



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

**O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL - PERÍODO 2003-2015 - IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

**Jair José Maldaner**

Brasília, DF  
2016



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

**O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL - PERÍODO 2003-2015 - IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

**Jair José Maldaner**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.

Brasília, DF  
2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM244p Maldaner, Jair José  
O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil- período 2003-2015 implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores / Jair José Maldaner; orientador Olgamir Francisco de Carvalho. -- Brasília, 2016. 207 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica - EPT. 2. Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica -EPT. 3. Trabalho e Educação. 4. Efetividade. I. Carvalho, Olgamir Francisco de , orient. II. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil-  
período 2003-2015- implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores**

**Jair José Maldaner**

Aprovada em: 29/04/2016

Banca Examinadora:



**Prof.ª. Drª. Olgamir Francisco de Carvalho – UnB/FE  
Presidente**



**Prof. Dr. Bernardo Kipnis - UnB/FE**



**Prof. Dr. Remi Castioni- UnB/FE**



**Prof. Dr. Sadi Dal Rosso – UnB/ICS**



**Prof. Dr. Wilson Conciani- IFB**

**Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/FE - Suplente**

Brasília, DF  
2016

Aos meus filhos Arthur, Thales e Daniel:  
Fontes de inspiração, com os  
quais compartilho o sonho de uma  
educação mais humana/omnilateral.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Nelsy (*In Memoriam*), a meu pai Miguel, irmão e irmãs pelo companheirismo demonstrados e compartilhados durante toda minha trajetória educacional.

À Kiara pelo apoio e compreensão nos períodos que me fiz ausente para realizar este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho pela confiança, tranquilidade e atenção dispensados na orientação desta pesquisa.

À banca examinadora: Prof. Dr. Bernardo Kipnis, Prof. Dr. José Vieira de Sousa, Prof. Dr. Remi Castioni, Prof. Dr. Sadi Dal Rosso e Prof. Dr. Wilson Conciani pela disponibilidade e contribuições dispensadas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- Campus Palmas- pelo apoio.

A todos os colegas e amigos por terem compartilhado as dúvidas, angústias e alegrias desta jornada.

Aos sujeitos da pesquisa, professores e professoras do IFTO-Campus Palmas, pela disposição em ajudar no desenvolvimento desta investigação.

Aos meus alunos (as): razões de ser da minha caminhada docente.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram neste percurso.

## RESUMO

Este estudo analisa o papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil no período 2003-2015 e suas implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. Defendemos a tese de que a efetividade de uma política pública de EPT está comprometida se não vier acompanhada de uma política de formação de professores. Nossa pesquisa demonstra que estas políticas tiveram dois direcionamentos claros que indicam modelos societários diversos e, portanto, diferentes visões sobre a relação trabalho e educação. No período 2003-2009, materializadas no Proeja e no Ensino Médio Integrado, tais políticas tinham como ponto de partida a visão ontológica do trabalho, isto é, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, que buscava romper com o status quo, avançando na perspectiva da educação integral, omnilateral. Esta perspectiva pressupunha tanto a integração das diferentes políticas quanto o aumento da escolaridade do trabalhador como elementos centrais, por isso, foram consideradas progressistas. A partir de 2009, e em especial a partir de 2011 o Pronatec passa a ser o catalizador das políticas de EPT, assumindo uma visão que, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia. Esta visão reedita as concepções da teoria do capital humano, vê a educação como mercadoria e o trabalho como emprego. Caracteriza-se ainda por uma formação rápida e não prioriza o aumento da escolaridade do trabalhador. A análise empreendida nos mostra que a maioria das políticas do período investigado não veio acompanhada de uma política de formação de professores (com exceção da iniciativa de formação continuada - curso de especialização- no âmbito do Proeja) e, por isso, tiveram sua efetividade comprometida. O panorama da EPT e do mundo do trabalho evidenciam a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera e impõem desafios ao trabalho do professor. Nesse sentido, os professores da EPT necessitam de formação consistente que satisfaça as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação. Com esta compreensão, inferimos a centralidade da categoria formação de professores e seu papel de mediação entre as Políticas Públicas de EPT.

**Palavras-chaves: Políticas Públicas de EPT; Formação de Professores da EPT; Trabalho e Educação; Efetividade.**

## ABSTRACT

This study analyzes the role of teacher formation in the effectiveness of the Technological and Professional Public Policies in Brazil, from 2003 to 2015 and its political and pedagogical implications on the teacher's performance. We stand for the thesis that the effectiveness of an EPT public policy is weakened if it does not come with a teacher formation policy. Our research unravels that those policies had two clear orientations that indicate various corporate models and therefore, different views on the labor and education relationship. In the 2003-2009 period of time, embodied in the Proeja and the Ensino Médio Integrado, such policies had as a starting point the ontological belief of labor, i.e. the perspective of work as an educational principle, that sought to break down the *status quo*, forging ahead in the perspective of an unbridged and omnilateral education. This approach assumed not only the integration of different policies but also the augmentation of the worker's schooling level as central elements and for that reason, it was considered progressionist. From 2009 onwards and, particularly as of 2011, the Pronatec becomes the catalytic of the EPT policies, bearing a point of view that although in the discourse it enunciates the labor and education relation, it dissociates in the practice. This notion reissues the concepts of the human capital theory and considers the education as a good and the labor as a job. It is characterized as being of a quick formation and it does not focus on the increase of the worker's schooling level. The undertaken analysis demonstrates that the majority of the policies in the probed period did not come together with a teacher's formation policy (the exception being the initiative of a continuous training- post-graduation course- in the scope of Proeja) and consequently, their effectivenesses were undermined. The EPT and the labor world overview evinces the complexity in which the institutions that act in that sphere are immersed and impose challenges to the teacher's work. In that sense, the EPT teachers need a solid formation that may satisfy the epistemological, political and pedagogical demands from that formation. With that comprehension, we infer the centrality of the teachers' formation category and its role of mediation among the EPT Public Policies.

Keywords: EPT Public Policies; EPT Teacher's Formation; Labor and Education; Effectiveness.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO BASILAR DAS</b>	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1- O debate da Politecnia, Omnilateralidade, Escola Unitária e Trabalho como</b>	
<b>Princípio Educativo .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.1- Gramsci - A Escola unitária e o trabalho como princípio educativo .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1.2- Americanismo e Conformismo - O homem moderno integralmente</b>	
<b>desenvolvido .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1.3- O papel do Estado e do Intelectual Orgânico .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2- A organização do trabalho na sociedade capitalista – redução do trabalho ao seu</b>	
<b>valor de troca.....</b>	<b>38</b>
<b>1.3- Reestruturação produtiva e regime de acumulação flexível e o trabalho na</b>	
<b>sociedade atual .....</b>	<b>41</b>
<b>1.3.1- Mutações no Mundo do Trabalho.....</b>	<b>48</b>
<b>1.3.2- Setor de serviços, o terceiro setor e as novas formas de trabalho em</b>	
<b>domicílio.....</b>	<b>50</b>
<b>1.3.3 - Quem é hoje a classe trabalhadora? .....</b>	<b>52</b>
<b>1.3.4- Trabalho material e imaterial .....</b>	<b>56</b>
<b>1.4- O discurso da Empregabilidade como reatualização do ideário da teoria do</b>	
<b>capital humano .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	
<b>NO BRASIL - 2003-2015: MODELOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1- Conceitos básicos da Política Pública.....</b>	<b>69</b>
<b>2.2- Características das principais políticas públicas de EPT no Brasil no período</b>	
<b>2003-2015.....</b>	<b>75</b>
<b>2.2.1- Políticas do período 2003-2009 – Visão orgânica de trabalho e</b>	
<b>educação.....</b>	<b>76</b>
<b>Documento base do Seminário de Educação Profissional de 2003.....</b>	<b>76</b>
<b>Problemas e Propostas para uma nova EPT: O Relatório Final do Seminário de</b>	
<b>Educação Profissional .....</b>	<b>81</b>
<b>Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).....</b>	<b>88</b>
<b>Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Nova institucionalidade para a Rede</b>	
<b>Federal de EPT – Criação dos Institutos Federais .....</b>	<b>91</b>

2.2.2 - Políticas do Período 2009 – 2015: Visão dissociada de trabalho e educação.....	92
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes-2010.....	92
O Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-2011.....	98

2.3- Modelos Societários e disputas no âmbito das políticas públicas de EPT no período 2003-2015.....	101
---	-----

### **CAPÍTULO III**

<b>A FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A EPT: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO DEBATE.....</b>	<b>117</b>
--	------------

3.1- Saberes dos professores em sua prática cotidiana .....	121
---	-----

3.2- Novo perfil e as especificidades da formação de professores para a EPT.....	128
--	-----

3.3- Breve histórico, O debate atual e as alternativas para uma política de formação de professores para a EPT .....	134
--	-----

3.3.1 - Breve Histórico .....	134
-------------------------------	-----

3.3.2 - O debate da formação de professores para a EPT e as iniciativas da Rede Federal .....	140
---	-----

3.3.3- Alternativas para uma Política de Formação de Professores para a EPT: a urgência das licenciaturas.....	142
--	-----

Propostas de cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes EPT.....	143
--	-----

### **CAPÍTULO IV**

<b>IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EPT E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>151</b>
---	------------

4.1- Abordagem metodológica do estudo .....	151
---	-----

Procedimentos e técnicas de pesquisa .....	154
--	-----

4.2- A percepção dos professores do IFTO - Campus Palmas: sua formação e atuação .....	158
--	-----

4.2.1- Perfil de formação e trajetórias profissionais dos respondentes da pesquisa.....	158
---	-----

Expectativas ao ingressar no IFTO.....	162
--	-----

Formação anterior em EPT.....	163
-------------------------------	-----

Impactos da falta de formação em EPT.....	164
---	-----

<b>Como deveria ser a formação do professor de EPT.....</b>	<b>165</b>
<b>Relação teoria-prática.....</b>	<b>168</b>
<b>Referenciais e modelos para o exercício docente.....</b>	<b>170</b>
<b>Principais dificuldades no exercício da docência.....</b>	<b>171</b>
<b>4.2.2 - Conhecimento das Políticas Públicas de EPT propostas pelo MEC/SETEC no período 2003-2015.....</b>	<b>173</b>
<b>4.2.3-Atuação docente em política pública específica.....</b>	<b>174</b>
<b>Proeja.....</b>	<b>175</b>
<b>EMI .....</b>	<b>177</b>
<b>Pronatec .....</b>	<b>180</b>
<b>4.3- Verticalização; Transposição didática de conteúdos; Intensificação/diversificação do trabalho docente; Nova Institucionalidade e identidade dos IFs.....</b>	<b>184</b>
<b>4.3.1 – Verticalização .....</b>	<b>184</b>
<b>4.3.2 – Transposição didática de conteúdos .....</b>	<b>185</b>
<b>4.3.3 – Intensificação e diversificação do trabalho docente.....</b>	<b>186</b>
<b>4.3.4 – Nova institucionalidade/identidade dos IFs .....</b>	<b>187</b>
<b>4.4- Efetividade das Políticas Públicas de EPT no período 2003-2015.....</b>	<b>188</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
<b>Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>205</b>
<b>Apêndice B Entrevista em profundidade.....</b>	<b>206</b>

## INTRODUÇÃO

Atuando desde 2003 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, primeiro como técnico e desde 2005 como professor, percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Para responder a esses múltiplos desafios destaca-se a necessidade de uma formação consistente do professor, que, no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos sem que, na maioria dos casos, tenha tido formação pedagógica para tal.

Diante deste contexto e, sobretudo, tendo em vista a expansão da rede federal que ocorreu a partir de 2005, emergem uma série de demandas para a formação de professores desta área, tema pouco pesquisado pela academia e poucas vezes objeto das políticas públicas, ao longo da história brasileira. Nessa trajetória histórica, observa-se que a formação de professores sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista e, geralmente se deu no mesmo modelo da formação dos professores da Educação Básica.

Entendemos que determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Este processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelas políticas públicas. Em outras palavras, tais políticas e a formação de professores para esta área não são neutras. Sendo intencionais, nas diferentes épocas, mantêm um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Vemos assim que a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências ético-políticas e pedagógicas desta formação.

Defendemos, portanto, que uma formação de professores consistente é essencial para a efetividade das políticas públicas de EPT e que, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação pedagógica, esta formação pressupõe um compromisso ético-político que implica na defesa de uma educação omnilateral e politécnica.

No âmbito da elaboração das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil na última década, identificamos dois momentos distintos do ponto de vista das finalidades desta modalidade de ensino. Estes dois momentos sinalizam diferentes opções que implicam, num contexto mais amplo, diferentes modelos societários. Tais momentos configuram duas visões distintas da relação trabalho e educação.

A primeira - de 2003 a 2009 - parte da visão ontológica do trabalho que assume sua noção de princípio educativo, fundada numa concepção orgânica entre trabalho e educação, foi materializada principalmente nos programas Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e EMI (Ensino Médio Integrado). Desta perspectiva é fundamental uma qualificação para além da técnica possibilitando aos docentes a compreensão acerca do significado do trabalho no modo de produção capitalista, em especial como ele se dá no regime de acumulação flexível, conhecimento este oriundo das categorias da pedagogia do trabalho.

A segunda - a partir de 2009- parte de uma concepção que vê o trabalho como emprego e, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia. Assume uma posição predominantemente voltada à preparação para o mercado de trabalho, abrindo cada vez mais espaço ao *Sistema S*<sup>1</sup> e a instituições privadas, principalmente a partir de 2011 e se materializou no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

Havia no período 2003 a 2009, um debate sobre a formação de professores da EPT, evidenciado na realização de eventos e publicações. A principal iniciativa neste sentido se deu pela instalação de um Grupo de Trabalho formado por técnicos do Ministério da Educação e especialistas da área com o objetivo principal de discutir e elaborar propostas de uma política de formação de professores. Este grupo se reuniu algumas vezes, elaborou uma proposta de diretrizes que pode ser considerada um embrião de uma política para a formação dos professores da EPT, e a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação. No entanto, esta proposta, ainda hoje, está em análise no referido conselho. É importante sublinhar ainda, que o Proeja, quando de sua implementação foi acompanhado de uma iniciativa de formação continuada de professores.

A partir de 2009, entretanto, a política pública não foi articulada a nenhuma política de formação de professores.

Considerado o papel secundário que a formação de professores tem assumido no âmbito da política pública, no período investigado, que consequências políticas e pedagógicas

1 Sistema S é uma expressão usada para identificar as alternativas educacionais oferecidas por iniciativa do empresariado. São entidades de direito privado, integrantes do Sistema das Confederações da Indústria, Comércio e da Agricultura, tais como: Senai/Sesi, Senac/Sesc, Senar, Senat/Sest e Sebrae (CARVALHO, 2003).

isso traz para a atuação do professor e, conseqüentemente, para a efetividade da política pública?

### **Justificativa**

No Brasil, segundo Machado (2011, p. 691), historicamente, a EPT foi vista como acessória à escolarização básica ou sua substituta. Ela vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional e soberano. Dentro deste cenário, poucos se lembram de uma questão crítica: a sustentabilidade pedagógica da oferta por quadros docentes formados e valorizados adequadamente. Ainda se recrutam professores fiando-se apenas em formação específica, mas nenhuma formação pedagógica (bacharel), crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo. Nessa categoria docente há, ainda, aqueles que possuem uma formação acadêmica avançada (mestrado e doutorado), mas que não possuem prática na área técnica em que atuam. Recruta-se também, professores que têm formação pedagógica (licenciada), mas voltada para a educação propedêutica e não a profissional e que, portanto, desconhece a pedagogia da EPT. Portanto, é importante que a política pública considere a heterogeneidade institucional no que se refere à formação inicial e continuada destes docentes.

Esse quadro reforça, assim, a importância da formação de professores para a efetividade da política pública.

Conforme mencionado anteriormente, nos últimos dez anos houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atendendo todos os estados da federação envolvendo um forte processo de interiorização. Dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014a; 2014b; 2015a; 2015b) permitem evidenciar o seguinte cenário quanto à criação de unidades, número de matrículas e de professores:

Quanto à criação de unidades: Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 unidades previstas no plano de expansão da rede federal. De 2011 a 2013 entraram em funcionamento 116 novas unidades, perfazendo um total de 470. Em 2015 a Rede Federal conta com um total de 562 unidades, construídas em 500 municípios.

Quanto ao número de matrículas: Em 2005, as matrículas não passavam de 173 mil. Em 2011, as matrículas ofertadas por esta rede perfaziam um total de 420 mil, sendo 301 mil de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (71,7%). As demais matrículas (118 mil), se distribuem pelos cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação e superiores de

tecnologia. A partir de 28/04/2011 até 2014, com o lançamento do Pronatec, foram ofertadas mais de 8 milhões de matrículas (BRASIL, 2015b).

Quanto ao corpo docente: antes da expansão, a rede federal contava com aproximadamente 12 mil professores. Atualmente, o número de docentes gira em torno dos 30 mil. Destes, de acordo com o Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2015b), 3.638 possuem Graduação; 163 Aperfeiçoamento, 6.230 Especialização, 14.173 Mestrado e 6.091 Doutorado.

Estes dados relativos à expansão evidenciam um grande alcance dessa política pública, tanto em termos de unidades escolares, quanto de matrículas ofertadas e quanto ao número de docentes. Em contraposição a essa expansão, a formação de professores não tem sido contemplada na implementação das políticas públicas.

A escassez de política pública de formação docente de EPT no Brasil tem como consequência, também, a pouca produção acadêmica na área. De acordo com Urbanetz (2011), no *site* da Capes encontrou-se, de 2000 a 2009, apenas quatro trabalhos de pesquisa *stricto sensu* a respeito da formação de professores para a educação profissional, ao passo que sobre a formação de professores em geral, identificou-se 4695 trabalhos, entre dissertações e teses. Esta autora realizou também a busca pela expressão “educação profissional” na tentativa de localizar algum trabalho sob essa denominação que tratasse da formação de professores. Nesse caso, a leitura dos resumos indicou que existem 58 trabalhos discutindo a formação de professores para a educação profissional, ainda que secundariamente no bojo da discussão principal.

Nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, os trabalhos sobre formação de professores também superaram exponencialmente os trabalhos sobre formação de professores para a educação profissional (URBANETZ, 2011, p. 32).

Gariglio & Burnier (2012) reforçam estes dados e trazem outros. Segundo eles, na produção acadêmica na área da educação, após 1996, constata-se que a questão da 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. No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001;

FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSSO, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, o estudo de Araújo (2004) aponta a existência, no período de 1996 a 2004, de apenas um estudo num conjunto de 395 outros sobre formação de professores identificados em várias fontes, tais como: banco de dados das bibliotecas do CEFET-MG, da PUC Minas, Unicamp, UFMG e USP; banco de dissertações e teses da Capes e do IBICT; anais do 8º ao 11º Endipe e da 19ª a 26ª reunião anual da ANPED; periódicos da área (Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Educação & Tecnologia).

Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil na última década confirmam esse silenciamento da produção intelectual. Entre esses estudos, destacam-se os trabalhos de André (2000); André *et al.* (1999); Brzezinski (2001) Brzezinski *et al.* (2007) e Ramalho *et al.* (2002). Em todos eles, manifestou-se uma contundente carência de pesquisas que tratassem da formação de professores da Educação Profissional (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p.3).

Nosso estudo parte do pressuposto de que a implementação de qualquer política pública de EPT, para que produza as mudanças desejadas e necessárias, deve ser acompanhada de política de formação de professores. E que a existência ou não da referida política traz implicações políticas e pedagógicas para a atuação do professor.

### **Problema de pesquisa**

Que papel a formação docente cumpre em relação à implementação das políticas de EPT no período 2003-2015 e que implicações políticas e pedagógicas isso trouxe para a atuação do professor?

### **Delimitação do problema**

Para encaminhar respostas a estas questões, este estudo analisou, especialmente, os programas (Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; EMI – Ensino Médio Integrado; e, Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) propostos pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Tecnológica/Setec, e sua implementação no âmbito do Instituto Federal do Tocantins- Campus Palmas.



## **Objetivos do estudo**

### **Objetivo Geral**

Analisar qual papel a formação docente cumpre em relação à implementação das políticas de EPT no período 2003-2015 e que implicações políticas e pedagógicas isso trouxe para a atuação do professor.

### **Objetivos Específicos**

1) Identificar as características do mundo do trabalho e sua contribuição para a compreensão da relação trabalho e educação, bem como para a formulação e implementação de políticas públicas de EPT;

2) Caracterizar as Políticas Públicas de EPT implementadas no período 2003-2015, explicitando os modelos societários em disputa;

3) Explicitar a articulação entre a efetividade na implementação das referidas políticas públicas e a formação docente;

4) Identificar as percepções dos professores sobre as implicações políticas e pedagógicas da implementação das referidas políticas em sua formação e atuação.

Considerando os objetivos estabelecidos, um dos desafios, no plano teórico e epistemológico considerado, foi de que o educador, além do domínio técnico e científico, seja um sujeito dirigente, que atue numa perspectiva de projeto social democrático e solidário. Por isso, do ponto de vista do método, a pesquisa foi estruturada segundo as categorias do materialismo histórico, isto é, a consideração do fenômeno e suas contradições– o papel da formação de professores e as políticas públicas de EPT- como parte da totalidade que é constituída na atual organização e estruturação do mundo do trabalho.

Assim, o nosso trabalho, em seu capítulo 1, discute conceitos básicos relacionados ao mundo do trabalho, no sentido de que uma compreensão abrangente e ao mesmo tempo aprofundada das questões conceituais e metodológicas que compreendem a relação trabalho e educação hoje são o ponto de partida para a efetiva implementação de políticas públicas de EPT.

O capítulo dois discute as políticas de EPT do período 2003-2015, as contradições inerentes a esse processo, as concepções de sociedade e educação que as fundamentam e os modelos sociais em disputa.

O capítulo 3 analisa, no âmbito das políticas públicas de EPT, os desafios impostos para a formação de professores.

Após essas discussões de natureza mais teórica, apresentamos no capítulo 4 a abordagem metodológica da tese, no sentido de estabelecer as bases da investigação realizada. Ainda neste capítulo trazemos os resultados do trabalho, dando voz aos sujeitos da pesquisa, os professores do IFTO-Campus Palmas. Assim, as contradições, os desdobramentos e consequências da prática e atuação dos docentes também são foco de análise deste capítulo.

## 1- A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO BASILAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT

Este capítulo discute conceitos básicos relacionados ao mundo do trabalho, no sentido de que uma compreensão abrangente e ao mesmo tempo aprofundada das questões conceituais e metodológicas que compreendem a relação trabalho e educação hoje são o ponto de partida para a efetiva implementação de políticas públicas de EPT. Em outras palavras, entender as múltiplas determinações e as contradições que compõem a totalidade que é o mundo do trabalho é essencial no processo de elaboração de políticas públicas de EPT, e é primordial para a formação dos professores, principais atores de sua implementação.

Neste sentido, uma formação docente capaz de assegurar a efetividade de tais políticas implica conhecimento do mundo do trabalho. De um lado, a compreensão do sentido ontológico do trabalho e sua centralidade, fundamento de uma política pública que supõe o trabalho como princípio educativo.

Por outro lado, essa formação também se vincula à preparação para o trabalho no sentido de inserção do egresso na sociedade do trabalho e mais especificamente, no mercado de trabalho. Por isso a necessidade de uma formação docente mais ampla que contemple estas duas dimensões do trabalho. O que em última instância implica na necessária integração, orgânica e dialética, da relação educação e trabalho.

Ao longo da história, como sabemos, o trabalho assumiu diferentes conotações e sentidos, ora entendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, ora como atividade vital e escravidão. Na Bíblia ganha conotação de castigo a Adão e Eva por terem sido infiéis a Deus. A própria palavra trabalho vem do termo *tripalium*, instrumento de tortura, ou seja, sinal de punição e sofrimento. Na modernidade, sob a sociedade capitalista, o trabalho assume definitivamente uma conotação positiva, como caminho para a salvação, fim mesmo da vida. Esta dimensão contraditória presente no mundo do trabalho que cria e subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho como questão central na vida humana.

Sendo o homem um ser prático e social, a objetivação elementar é o trabalho. Neste sentido, o trabalho não é uma obrigação, nem uma penitência, também não é fortuito. Ele é objetivação privilegiada que garante a objetivação humana. É condição eterna do homem. O trabalho é a realização dos homens, condição de humanidade. Este sentido ontológico do

trabalho julgamos ser essencial na constituição da humanidade e sua compreensão se faz essencial na organização social e especificamente na formulação de políticas públicas de educação.

Neste sentido, é lapidar a definição de trabalho que Marx cunha n'O capital:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1996a, p.172).

Desta forma, a categoria trabalho é central para a constituição da subjetividade humana. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels afirmam que o homem é um ser social e estabelece relações materiais de existência. Diferentemente dos animais, num dado momento da história o homem começa a produzir os seus meios de existência e desta forma produz, indiretamente, sua própria vida material. O que os homens são coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. Não é a consciência que determina seu ser, mas, ao contrário, as condições reais, materiais de existência que determinam a consciência dos homens (MARX e ENGELS, 1999).

Para Antunes (2005, p. 167), a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana. Antunes (2005 p. 168) assevera ainda que o trabalho é um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, ele mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996a, p. 297).

Assim, o trabalho é atividade especificamente humana, é uma objetivação dos homens. Marx sinaliza o que distingue a atividade humana da atividade animal no trecho seguinte

d'O capital:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996a, p.298).

Para Kosik (2011), o trabalho é ora transformação da natureza, ora realização dos desígnios humanos na natureza. O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o *mundo* humano. “O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais.” (KOSIK, 2011, p. 203).

Neste sentido, Marx, coerente com o fundamento básico de sua concepção, toma a atividade material como a primeira e a mais fundamental instância educativa do homem. Isto porque, de sua perspectiva, é pelo trabalho que o homem aprende a dominar a natureza e essa ação do homem pressupõe o conhecimento necessário a esta tarefa. Assim, esse processo, cujo resultado é fundamentalmente educação, compreende o conhecimento já acumulado e disponível pela humanidade, como também a compreensão de suas debilidades e os recursos necessários para dominar sua própria natureza, adequando-as às exigências produtivas. Ou seja, a atividade prática é o fundamento de todo o conhecimento e nesse processo o homem se completa, se aperfeiçoando tecnicamente, à medida que estabelece relação entre a teoria e a prática (CARVALHO, 2003, p. 131).

Tendo em vista estes fundamentos, Marx defende o ensino politécnico, como aquele capaz de possibilitar além do domínio das técnicas necessárias às diversas atividades de trabalho, o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida (CARVALHO, 2003, p. 131).

Neste sentido, o ensino politécnico, que compreende esta visão ampla do trabalho, requer de antemão uma formação consistente daqueles que ajudam a realizar o processo educativo, os professores.

Contraditoriamente, o caráter ontológico do trabalho transforma-se na sociedade capitalista em ação alienada. De acordo com Frigotto (1989, p. 217), o trabalho, processo pelo qual o homem entra em relação com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação – conjuntamente com os demais homens – transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se, fundamento do conhecimento humano e princípio educativo, transfigura-se – sob as condições capitalistas - numa mercadoria força-de-trabalho, trabalho assalariado. De elemento que possui a peculiaridade histórica do ser homem, isto é, elemento que constitui o devir humano, reduz-se a uma ocupação, um emprego, uma ação alienada.

Kosik (2011) afirma ainda que embora pareça não haver nada mais notório e banal do que o trabalho, esta pretensa banalidade e notoriedade se baseiam em um equívoco: na representação cotidiana não se pensa no trabalho em sua essência e generalidade, mas sob o termo trabalho se entendem os processos de trabalho, a operação de trabalho, os diversos tipos de trabalho e assim por diante. Desta forma,

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a *íntima, necessária* conexão entre os problemas ‘o que é o trabalho’ e ‘quem é o homem’, pode também iniciar a investigação científica do trabalho em *todas* as suas formas e manifestações (e, portanto, também a investigação da problemática econômica do trabalho), e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações. Se o trabalho é ação ou processo no qual *alguma coisa* ocorre ao homem e ao seu ser, assim como ao mundo do homem, é natural que o interesse filosófico se concentre na elucidação do caráter deste ‘processo’ e ‘ação’, no descobrimento do segredo desta ‘alguma coisa’ (KOSIK, 2011, p. 198-199).

Mesmo que autores como Claus Offe, Adam Schaff e Robert Kurz tenham anunciado o fim do caráter ontológico do trabalho, ou seja, o trabalho teria na sociedade atual perdido seu caráter central na constituição do ser humano, para Frigotto (2003), Carvalho (2003) e Antunes (2007; 2005) a perspectiva da centralidade do trabalho se impõe. Para este último grupo de autores é visível o fato de que estão acontecendo mudanças profundas no mundo do trabalho. Mas, do mesmo modo, é problemático deduzir da atual crise a perda da centralidade

do trabalho na vida humana. A atual fase pela qual passa o capitalismo não significa o fim da centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano.

As mudanças estruturais em andamento no mundo do trabalho nos mostram que apesar da heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam centralmente no mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente *do* trabalho, *no* trabalho e *pelo* trabalho (ANTUNES, 2005, p. 216).

No universo da sociabilidade humana a extinção do trabalho como elemento criador de valores de uso, coisas úteis e forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza não é perceptível.

Se é possível visualizar, para além do capital, a eliminação da sociedade do trabalho abstrato, é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do trabalho como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, protoforma da atividade humana. Em outras palavras: uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis e ao fazê-lo (auto) transforma o seu próprio criador (ANTUNES, 2005, p. 215).

### **1.1- O debate da Politecnia, Omnilateralidade, Escola Unitária e Trabalho como Princípio Educativo**

Marx já nos indicou na *Contribuição à crítica da Economia Política* que uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir (MARX, 2008, p. 48).

Assim, a defesa da escola unitária é, em nosso entendimento, um horizonte, um objetivo a ser perseguido e por isso um tema de pauta obrigatória quando se discute a educação no atual estágio de desenvolvimento da sociedade. Carvalho (2003) também corrobora com esta concepção quando afirma que “a escola unitária é aquela que integra em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e médio, neste incluído a educação

profissional e é, a única, capaz de viabilizar a formação integral e politécnica do trabalhador” (CARVALHO, 2003, p. 130).

O debate da politecnicidade, da omnilateralidade e o aprofundamento do sentido e das implicações político-práticas de tomar-se o trabalho como princípio educativo demarca uma perspectiva de educação que é claramente contrária às teses do neoconservadorismo que, definindo o mercado como o sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana (FRIGOTTO, 2003).

Como vimos, no mundo marcado pelas relações capitalistas, a educação está subordinada ao mercado e reproduz a ordem societal desigual que caracteriza o capitalismo. Marx e Gramsci nos mostraram um possível caminho de superação desta ordem social. Vejamos o que cabe à educação neste processo.

É sabido que Marx não escreveu nenhum tratado sobre a educação. As questões relativas à educação fazem parte do contexto mais amplo de sua obra e aparecem em alguns de seus escritos, a exemplo de *n'O Capital* (Marx, 1996a, 1996b), *Manifesto do Partido Comunista* (Marx; Engels, 1998) e *Crítica ao Programa de Gotha* (Marx, 2012).

Como vimos anteriormente, o trabalho para Marx é elemento constituidor da subjetividade, por isso tem um caráter ontológico. Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels afirmam que o homem é um ser social e estabelece relações materiais de existência.

Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção... Não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX & ENGELS, 1999, p. 32).

O trabalho é condição de existência do homem, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza. Por isso, diferentemente dos animais, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência, tem que adaptar a natureza para si, isto é, transformá-la. E isto se faz pelo trabalho. O trabalho diferencia o homem dos outros animais. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Desta forma o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades (SAVIANI, 2012).



Para Frigotto (2003), o trabalho, na perspectiva de Marx, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental.

O tema da omnilateralidade e relação entre trabalho produtivo e ensino aparecem n’ *O Capital* no comentário sobre a legislação inglesa, quando Marx afirma que as fábricas já previam a obrigatoriedade do ensino elementar para a contratação de crianças. Marx via no sistema metade trabalho e metade escola a forma mais adequada de organização da vida laborativa e educativa infantil, pois

Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre lépidos e quase sempre dispostos e desejosos de receber instrução. O sistema de metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação à outra e conseqüentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente quando faz calor, com outro que chega lépido e fagueiro de seu trabalho. (MARX, 1996b, p. 111)

Marx afirma que os inspetores de fábrica, por depoimentos de mestres-escolas, logo descobriram o êxito na possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual. Por conseguinte, também trabalho manual com ensino e ginástica. E que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares que estudam o dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais (MARX, 1996b, p.111). Por isso, do sistema fabril

Brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1996a, p. 112).

Em relação à organização do trabalho na grande indústria e em relação às propostas de educação nas fábricas, Marx faz sua análise indicando pontos positivos e pontos negativos desta para o trabalhador. Em diferentes momentos, por exemplo, ele critica a perspectiva unilateral da subordinação da escola e do trabalho ao capital sob as relações capitalistas.

A unilateralidade e mesmo imperfeição do trabalhador parcial tornam-se sua perfeição como membro do trabalhador coletivo. O hábito de exercer uma função unilateral transforma-o em seu órgão natural e de atuação segura, enquanto a conexão do mecanismo global o obriga a operar com regularidade de um componente de máquina (MARX, 1996a, p.449). (...) A

manufatura cria portanto em todo ofício, de que se apossa, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Se ela desenvolve a especialidade inteiramente unilateralizada, à custa da capacidade total de trabalho, até a virtuosidade, ela já começa também a fazer da falta de todo desenvolvimento uma especialidade. Ao lado da graduação hierárquica surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. Ocorrem exceções na medida em que a decomposição do processo de trabalho gerava novas funções compreensivas que no artesanato ou não existiam ou não na mesma extensão. A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho (MARX, 1996a, p.465-466).

Na visão de Marx (1996b), a natureza da grande indústria revela um caráter contraditório, pois de um lado impõe ao trabalhador fluidez da função e mobilidade em todos os sentidos, e de outro, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. Essa contradição elimina toda tranquilidade, solidez e segurança na situação de vida do trabalhador, ameaçando constantemente arrancar-lhe da mão, com o meio de trabalho, o meio de subsistência e torná-lo, com sua função parcelar, supérfluo.

Mas por outro lado, a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam.

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, assim como as écoles d'enseignement professionnel, nas quais filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder

político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996b, p.115-116).

Manacorda, comentando este tema de Marx, afirma:

A união de ensino e trabalho, que ele não inventa, mas já se encontra pregada e praticada por pedagogos e reformadores sociais e até atualizada na própria fábrica, revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação da integridade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. E, acima de tudo, isso significa uma recolocação do processo educativo no processo do trabalho, num processo de trabalho - a fábrica moderna – por sua natureza total, plena e dinâmica (MANACORDA, 2010, p. 81).

No processo educativo deve-se configurar a coincidência entre ciência e o trabalho, uma ciência operativa que reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (MANACORDA, 2010, p. 80).

Neste sentido a formação e qualificação humana deve se dar para além dos interesses imediatos e restritos do mercado, como indica Frigotto:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto. É desta compreensão do trabalho como criador da realidade humana que Marx e Engels postulam a união do trabalho manual, industrial, produtivo, com o trabalho intelectual (FRIGOTTO, 2003, p.31-32).

Em *Crítica ao Programa de Gotha*, durante o congresso do Partido Operário Socialista da Alemanha, em 1875, Marx expõe o que depois fez parte do documento final do congresso, o que deveriam ser as bases do Estado. No tocante à educação se reivindica: “Instrução popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita em todos os estabelecimentos de ensino” (MARX, 2012, p. 90).

Como percebemos, em Marx já aparecem as diretrizes gerais de uma educação pública universal, gratuita e igual a toda população. Além disso, uma educação tecnológica que alie

trabalho produtivo e ensino que tem a omnilateralidade como sua finalidade. Estas diretrizes serão o ponto de partida e o fundamento das reflexões de Gramsci sobre o tema da educação.

### **1.1.1- Gramsci - A Escola unitária e o trabalho como princípio educativo**

Gramsci (1891-1937) teve os primeiros contatos com a literatura socialista ainda na Sardenha, onde nasceu, pois recebia pelo correio jornais socialistas de seu irmão mais velho que se encontrava em Turim. Logo começou a leitura, por conta própria, de obras de Marx. Em Turim, onde cursava Letras e Direito, cursos que não pôde concluir por limitações financeiras, foi se aproximando sempre mais de Marx e das lutas do operariado italiano.

A partir das formulações marxianas de educação aliada ao trabalho produtivo visando formação omnilateral, Gramsci elabora a proposta da escola unitária que tem o trabalho como princípio educativo. Para Nosella (2004, p.42), os interesses educativos de Gramsci eram motivados e orientados pela preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. A direção principal era formar pessoas com visão ampla, complexa porque, para ele, governar é uma função difícil.

Na perspectiva de Gramsci, escola e formação devem ser desinteressadas, ou seja, educação que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. A cultura, a escola e a formação devem ser também classistas, proletárias, do partido-do-trabalho.

Aqui surgirá o conceito “escola do trabalho” onde se dá o entrelaçamento entre ciência e trabalho, escola ligada à cultura e à vida produtiva, tema já encontrado em Marx, Lênin e Krupskaja (educadora soviética, esposa de Lênin). De acordo com Nosella (2004), esta “escola única do trabalho é o modelo da escola de Gramsci”. Mas em Gramsci é adaptado à realidade concreta, histórica da sociedade industrial italiana.

E Gramsci logo adverte que é o proletariado que deve impor este modelo de escola impedindo exclusões possibilitando uma concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um (Gramsci citado por Nosella, 2004, p. 46-47).

Gramsci defende que não deve haver qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar. Ao propor a escola do trabalho (1916), Gramsci ainda não havia elaborado o conceito de escola unitária articulando a formação profissional com a humanista. Mas já aparecem

conceitos chave como a ideia de que tanto o estudo como o trabalho são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Estudar é um trabalho, exige disciplina, dedicação e esforço. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades que são por demais sérios e importantes para serem submetidos a aventuras reformadoras (NOSELLA, 2004, p. 48). Aqui é importante ter presente as críticas que Gramsci faz em relação às políticas educativas do governo italiano.

Para Nosella (2004, p. 167), Gramsci está disposto a utilizar o caráter de cultura formativa “desinteressada” da escola humanista tradicional aliando-o ao espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. A solução caminha na direção da unitariedade ou integração da cultura. No encaminhamento do melhor modelo de escola, Gramsci propõe o seguinte:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Aqui está o centro do debate de Gramsci em torno do modelo de educação. Nosella (2004) reforça esta ideia dizendo que, para Gramsci, o divisor de águas da idade escolar se dá aos 16-18 anos. Até esta idade se estabelece uma escola unitária cujo princípio educativo é a cultura desinteressada que é própria da escola humanista tradicional integrado com o princípio das escolas profissionais, ou seja, o trabalho técnico-profissional, formação omnilateral, humanística integrando o trabalho e relações de produção.

Após os 16-18 anos (após o ensino médio) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva, profissionalizante ou especializada, ou seja, interessada. Esta educação levaria a formação do Homem moderno que seria a síntese entre o engenheiro americano, o filósofo alemão e o político francês, recriando o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno Leonardo da Vinci, o protótipo do homem coletivo que mantém a personalidade e originalidade individual.

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três- quatro anos. As concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-

dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 1991, p. 122).

Gramsci defende a escola unitária para o período anterior à puberdade. Esta se caracterizaria por uma educação dogmática<sup>2</sup> (conformismo), ou seja, a personalidade da criança não está ainda formada e é mais fácil guiar sua vida para criar hábitos de disciplina, trabalho e ordem. Depois da puberdade onde, de acordo com Gramsci, toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica e insuportável, a educação se caracterizaria pela autodisciplina intelectual e moral, típicos da educação criadora. Neste sentido Gramsci defende que na educação da criança

(...) será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI, 1991, p. 139).

A última fase da escola unitária é a fase decisiva na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). Gramsci faz questão de fazer uma distinção entre escola criadora e escola ativa.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue a inovação e a originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais: é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1991, p. 124-125).

Gramsci prevê, com o advento da escola unitária, novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial na sociedade em geral. O princípio unitário emprestaria um novo conteúdo que se refletiria em todos os organismos de cultura, transformando-os.

<sup>2</sup> Que nas escolas elementares seja necessária uma exposição ‘dogmática’, não significa que se deva entender por dogma o ‘religioso confessional’. Gramsci adverte-nos que há diferentes dogmatismos.

O destaque da proposta gramsciana fica por conta do carácter educativo universal do trabalho, tanto na fase da formação desinteressada (escola unitária) quanto na da formação especializada (formação profissional).

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social estatal (direitos e deveres) que é introduzida e identificada na ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar (GRAMSCI, 1991, pp. 130-131).

Para Gramsci há, historicamente, uma divisão fundamental da escola em clássica e profissional, a escola profissional destinava-se as classes subalternas, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. A oferta da escola unitária é dever do Estado e deve envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. Ser uma escola – colégio, com dormitório, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1991, p. 121-122). Hoje talvez se falasse em educação integral com currículo integrado. Escola de tempo e currículo integral.

Gramsci reafirma o conceito de saber desinteressado, isto é, que não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas. Gramsci, para explicar o conceito de desinteressado, usa o exemplo do ensino do latim e do grego. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 1991, p. 133).

Para Gramsci a sociedade está organizada no sentido de que cada grupo social tenha um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Para ele,

As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. Este novo tipo de escola aparece e é louvada como

democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las... Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrario, um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991, p. 136).

Gramsci dá exemplos de escolas inglesas que, ao lado de cursos teóricos de matérias clássicas e científicas, instituiu cursos manuais e práticos, onde o trabalho manual é acompanhado pelo intelectual, e mesmo que não exista nenhuma relação direta entre os dois, o aluno aprende, não obstante, a aplicar conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas. Para Gramsci, este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: *a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo*.

Lembremos aqui as muitas iniciativas neste sentido das secretarias municipais de educação com as propostas de Escola de Tempo Integral, que grande parte das vezes são caracterizadas apenas pelo horário integral em que os alunos ficam na escola, mas não são efetivamente caracterizadas pela organização de um currículo integrado. Gramsci, com ironia, afirma que

(...) ouve-se dizer de grandes intelectuais que eles se divertem trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros, etc. isto não é suficiente para que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares (GRAMSCI, 1991, p. 149).

O debate da escola unitária é crucial hoje na sociedade brasileira, levando em conta os embates que se travam na busca de romper com todas as formas de exclusão social rumo à possibilidade de se construir um *industrialismo de novo tipo* e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e a emancipação humana. Neste sentido, a busca radical da escola unitária, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental (FRIGOTTO, 2003). Para Carvalho (2003, p. 132), a escola unitária e o ensino politécnico, como forma de sua realização, continuam em pauta e mais do que isso, a sua necessidade e possibilidade sinalizam para uma perspectiva de luta, cujos desdobramentos estão vinculados à realidade concreta.



### **1.1.2- Americanismo e Conformismo - O homem moderno integralmente desenvolvido**

Conforme Manacorda (2008), os dois grandes temas da pesquisa pedagógica gramsciana se definem em 1929: a opção metodológica pelo autoritarismo/conformismo<sup>3</sup> em detrimento do espontaneísmo, e a opção conteudística pela instrução moderna tecnológica em detrimento da instrução intelectual tradicional.

Gramsci vê na atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, na realidade renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, a pressão exercida objetivamente pelo ambiente. E educação é, para ele, uma adaptação ao ambiente, sim, mas também e, sobretudo, uma luta contra esse ambiente. Não se pode falar de natureza do homem, mas tão-somente de um ambiente historicamente determinado (MANACORDA, 2008).

Manacorda (2008, p. 97) vê aqui o inseparável núcleo de sua reflexão pedagógica: da formação total e, por isso mesmo, solidamente dirigida e disciplinada.

Acima de todas essas coisas parece-me importante a ‘força de vontade’, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância de propósitos e, ao dizer isso, penso, mais que na criança, naqueles que a guiam e que têm o dever de fazer com que adquira esses hábitos, sem mortificar a sua espontaneidade. A nova coerção não pode negar a conquista histórica da espontaneidade, porém deve recuperá-la em um plano mais alto (Gramsci citado por Manacorda, 2008, p. 101).

De acordo com Gramsci, em cada ser humano subsistem todas as tendências. Todos são naturalmente propensos a tudo: à prática, à teoria ou à fantasia. Não é, portanto, uma natureza humana geral, mas a contínua formação histórica, social, aquela que determina as opções. A natureza humana não é senão um dado genérico que a história, a sociedade, o ambiente – a educação, em suma – contribuem para determinar (Manacorda, 2008, pp. 117-118).

Gramsci, na realidade, já tem diante de si um modelo, que precede ao americanismo e ao fordismo; e esse modelo é a escola soviética, que por razões de cautela carcerária, está impedido de citá-la. Uma escola, pelo menos nos princípios, única, de trabalho intelectual e

3 Conformismo em Gramsci significa coerção, pressão, luta. Deverá ser entendido como resultado da conformação dos indivíduos ao modelo social. Intervenção no processo de formação do homem novo. O homem novo, que é o homem da sociedade socialista, é resultado obtido da conformação do indivíduo a sociedade. (MANACORDA, 2008)

manual, segundo as indicações de Marx e retomada por Lênin e Krupskaja que se caracteriza por uma instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo. Para Manacorda, “não é preciso repetir que o modelo desse princípio pedagógico se pode encontrar nas indicações de Marx, que havia falado em combinação de instrução e de trabalho fabril” (MANACORDA, 2008, p.168).

Assim como Marx e Lênin haviam celebrado a potência civilizadora do capital, também Gramsci celebra o americanismo<sup>4</sup> como ‘o maior esforço coletivo’, exercido ‘com uma consciência de objetivo nunca visto anteriormente’, para criar o homem novo. (Este homem novo quer dizer o homem da sociedade socialista. Não pode dizê-lo pela imposição da censura no cárcere) (MANACORDA, 2008).

Gramsci, porém, denuncia o risco da mecanização do trabalhador pelo americanismo. Para ele, o americanismo fornece um modelo de um novo humanismo, um novo intelectualismo, ainda que contraditório e distorcido.

Importante ressaltar que esse motivo da necessidade de adequar o sistema de vida ao modo de produção encontra-se na base da opção educativa de Gramsci; a aquisição de hábitos de ordem intelectual e moral não é, portanto, um arbítrio do educador, mas uma exigência objetivamente determinada pelas condições impostas ao homem pela racionalização do trabalho. É também essencial perceber em Gramsci esta conexão fundamental entre americanismo (racionalização da produção) e conformismo (educação para o sistema de vida adequado), bem como a perspectiva socialista que se esconde por detrás do discurso americanista. (MANACORDA, 2008, pp. 216-217).

Manacorda vê em Gramsci um americanismo não americano, pois

(...) a perspectiva de Ford não supera, efetivamente, o interesse, meramente econômico, da conservação da eficiência muscular e nervosa do trabalhador, considerado como nada mais que uma máquina, que não deve ser desmontada com muita frequência. Em Gramsci – esse equilíbrio poderá converter-se em equilíbrio interior, desde que ‘proposto pelo próprio trabalhador’, por ‘uma nova forma de sociedade’ (MANACORDA, 2008, p. 286).

4 Americanismo em Gramsci significa industrialismo, racionalização, exigência técnica. Para alguns autores (por exemplo Mário Manacorda) este termo é utilizado por Gramsci para driblar a censura que lhe foi imposta no cárcere. Assim quando Gramsci falaria de americanismo ele estaria se referindo ao soviétismo e/ou socialismo.

Quando fala do americanismo, Gramsci tem em mente o socialismo, uma vez que o americanismo é o único meio possível de falar no socialismo. “O fenômeno do americanismo é demasiado sério e real para que ele possa ignorá-lo, falou dele, do mesmo modo que Marx e Lênin haviam falado da ‘função civilizadora do capital’” (MANACORDA, 2008, p.289).

Quem poderá realizar este modelo de escola que tem como base o trabalho e em que condições?

### **1.1.3- O papel do Estado e do Intelectual Orgânico**

Gramsci chama a atenção para a responsabilidade do Estado, porque

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois, somente assim, pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1991, p. 121).

O projeto de escola unitária deve ser coordenado pelo Estado. Não deve se tratar de uma reforma educacional abstrata. Também é necessário existir uma relação vital, orgânica entre Escola Unitária e Sociedade Unitária. Esta relação vital deve partir do Estado que coordena a sociedade ou do Partido.

A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social... o partido político, para todos os grupos, é justamente o mecanismo que na sociedade civil cumpre a mesma função que o Estado cumpre, numa dimensão mais geral e de forma mais sintética, na sociedade política, isto é, buscar soldar os intelectuais orgânicos de um determinado grupo com os intelectuais tradicionais (GRAMSCI citado por NOSELLA, 2004, p. 168).

Se o Estado não cumprir com a reforma em direção da escola unitária, cabe ao partido fazê-lo. Cabe ao partido formar diretamente novos e qualificados quadros de intelectuais políticos. Estes deveriam aliar trabalho intelectual e manual, superando a histórica oposição entre trabalho manual e intelectual. Vale aqui para a formação dos intelectuais o mesmo princípio da escola unitária: todos os homens devem ser filósofos e trabalhadores. “A unilateralidade entre as mãos e a mente será construída resgatando de um lado a intelectualidade do operário e de outro o efetivo trabalho físico do intelectual” (NOSELLA, 2004, p. 174).

(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1991, p. 137).

Para Gramsci, a escola é a principal agência, na sociedade civil, de formação do intelectual. “Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública” (GRAMSCI, 2000, p. 201). A escola deve preparar uma nova classe de intelectuais, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo de construção e conquista da hegemonia, rumo à superação da sociedade burguesa e pela construção da sociedade socialista.

De acordo com Carvalho (1989), Gramsci se diferencia dos demais teóricos marxistas na forma como ele concebe o intelectual. Ele se recusa a aceitar a divisão do trabalho intelectual e manual, situando essa função muito mais em termos das condições em que o trabalho se realiza e das relações que estabelece do que na sua própria natureza. Ele parte do pressuposto de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais... (...) não existe atividade humana na qual possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. (...) “Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo (...) contribui para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI citado por Carvalho, 1989, p. 90-91).

Com esta visão de ser humano se compreende porque Gramsci propõe uma educação omnilateral, politécnica, integral.

O papel conferido aos intelectuais é crucial pois, de acordo com Carvalho (1989), eles são os responsáveis pela elaboração da ideologia dominante, dando-lhe consciência do seu próprio papel e transformando a sua ideologia em uma “concepção de mundo” de toda sociedade. Eles são os responsáveis pelas funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Para exercer essa hegemonia eles se utilizam das instituições da sociedade civil (escola, igreja, imprensa, etc.) para difundir esta ideologia e, assim, obter o consenso

espontâneo de toda sociedade. No caso de falhar esta iniciativa, eles se utilizam do poder de coerção estatal (CARVALHO, 1989).

Situar historicamente a vida, obra e pensamento de Gramsci é uma exigência. Cada momento histórico da Itália entre 1891 e 1937 respinga no seu modo de pensar.

Do cárcere, Gramsci mal podia “espiar” a história acontecendo lá fora; trocar rápidos comentários com os companheiros presos; receber informações incompletas por cartas de amigos e familiares; ouvir sussurros sobre a conjuntura nacional e internacional durante as breves visitas; e, sobretudo, lembrar e sintetizar, ler livros e revistas que a censura carcerária permitia, planejar ensaios de tal forma que os fascistas não passassem nas páginas de seus cadernos ou de suas cartas uma negra tinta indelével. Mesmo nesta difícil circunstância, aflito por repetidas e fortes crises de saúde e preocupado com as reviravoltas políticas “confusas e problemáticas” do Partido Comunista da Itália e da Rússia, Gramsci produz e deixa para a história inúmeras cartas e 29 ricos cadernos que contêm a grande síntese de seu pensamento (NOSELLA, 2004, p. 111).

O conformismo – com todos os seus sinônimos (coerção, pressão, luta, imposição, direção etc.), apresenta-se de um lado como a relação educativa, a intervenção no processo de formação do homem novo. É o objetivo buscado e o resultado obtido da conformação do indivíduo à sociedade. O americanismo - também com os seus sinônimos: industrialismo e industrialização, racionalização, exigência técnica, utilitarismo etc. - é a razão objetiva e a medida do conformismo. Gramsci nos disse, com efeito, que conformismo significa socialidade, ‘de cunho não americano’ significa soviétismo (ou socialismo) (MANACORDA, 2008).

Foi nesse núcleo de problemas que Gramsci desenvolveu, portanto, a sua busca do princípio educativo. O novo princípio educativo caracteriza-se pela formação para a capacidade de agir, ao mesmo tempo intelectual e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente), em uma organização educativa unitária, vinculada as instituições produtivas e culturais da sociedade adulta. O trabalho industrial é, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta. (MANACORDA, 2008, p. 301).

É neste núcleo de problemas que se fundamenta a escola de Gramsci, isto é, “uma escola elementar-média que proporcionasse, à criança e ao jovem, um desenvolvimento amplo e harmonioso, multilateral: com uma sólida formação cultural geral, humanista, formativa e que integre a capacidade de trabalhar tecnicamente, com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (CARVALHO, 2003, p. 133).

## **1.2- A organização do trabalho na sociedade capitalista – redução do trabalho ao seu valor de troca.**

Entender como o trabalho é organizado especificamente no modo de produção capitalista é o objetivo desta seção. As políticas públicas de EPT, assim como a formação de professores para esta área, tem relação direta com a forma como a sociedade organiza o trabalho. Para empreender esta análise vamos nos ancorar no *O Capital* de Marx.

Marx começa *O Capital* declarando que “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias e a mercadoria individual como sua forma elementar” (MARX, 1996a, p.165).

De fato, o modo de produção capitalista impõe à humanidade uma nova forma societal. Este processo de superação dos valores feudais e afirmação dos valores capitalistas é bastante lento. A partir do século XV e XVI, o dinheiro começa a se concentrar nas mãos dos antes pequenos comerciantes agora erigidos a condição de classe dominante na hierarquia social. Os burgueses podem assim comprar a capacidade de trabalho das pessoas que foram expulsas do campo. A força de trabalho vira mercadoria. Modificam-se assim os grupos sociais e as relações de poder. Nasce uma nova forma societal nasce, a ordem burguesa. Para Marx,

O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho (MARX, 1996a, p.288).

Marx afirma que o processo de trabalho é atividade orientada a um fim, para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996a, p.303).

A finalidade da produção de mercadorias e o produto do trabalho é servir de uso para a humanidade, porém no modo de produção capitalista o valor de uso das coisas está subordinado ao valor de troca das mercadorias. Desta forma, para Marx,

O produto de trabalho é em todas as situações sociais objeto de uso, porém apenas uma época historicamente determinada de desenvolvimento — a qual apresenta o trabalho despendido na produção de um objeto de uso como sua

propriedade “objetiva”, isto é, como seu valor — transforma o produto de trabalho em mercadoria (MARX, 1996a, p.189).

Marx conclui que a sociedade capitalista não é uma forma societal natural, mas é resultado de um desenvolvimento histórico.

A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social (MARX, 1996a, p.287).

Na opinião de Marx, o que diferencia o modo de produção capitalista dos anteriores é a forma como é expropriada a mais-valia da atividade do trabalhador. O valor de toda mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isso vale também para o produto que nosso capitalista obteve como resultado do processo de trabalho (MARX, 1996a, p.305). Desta maneira,

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho (surplus labour). (...) Apenas a forma pela qual esse mais-trabalho é extorquido do produtor direto, do trabalhador, diferencia as formações socioeconômicas, por exemplo, a sociedade da escravidão da do trabalho assalariado. (...) A taxa de mais-valia é, por isso, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista (MARX, 1996a, p. 331-332).

De acordo com Kuenzer (2011a, p. 38), Marx aponta a diferença da cooperação simples para a cooperação capitalista, nestes aspectos: no mundo antigo, na idade média e nas colônias modernas, a cooperação simples se baseia na utilização de mão-de-obra escrava, a tecnologia era estacionária e os fins do trabalho eram os mais variados, desde os transcendentais aos utilitários e até mesmo à satisfação da vaidade dos senhores. No capitalismo, a força de trabalho é assalariada, a tecnologia é dinâmica e a finalidade é a reprodução ampliada do capital. Ou seja, no capitalismo a cooperação aparece como força produtiva do capital, como forma de extração de mais-valia.

Marx afirma que o capital é não apenas comando sobre trabalho, como diz Adam Smith. Ele é essencialmente comando sobre trabalho não pago. Toda mais-valia, qualquer que seja a forma particular de lucro, renda etc., em que ela mais tarde se cristalice, é, segundo sua substância, materialização de tempo de trabalho não pago. O segredo da autovalorização do capital se resolve em sua disposição sobre determinado quantum de trabalho alheio não pago (MARX, 1996b, p.162).

Nada mais esclarecedor e constrangedor que este longo trecho d'O Capital, no qual Marx expressa a condição do trabalhador:

O capitalista apoia-se pois sobre a lei do intercâmbio de mercadorias. Ele, como todo comprador, procura tirar o maior proveito do valor de uso de sua mercadoria. De repente, porém, levanta-se a voz do trabalhador, que estava emudecida pelo estrondo do processo de produção:

A mercadoria que te vendi distingue-se da multidão das outras mercadorias pelo fato de que seu consumo cria valor e valor maior do que ela mesma custa. Essa foi a razão porque a compraste. O que do teu lado aparece como valorização do capital é da minha parte dispêndio excedente de força de trabalho. Tu e eu só conhecemos, no mercado, uma lei, a do intercâmbio de mercadorias. E o consumo da mercadoria não pertence ao vendedor que a aliena, mas ao comprador que a adquire. A ti pertence, portanto, o uso de minha força de trabalho diária. Mas por meio de seu preço diário de venda tenho de reproduzi-la diariamente para poder vendê-la de novo de novo. Sem considerar o desgaste natural pela idade etc., preciso ser capaz amanhã de trabalhar com o mesmo nível normal de força, saúde e disposição que hoje. Tu me predicas constantemente o evangelho da “parcimônia” e da “abstinência”. Pois bem! Quero gerir meu único patrimônio, a força de trabalho, como um administrador racional, parcimonioso, abstenho-me de qualquer desperdício tolo da mesma. Eu quero diariamente fazer fluir, converter em movimento, em trabalho, somente tanto dela quanto seja compatível com a sua duração normal e seu desenvolvimento sadio. Mediante prolongamento desmesurado da jornada de trabalho, podes em 1 dia fazer fluir um quantum de minha força de trabalho que é maior do que o que posso repor em 3 dias. O que tu assim ganhas em trabalho, eu perco em substância de trabalho. (...) Pagas-me a força de trabalho de 1 dia, quando utilizas a de 3 dias. Isso é contra nosso trato e a lei do intercâmbio de mercadorias. Eu exijo, portanto, uma jornada de trabalho de duração normal e a exijo sem apelo a teu coração, pois em assuntos de dinheiro cessa a boa vontade. Poderás ser um cidadão modelar, talvez sejas membro da sociedade protetora dos animais, podes até estar em odor de santidade, mas a coisa que representas diante de mim é algo em cujo peito não bate nenhum coração. O que parece bater aí é a batida de meu próprio coração. Eu exijo a jornada normal de trabalho, porque eu exijo o valor de minha mercadoria, como qualquer outro vendedor (MARX, 1996a, p. 347-348).



Assim, a classe trabalhadora reduz-se a mero acessório do capital, do mesmo modo que o instrumento morto de trabalho. Mesmo seu consumo individual, dentro de certos limites, é apenas um momento do processo de reprodução do capital.

Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo — e mesmo no país do sábado santificado — pura futilidade! (MARX, 1996a, p. 378).

O escravo romano estava preso por correntes a seu proprietário, o trabalhador assalariado o está por fios invisíveis. A aparência de que é independente é mantida pela mudança contínua dos padrões individuais e pela *fictio jûris* (Ficção jurídica) do contrato (MARX, 1996b, p.206).

Portanto, poupai, poupai, isto é, retransformai a maior parte possível da mais-valia ou do mais-produto em capital! A acumulação pela acumulação, produção pela produção, nessa fórmula a Economia clássica expressou a vocação histórica do período burguês. Ela não se enganou em nenhum momento sobre as dores do nascimento da riqueza, mas para que serve a lamentação diante de uma necessidade histórica? Se para a Economia clássica o proletário é apenas uma máquina para a produção de mais-valia, o capitalista vale para ela também apenas como uma máquina para a transformação dessa mais-valia em mais- capital. (MARX, 1996b, p. 228)

### **1.3- Reestruturação produtiva, regime de acumulação flexível e o trabalho na sociedade atual**

Para fazer a análise do mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva da década de 1970, nos fundamentaremos principalmente em Antunes (2005), Dal Rosso (2008) e Harvey (1989).

De acordo com Antunes (2005, p. 15-16), nas últimas décadas a sociedade contemporânea presencia profundas transformações, tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade. A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre essas podem ser citadas o crescimento do desemprego estrutural, grande número de trabalhadores em condições precárias, além de uma degradação que se

amplia na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do número de desempregados.

O capitalismo, a partir dos anos 1970, após um longo período de acumulação que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 1- queda da taxa de lucro, causada dentre outros pelo aumento do preço da força de trabalho conquistado pelas lutas sociais dos anos 60; 2- o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; 3- hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; 4- a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5- a crise do Estado do bem-estar social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando principalmente a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e por fim, 6- incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Desta forma a crise do fordismo e do keynesianismo exprimia na verdade uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente na taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados (ANTUNES, 2005, p. 29-30).

Para Dal Rosso (2008, p. 45), a sociedade contemporânea é sacudida por uma onda de exigências cada vez maiores sobre os assalariados por mais trabalho e mais resultados. A própria revolução tecnológica – em que nos encontramos neste exato momento - contribui grandemente para que os indivíduos sejam cada vez mais sugados em suas capacidades de produzir mais trabalhos. Resumimos esse envolvimento superior dos trabalhadores seja física, seja mental, seja emocionalmente na expressão “mais trabalho”. Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho. Trabalhamos com a hipótese de que a história do trabalho conheceu e conhece várias e distintas práxis de intensificação, cuja manifestação contemporânea constitui apenas mais uma onda.

Assim, para Dal Rosso, o grau de intensidade pode ser aumentado basicamente de duas maneiras: uma, quando transformações tecnológicas fazem crescer a carga de trabalho; a outra, quando a reorganização do trabalho eleva a carga, na presença ou não de mudança

técnica. O aumento do grau de intensidade impulsionado por mudanças tecnológicas ocorre durante os períodos de revoluções industriais, tal como nos dias de hoje com a revolução informática. As reorganizações do trabalho podem acontecer durante os períodos de revoluções industriais ou fora delas. O taylorismo pode ser pensado como uma reorganização do trabalho fora de um período de revolução tecnológica. Em suma, o grau de intensidade varia combinada ou isoladamente em função da alteração das condições técnicas e de mudanças em sua própria organização (DAL ROSSO, 2008, p. 45-46).

O real problema do método taylorista foi, de acordo com Dal Rosso, o de aumentar a produtividade do trabalho. Esse aumento da produtividade significa, na realidade, um processo de intensificação, “cientificamente” estudado e implementado, pois a única variável que é substantivamente alterada é a ação do trabalhador, seu envolvimento, seu empenho, seu trabalho. Em suma, o funcionário é conduzido a produzir mais trabalho, a trabalhar mais, no mesmo período de tempo considerado e dentro das condições técnicas vigentes. Ainda que a jornada de trabalho não seja modificada e que a estrutura técnica das empresas continue a mesma, a carga de trabalho aumentou dramaticamente para os trabalhadores. Foi alcançada uma elevação do grau de intensidade, dentro da mesma duração da jornada. Nisso consiste o coração do método científico de Taylor (DAL ROSSO, 2008, p. 60-61).

O taylorismo e o fordismo são os sistemas que, pela primeira vez, introduzem sistematicamente a mudança na organização do trabalho como instrumento para aumentar a produtividade. Acrescentam, por isso, um elemento novo aos estudos desenvolvidos por Marx durante a Revolução Industrial. Durante aquele período, o aumento da intensidade foi obtido mediante uma revolução tecnológica. Os sistemas taylorista e fordista não supõem mudança tecnológica para aumentar a produtividade. Ele atua sobre a organização do trabalho e aí introduz transformações (DAL ROSSO, 2008, p. 61-62).

Neste sentido as obras de Taylor e de Fayol foram motivadas pela necessidade de racionalização do processo produtivo. Nestas a divisão do trabalho exerce papel central, bem como a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle, do qual deriva o conceito de heterogestão, que levam à fragmentação do trabalho e a divisão de funções entre gerência e trabalhador, tendo sempre em vista a acumulação ampliada do capital fruto do aumento da produtividade da mão-de-obra. Assim a heterogestão torna-se o fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo (KUENZER, 2011a). Radicaliza-se, desta forma, a histórica divisão entre quem realiza o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Já David Harvey, em sua obra *Condição Pós Moderna*, de 1989, defende a tese de que vem ocorrendo grandes mudanças nas práticas culturais e político-econômicas desde mais ou menos 1972. Essas mudanças estariam vinculadas à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, “quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova” (HARVEY, 1989, p. 7).

Harvey chama a atenção para o fato de que precisamos de alguma maneira representar todos os grandes eventos ocorridos desde a primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, de modo a não perder de vista o fato de que as regras básicas do modo capitalista de produção continuam a operar como forças plasmadoras invariantes do desenvolvimento histórico-geográfico. (HARVEY, 1989, p. 117)

Para Harvey (1989, p.133), as críticas e práticas contra culturais dos anos 60 eram, portanto, paralelas aos movimentos das minorias excluídas e à crítica da racionalidade burocrática despersonalizada. Todas essas correntes de oposição começaram a se fundir, formando um forte movimento político-cultural, no próprio momento em que o fordismo como sistema econômico parecia estar no apogeu.

Contudo, a despeito de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, e, no processo, até conseguiu manter a expansão do período pós-guerra – que favorecia o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, estendia os ‘benefícios’ da produção e do consumo de massa de modo significativo – intacta. Os padrões materiais de vida para a massa da população nos países capitalistas avançados se elevaram e um ambiente relativamente estável para os lucros corporativos prevalecia. Só quando a aguda recessão de 1973 abalou esse quadro, um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, do regime de acumulação teve início (HARVEY, 1989, p. 134).

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos

do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2005, p. 31).

A partir desta crise começa um período de generalizada ofensiva do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo. As principais consequências desta fase de reestruturação produtiva do capital são o desemprego estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada.

A resposta para a crise, do ponto de vista do capitalismo, foi dada de maneira superficial, isto é, procurou reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção vigente. A iniciativa principal se deu com a mutação no interior do padrão de acumulação fazendo a transição do padrão taylorista e fordista para as novas formas de acumulação flexível (ANTUNES, 2005, p. 36).

A acumulação flexível trouxe mutações no interior do mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um sindicalismo de empresa.

Neste sentido o toyotismo mostrou-se uma opção possível para a superação capitalista da crise. Sua implantação no ocidente requeria adaptações às singularidades de cada país. Seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de extração intensificada do trabalho, bem como a combinação de trabalho em equipe, os mecanismos de envolvimento, o controle sindical, eram vistos pelos países do Ocidente como uma via possível de superação da crise de acumulação (ANTUNES, 2005, p. 53).

Fazendo um paralelo entre os dois modelos de organização do trabalho, Antunes (2005, p.54-55) afirma que o que diferencia o toyotismo do fordismo são basicamente os seguintes traços: 1- é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor. Sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista; 2- fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3- a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao

operário operar simultaneamente várias máquinas, alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo; 4- tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5- funciona segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; 6- empresas com estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Dá-se prioridade apenas ao que é central em sua especialidade no processo produtivo e transfere a “terceiros” grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo. Os métodos e procedimentos são expandidos para toda a rede de fornecedores. Desse modo a flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ (Círculos de Controle de Qualidade), controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo; 7- organiza os CCQs, constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, isso se converte em importante instrumento para o capital se apropriar do saber intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava; finalmente, 8- o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (de 25 a 30%), além dos ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade.

No ideário toyotista o trabalhador torna-se um déspota de si próprio. Ele é instigado a se auto recriminar e se punir se a sua produção não atingir a “qualidade total”. Ele trabalha num coletivo, em times ou células de produção, e se um trabalhador ou uma trabalhadora falta ao trabalho será cobrado pelos próprios membros que formam sua equipe. Tal como a lógica desse ideário é concebida, as resistências, as rebeldias, as recusas, são completamente rejeitadas como atitudes contrárias “ao bom desempenho da empresa”. Esse movimento pode ser caracterizado como envolvimento manipulado. Trata-se de um momento efetivo do estranhamento do trabalho, que é interiorizada na “alma do trabalhador”, levando-o a só pensar na produtividade, na competitividade, em como melhorar a produção da empresa, da sua “outra família” (ANTUNES, 2005, p. 205-206).

Para Harvey, a *acumulação flexível* é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e

organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento do emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Ela também envolve um novo movimento de ‘compressão do espaço-tempo’ no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1989, p. 140).

O mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 1989, p. 151).

Embora as raízes dessa transição sejam, evidentemente, profundas e complicadas, sua consistência com uma transição do fordismo para a acumulação flexível é razoavelmente clara, mesmo que a direção (se é que há alguma) da causalidade não o seja. Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo (HARVEY, 1989, p. 161).

De acordo com Harvey, em condições de acumulação flexível parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da ‘Terceira Itália’, por exploradores de Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong. O ecletismo nas práticas de trabalho parece quase tão marcado em nosso tempo quanto o ecletismo das filosofias e gostos pós-modernos. E, no entanto, há, apesar da diferença de contexto e das especificidades do exemplo usado, algo de muito atraente e relevante no relato que Marx faz da lógica da organização e da acumulação do capitalismo. “Reler o que ele diz em *O Capital* nos traz certo choque de familiaridade” (HARVEY, 1989, p. 175).

Muito embora as atuais condições sejam muito diferentes em inúmeros aspectos, não há dificuldade em perceber que os elementos e relações invariantes que Marx definiu como peças fundamentais de todo modo

capitalista de produção ainda estão bem vivos e, em muitos casos, com uma vivacidade ainda maior do que a de antes, por entre a agitação e evanescência superficiais tão características da acumulação flexível. Seria esta última, então, algo mais do que uma versão mais retumbante da mesma velha história do capitalismo de sempre? Isso seria um julgamento demasiado simples. Em avaliação dá ao capitalismo um tratamento a-histórico, considerando-o um modo de produção desprovido de dinâmica, quando todas as evidências (incluindo-se aí as explicitamente arroladas por Marx) apontam para o fato de ser o capitalismo uma força constantemente revolucionária da história mundial, uma força que reformula de maneira perpétua o mundo, criando configurações novas e, com frequência, sobremodo inesperadas. A acumulação flexível se mostra, no mínimo, como uma nova configuração, requerendo, nessa qualidade, que submetamos a escrutínio as suas manifestações com o cuidado e a seriedade exigidos, empregando, não obstante, os instrumentos teóricos concebidos por Marx (HARVEY, 1989, p. 176).

Harvey questiona se a acumulação flexível é uma transformação sólida ou reparo temporário. O único ponto geral de acordo é que alguma coisa significativa mudou no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970. Para ele, houve por certo uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, embora a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permaneça a mesma. Porém precisamos considerar se essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento de transição de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX. (HARVEY, 1989, p. 177).

### **1.3.1- Mutações no Mundo do Trabalho**

Como vimos, o toyotismo e o modo de acumulação flexível vêm trazendo mudanças na organização do trabalho. A seguir apontaremos as principais características destas mutações.

De acordo com Antunes (2005, p. 105-110), vivencia-se hoje um aumento significativo do trabalho feminino, e este tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente, no universo do *part time*, precarizado e desregulamentado. O percentual de remuneração do trabalho feminino é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino, o mesmo ocorre frequentemente quanto aos direitos e condições de trabalho. Na divisão sexual do trabalho operada pelo capital as atividades de concepção são ainda preenchidas geralmente pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares, são destinadas às mulheres trabalhadoras.



Essa incorporação do trabalho feminino revela que as relações de gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho.

A ampliação do trabalho feminino é parte do processo de emancipação parcial das mulheres, tanto em relação à sociedade de classes quanto às inúmeras formas de opressão masculina. Mas o fundamental é que o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho. Além disso, tem demonstrado capacidade de apropriar-se intensamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico.

A questão do trabalho feminino, importante destacar, já foi objeto de análise de Marx, bem como o trabalho infantil, quando afirma n' *O Capital* que na Inglaterra, ocasionalmente, em vez de cavalos, mulheres são utilizadas para puxar os barcos nos canais, porque o trabalho exigido para a produção de cavalos e máquinas é um quantum matematicamente dado, enquanto, pelo contrário, o exigido para manter mulheres da população excedente está abaixo de qualquer cálculo. Por isso, em nenhum lugar se encontra desperdício mais descarado de força humana por uma ninharia do que na Inglaterra, a terra das máquinas (MARX, 1996b, p.27).

Descarada é também a posição deste fabricante inglês sobre o trabalho das mulheres, relatado por um inspetor de fábrica em 1844:

“O Sr. E., um fabricante, informou-me de que emprega exclusivamente mulheres em seus teares mecânicos; ele dá preferência às mulheres casadas, especialmente àquelas com família em casa, que depende delas para se sustentar; são muito mais atentas e dóceis, e são compelidas a aplicar o máximo de seus esforços para obterem os meios de subsistência de que necessitam. Assim, as virtudes peculiares do caráter feminino, são pervertidas para seu próprio prejuízo — assim, tudo o que há de mais honesto e terno em sua natureza é transformado num meio de sua escravização e sofrimento” (Ten Hours' Factory Bill. The Speech of Lord Ashley 15<sup>th</sup> March. Londres. 1844. P. 20.) (MARX, 1996b, p.36).

Neste sentido, além do trabalho da mulher, o uso de trabalho infantil também foi intensificado com o advento da maquinaria. Marx afirma que à medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular

ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria.

Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital.

O trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folgado infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família. (...) Com a adição preponderante de crianças e mulheres ao pessoal de trabalho combinado, a maquinaria quebra finalmente a resistência que o trabalhador masculino ainda opunha na manufatura ao despotismo do capital (MARX, 1996b, p.28-36).

### **1.3.2- Setor de serviços, o terceiro setor e as novas formas de trabalho em domicílio**

De acordo com Antunes (2005, p.111-113), nas últimas décadas tem ocorrido também uma significativa expansão dos assalariados médios e de serviços. A imbricação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, bem como a crescente subordinação desse último ao primeiro, o assalariamento dos trabalhadores do setor de serviços aproxima-se cada vez mais da lógica e da racionalidade do mundo produtivo. O mundo do trabalho tem presenciado também um processo crescente de exclusão dos jovens e dos trabalhadores com cerca de 40 anos ou mais considerados “velhos” pelo capital.

Tem ocorrido também uma expansão do trabalho no denominado “terceiro setor” que assume uma forma alternativa de ocupação, em empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, sobretudo assistenciais, sem fins diretamente lucrativos. O terceiro setor, assim como as atividades que vêm sendo caracterizadas como economia solidária, não são alternativas efetivas e duradouras ao mercado de trabalho capitalista, mas cumprem um papel de funcionalidade ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital.

Para Antunes (2005, p. 114), além dessas tendências cabe mencionar também a expansão do trabalho em domicílio, propiciada pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Com a introdução da telemática, a expansão das formas de flexibilização (e precarização) do trabalho, o avanço da horizontalização do capital produtivo e a necessidade de atender a um mercado mais

individualizado, o trabalho em domicílio vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo.

Marx, n' *O Capital*, fala sobre o trabalho em domicílio e dá exemplos de sua funcionalidade ao capital.

Essa assim chamada moderna indústria domiciliar nada tem em comum, exceto o nome, com a antiga, que pressupõe artesanato urbano independente, economia camponesa autônoma e, antes de tudo, uma casa da família trabalhadora. Ela está agora transformada no departamento externo da fábrica, da manufatura ou da grande loja. Ao lado dos trabalhadores fabris, dos trabalhadores manufatureiros e dos artesãos, que concentra espacialmente em grandes massas e comanda diretamente, o capital movimentado, por fios invisíveis, outro exército de trabalhadores domiciliares espalhados pelas grandes cidades e pela zona rural. Exemplo: a fábrica de camisas do Sr. Tillie em Londonderry, Irlanda, que emprega 1 000 trabalhadores na fábrica e 9 mil trabalhadores domiciliares espalhados pelo campo (MARX, 1996b, p.92).

O trabalho em domicílio, que é predominantemente realizado por mulheres e crianças, diminui a capacidade de resistência dos trabalhadores com sua dispersão; toda uma série de intermediários se coloca entre o empregador propriamente dito e o trabalhador, o trabalho domiciliar luta em toda parte com empresas mecanizadas ou ao menos manufatureiras no mesmo ramo da produção. A pobreza rouba do trabalhador as condições mais necessárias ao trabalho, como espaço, luz, ventilação, entre outras. Cresce a irregularidade do emprego e, finalmente, nesses últimos refúgios daqueles que a grande indústria e a grande agricultura tornaram “supérfluos”, a concorrência entre os trabalhadores alcança necessariamente seu máximo (MARX, 1996b, p.92).

Onde mulheres trabalham com seus próprios filhos em casa, isto é, no sentido moderno, num quarto alugado, frequentemente num sótão, as circunstâncias são, caso isso seja possível, ainda piores. Essa espécie de trabalho é distribuída num raio de 80 milhas em torno de Nottingham. Quando a criança ocupada nos estabelecimentos comerciais sai, às 9 ou 10 horas da noite, dá-se ainda a ela, frequentemente, um pacote para que o apronte em casa. O fariseu capitalista, representado por um de seus lacaios assalariados, faz isso com a frase untuosa de que “isto é para mamãe”, mas ele sabe muito bem que a pobre criança vai ter de ficar sentada e ajudar. (MARX, 1996b, p.97-98)

### **1.3.3- Quem é hoje a classe trabalhadora?**

Antunes (2005) caracteriza de modo ampliado a classe-que-vive-do-trabalho como a classe dos que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e que são despossuídos dos meios de produção. Segundo o autor, o proletariado de hoje não é mais idêntico aos trabalhadores de meados do século XIX, tampouco está em vias de desaparecimento, como indicam autores como Offe, Gorz, Habermas, dentre outros.

A classe trabalhadora hoje não se restringe somente aos trabalhadores manuais diretos, mas a classe trabalhadora na atualidade incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho em troca de salário. É centralmente composta pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles, lembrando Marx, que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital. Marx esclarece esta relação dando inclusive um exemplo da atividade docente.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 1996b, p.138)

O trabalho produtivo, portanto, é o trabalho social e coletivo que cria valores de troca, que gera a mais-valia. No processo de produção de mercadorias, desde as fábricas mais avançadas, onde é maior o nível de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, entre trabalho humano e maquinário científico-tecnológico, onde há maior interação entre trabalho vivo e trabalho morto. Este se constitui o núcleo central do proletariado moderno (ANTUNES, 2005, p. 196-197).

A classe trabalhadora incorpora também o conjunto dos trabalhadores improdutivos, no sentido dado por Marx. Ou seja, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso

capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação de mais-valia.

Por isso Marx o diferencia do trabalho produtivo, aquele que participa diretamente do processo de criação de mais-valia. Improdutivo, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca (ANTUNES, 2005, p. 197).

Não se pode esquecer que os trabalhadores de hoje incluem também aqueles precarizados, que Antunes (2007) chamou em *Adeus ao Trabalho?* de o subproletariado moderno, fabril e de serviços, que é *part time*, que é caracterizado pelo trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, como são os trabalhadores dos Mc Donald's, dos setores de serviços, dos *fast foods*. São trabalhadores, como chamou o sociólogo inglês do trabalho Huw Beyon, *hifenizados*, que são operários em trabalho-parcial, trabalho-precário, trabalho-por-tempo, por-hora, destituídos completamente de direitos e precarizados no que diz respeito às suas condições de trabalho (ANTUNES, 2005).

A classe trabalhadora atual deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva (ANTUNES, 2003, p. 218).

O exército industrial de reserva é funcional dentro da ordem capitalista. Marx explica esta questão da seguinte forma:

Se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional. (...) Não basta à produção capitalista de modo algum o quantum de força de trabalho disponível que o crescimento natural da população fornece. Ela precisa, para ter liberdade de ação, de um exército industrial de reserva independente dessa barreira natural (MARX, 1996b, p. 262-265).

Vê-se que o desenvolvimento do modo de produção capitalista e da força produtiva do trabalho — simultaneamente causa e efeito da acumulação — capacita o capitalista a pôr em ação, com o mesmo dispêndio de capital variável, mais trabalho mediante exploração extensiva ou intensiva das forças de trabalho individuais. Vê-se que com capital do mesmo

valor ele compra mais forças de trabalho ao deslocar progressivamente força de trabalho mais qualificada por menos qualificada, madura por imatura, masculina por feminina, adulta por adolescente ou infantil (MARX, 1996b, p. 266).

O sobretrabalho da parte ocupada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de sua reserva, enquanto, inversamente, a maior pressão que a última exerce sobre a primeira obriga-a ao sobretrabalho e à submissão aos ditames do capital. A condenação de uma parcela da classe trabalhadora à ociosidade forçada em virtude do sobretrabalho da outra parte e vice-versa torna-se um meio de enriquecimento do capitalista individual e acelera, simultaneamente, a produção do exército industrial de reserva numa escala adequada ao progresso da acumulação social (MARX, 1996b, p. 266-267).

Assim, para Marx o exército industrial de reserva pressiona durante os períodos de estagnação e prosperidade média o exército ativo de trabalhadores e contém suas pretensões durante o período de superprodução. A superpopulação relativa é, portanto, o pano de fundo sobre o qual a lei da oferta e da procura de mão-de-obra se movimenta. Ela reduz o raio de ação dessa lei a limites absolutamente condizentes com a avidez de explorar e a paixão por dominar do capital (MARX, 1996b, p. 269).

É interessante também a descrição de Marx referente aos trabalhadores que estão na mais baixa condição humana, o lumpemproletariado. Estes trabalhadores do século XIX, na descrição de Marx, não se diferenciam fundamentalmente com o que poderíamos chamar de lumpemproletariado no nosso tempo. Nas palavras de Marx:

O mais profundo sedimento da superpopulação relativa habita a esfera do pauperismo. Abstraindo vagabundos, delinquentes, prostitutas, em suma, o lumpemproletariado propriamente dito, essa camada social consiste em três categorias. Primeiro, os aptos para o trabalho. Basta apenas observar superficialmente a estatística do pauperismo inglês e se constata que sua massa se expande a cada crise e decresce a toda retomada dos negócios. Segundo, órfãos e crianças indigentes. Eles são candidatos ao exército industrial de reserva e, em tempos de grande prosperidade, como, por exemplo, em 1860, são rápida e maciçamente incorporados ao exército ativo de trabalhadores. Terceiro, degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. São notadamente indivíduos que sucumbem devido a sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, aqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e finalmente as vítimas da indústria, cujo número cresce com a maquinaria perigosa, minas, fábricas químicas etc., isto é, aleijados, doentes, viúvas etc. O pauperismo constitui o asilo para inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. Sua produção está incluída na produção da superpopulação relativa, sua necessidade na necessidade dela, e ambos constituem uma condição de existência da produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza. Ele pertence ao *faux frais* (falsos custos) da produção capitalista que, no entanto, o capital sabe transferir em grande

parte de si mesmo para os ombros da classe trabalhadora e da pequena classe média (MARX, 1996b, p. 273).

De acordo com Antunes (2003), estão excluídos, não fazem parte da classe trabalhadora, os gestores do capital, que são parte constitutiva das classes proprietárias, exercendo um papel central no controle, no mando, na hierarquia e na gestão do processo de valorização e reprodução do capital. Estão excluídos também aqueles que vivem de juros e especulação, assim como os pequenos empresários urbanos e rurais, proprietários de sua produção porque não vendem seu trabalho diretamente em troca de salário, ainda que possam ser e frequentemente sejam aliados importantes da classe trabalhadora assalariada.

Desse modo, foi a própria forma assumida pela sociedade do trabalho, regida pela destrutividade do capital e do mercado, que possibilitou, através da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho, na perda de centralidade do trabalho no mundo contemporâneo. Mas o entendimento das mutações em curso, bem como a elaboração de uma concepção ampliada de trabalho, torna-se fundamental para se entender a forma de ser do trabalho no mundo contemporâneo, sua nova morfologia, bem como o caráter multifacetado do trabalho (ANTUNES, 2003, p. 223).

Há, portanto, um processo de redução do operariado manual, fabril, estável, típico da fase taylorista e fordista. Por outro lado há um aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial. Paralelamente à redução dos empregos estáveis, aumentou em escala explosiva o número de trabalhadores, homens e mulheres, em regime de tempo parcial, em trabalhos assalariados temporários.

Ao contrário, portanto, de se falar em fim do trabalho, parece evidente que o capital conseguiu, em escala mundial, ampliar as esferas de assalariamento e de exploração do trabalho nas várias formas de precarização, subemprego, *part time* etc. O que se vê não é o fim do trabalho, e sim a retomada de níveis explosivos de exploração do trabalho, de intensificação do tempo e do ritmo de trabalho. Vale lembrar que a jornada pode até reduzir-se, enquanto o ritmo se intensifica (ANTUNES, 2005, p. 204). Marx já falava desta estratégia que constantemente é utilizada pelo capital:

Não há a menor dúvida de que a tendência do capital, uma vez que o prolongamento da jornada de trabalho lhe é definitivamente vedado por lei, é de ressarcir-se mediante sistemática elevação do grau de intensidade do trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria num meio de exaurir ainda mais a força de trabalho, o que logo deve levar a novo ponto de reversão, em que será inevitável outra redução das horas de trabalho (MARX, 1996b, p.50).

Citando passagem de *O Capital*, Antunes afirma que, para Marx, não importa se o operário é mais intelectualizado, se é um operário manual direto, se ele está no centro, no núcleo do processo ou se está mais na franja dele, o importante é que ele participa do processo de criação de valores, de valorização do capital, e essa criação resulta de um trabalho coletivo, de um trabalho social combinado. E se ele está de fato subsumido ao capital, se participa diretamente do processo de valorização desse mesmo capital, então ele é um trabalhador produtivo (ANTUNES, 2005, p. 205).

Assim, a classe trabalhadora é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, também no que se refere a sua atividade produtiva: é um operário ou uma operária trabalhando em média com quatro, com cinco, ou mais máquinas. São desprovidos de direito, o seu trabalho é desprovido de sentido, em conformidade com o caráter destrutivo do capital, pelas quais relações metabólicas sob controle do capital não só degradam a natureza, levando o mundo à beira da catástrofe ambiental, como também precarizam a força humana que trabalha, desempregando ou subempregando-a, além de intensificar os níveis de exploração (ANTUNES, 2005, p. 205).

De acordo com Antunes (2005, p. 115-116), com a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção, dada pelo sistema global do capital, há um processo de reterritorialização e também de des-territorialização. Novas regiões industriais emergem e muitas desaparecem, além de cada vez mais as fábricas serem mundializadas.

Assim, além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, incluídos e excluídos, e tantos outros exemplos que ocorrem no interior de um espaço nacional, a estratificação e a fragmentação do trabalho também se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES, 2005, p.116-117).

#### **1.3.4- Trabalho material e imaterial**

No mundo contemporâneo se presencia a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras. O avanço do trabalho em atividades de pesquisa, na criação de softwares, marketing e publicidade, é também outro exemplo da ampliação do trabalho na esfera imaterial. A expansão do trabalho



em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo (ANTUNES, 2005, p. 125).

De acordo com Antunes (2005, p. 128), as novas dimensões e formas de trabalho vêm trazendo um alargamento, uma ampliação e uma complexificação da atividade laborativa, de que a expansão do trabalho imaterial é exemplo. Trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital. O trabalho imaterial, que não é predominante hoje, mostra-se como uma tendência cada vez mais presente e crescente nos processos de ponta do mundo produtivo. Ao contrário da formulação de Habermas a vigência do trabalho imaterial não confere centralidade à esfera comunicacional, e menos ainda estaria desvinculada da esfera instrumental do sistema. O trabalho imaterial, mesmo quando mais centrado na esfera da circulação, interage com o mundo produtivo do trabalho material e encontra-se aprisionado pelo sistema de metabolismo social do capital.

Antunes chama a atenção quer seja pelo exercício laborativo manual, quer seja pelo imaterial, ambos, controlados pelo sistema de metabolismo societal do capital, o estranhamento do trabalho encontra-se, em sua essência, preservado. Para ele, as múltiplas fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho. Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (ANTUNES, 2005, p. 130-131).

Nos polos mais intelectualizados da classe trabalhadora, que exercem seu trabalho intelectual abstrato, as formas de reificação têm uma concretude particularizada, mais complexificada, dada pelas novas formas de “envolvimento” e interação entre trabalho vivo e maquinaria informatizada. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, a reificação é diretamente mais desumana e brutalizada em suas formas de vigência (ANTUNES, 2005, p. 133-134).

Também neste sentido, o capitalismo não foi capaz de eliminar as múltiplas formas e manifestações do estranhamento ou alienação do trabalho, mas em muitos casos deu-se inclusive um processo de intensificação e maior interiorização na medida em que se

minimizou a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do “envolvimento manipulatório”, da manipulação própria da era do toyotismo ou do modelo japonês. Esse estranhamento é entendido, como indicou Lukács, como a existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana, à individualidade emancipada, o capital contemporâneo, ao mesmo tempo em que pode, pelo avanço tecnológico e informacional, potencializar as capacidades humanas, faz expandir o fenômeno social do estranhamento (ANTUNES, 2005, p. 192-193). Evidencia-se assim o caráter contraditório dos avanços tecnológicos que, em alguns casos, trazem um crescimento das capacidades humanas e, em outros, desfiguram, aviltam e sacrificam a personalidade humana.

Quanto ao aspecto dos avanços tecnológicos no interior do processo de trabalho, vale destacar que isso caracteriza uma nova forma de interação do trabalho vivo com o trabalho morto. Porém, chama a atenção Antunes, há um processo de tecnologização da ciência que, entretanto, não pode eliminar o trabalho vivo ainda que possa reduzi-lo, alterá-lo, fragmentá-lo. Mas a tragédia do capital é que ele não pode suprimir definitivamente o trabalho vivo, não podendo, portanto, eliminar a classe trabalhadora (ANTUNES, 2005, p. 207).

Sobre a presença da maquinaria na organização do trabalho, Marx já afirmava:

Embora a maquinaria descarte agora, tecnicamente, o velho sistema da divisão do trabalho, este persiste inicialmente como tradição da manufatura, por hábito, na fábrica, para ser, depois, reproduzido e consolidado sistematicamente pelo capital como meio de exploração da força de trabalho de forma ainda mais repugnante. Da especialidade por toda a vida em manejar uma ferramenta parcial surge, agora, a especialidade por toda a vida em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o próprio trabalhador, desde a infância, em parte de uma máquina parcial. Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve a máquina. Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. (MARX, 1996b, p.55)

De acordo com Antunes, (2003, p. 216), está em andamento um processo de redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, pela substituição crescente de parcelas de trabalhadores manuais pelo maquinário tecnocientífico, pela ampliação da exploração da dimensão subjetiva do trabalho, pela sua dimensão intelectual no interior das plantas produtivas, além da ampliação generalizada dos novos trabalhadores precarizados e terceirizados da “era da empresa enxuta”. Este processo, segundo ele, pode ser chamado de liofilização organizacional.

Observa-se que a mundialização do capital, a acumulação flexível e o neoliberalismo constituíram nas últimas décadas de capitalismo global um novo (e precário) mundo do trabalho, complexificado, fragmentado e heterogeneizado (ALVES, 2011, p. 21).

Alves (2011) conclui que a reestruturação produtiva é o movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequadas à autovalorização do valor. Cooperação, manufatura e grande indústria não são apenas formas históricas de organização da produção capitalista, substituídas ao longo do tempo histórico por outras formas avançadas de organização capitalista da produção. Na verdade, cooperação, manufatura e grande indústria são formas históricas de organização do capital que se repõe em cada fase de desenvolvimento do capitalismo. Os princípios da cooperação (trabalho coletivo), manufatura (divisão do trabalho), e grande indústria (maquinaria) são repostos em sua processualidade dialética, em cada etapa histórica de desenvolvimento capitalista (ALVES, 2011, p. 33-34).

As mutações ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva criaram também uma visão de educação correspondente, a teoria do capital humano.

#### **1.4- O discurso da Empregabilidade como reatualização do ideário da teoria do capital humano**

Ao longo da história o capital sempre se preocupou com a educação do trabalhador. Mas esta educação sempre se reduziu a adaptar o trabalhador no sentido de aumentar a produtividade e conseqüentemente a acumulação de capital. Assim, na perspectiva do capital e das classes que o representam, historicamente, a educação dos trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Seu objetivo é subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Neste sentido, Adam Smith já recomendava educação para os trabalhadores, mas em doses prudentemente homeopáticas.

Também Marx aponta que a história da formação/educação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato encoberto pelos economistas burgueses, cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. A exploração do trabalho humano e sua alienação caracterizam o trabalho no modo capitalista de produção.

Marx e Engels já indicam em *Ideologia Alemã* e em *O Capital* que o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório

em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e, portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 2011a, p. 11).

Nossa análise sobre as consequências para a educação do processo de acumulação flexível e da reestruturação produtiva começa com uma das teorias mais importantes do século XX que procura articular educação com o desenvolvimento. Trata-se da Teoria do Capital Humano. Esta teoria, elaborada nos anos 1950-1960, foi constantemente reelaborada e tem ainda hoje forte influência nos discursos e na elaboração de políticas educacionais aqui no Brasil.

A "Teoria do Capital Humano" foi elaborada pelos economistas americanos Theodore Schultz e Frederick H. Harbison. Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chaves para atuarem nos setores em processo de modernização.

Na teoria do capital humano, de acordo com Frigotto (2003, p. 41), a ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Neste sentido a noção de qualificação aparece como sinônimo de preparação de "capital humano". De acordo com Manfredi (1998), essa concepção de qualificação nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 e 1960, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional.

Essa concepção de educação vai constituir-se como uma espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, é capaz de criar equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes ou nações. Assim de acordo com Frigotto, formulada no bojo das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a "teoria do capital humano" disseminou-se, sendo rapidamente absorvida pelos países do "Terceiro

Mundo”. No Brasil e, mais amplamente, na América Latina, fez escola. (...) Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam (FRIGOTTO, 2003, p. 18-19).

A disseminação desta teoria como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

A Teoria do Capital Humano é objeto de análise de Frigotto no livro *A Produtividade da Escola Improdutiva* (1989). No livro, o autor se propõe revelar o caráter circular da teoria do capital humano como decorrência da ótica de classe e de sua função apologética das relações capitalistas de produção da existência; bem como mostrar, através da análise da gênese histórica da teoria do capital humano, que a mesma não é resultante de um “maquiavelismo”, mas sim uma produção decorrente das novas formas que assume a organização da produção capitalista em sua fase monopolista atual, onde o novo imperialismo necessita de mecanismos cada vez mais refinados para elidir seus fundamentos e contemporizar suas crises; e finalmente, evidenciar que a natureza específica das relações entre estrutura econômico-social capitalista e educação não é imediata, mas mediata (FRIGOTTO, 1989, p. 29).

Para Frigotto (1989, p. 217), a realidade histórica da cisão entre classes antagônicas, especificidade do modo capitalista de produção da existência, transfigura-se numa estratificação social, um *continuum* onde encontramos, numa extremidade, possuidores e ricos, e na outra, não possuidores e pobres. Para os adeptos da teoria do capital humano, passar de uma a outra extremidade é uma questão de tempo e de esforço. O investimento no *capital humano*, elevado à categoria de capital, constitui-se num *fator* de aceleração nesta passagem. A ideia de conflito, de antagonismo, de contradição transmuta-se em equilíbrio e harmonia. As relações de poder, de dominação e exploração cedem lugar à ideologia do

mérito, do esforço do indivíduo, da racionalidade e do dom. (...) o capital humano, concebido como força-de-trabalho, potenciada com educação e treinamento, constitui-se no elemento-chave para dar a entender que o trabalhador assalariado que investe neste capital se torna ele mesmo um capitalista. Desaparecem, portanto, nesta ótica, as diferenças sociais.

Finalmente, a educação, uma prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção de existência, e com elas se articula, reduz-se a “fator econômico”, a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social. A função precípua – enquanto uma técnica social - é formar recursos humanos, produzir capital humano. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação (FRIGOTTO, 1989, p. 218).

Por esta via, edifica-se o conceito ideológico de trabalho (reduzido a emprego ou ocupação) e de trabalho potenciado por treinamento e educação. Conceito que traduz a ideia de que a forma adequada de ascender na vida é mediante a hierarquia dos postos de trabalho nas diferentes escalas profissionais, onde o fator educação ou treinamento é determinante (FRIGOTTO, 1989, p. 220-221).

Assim, a tese defendida no livro *A Produtividade da Escola Improdutiva* está colocada da seguinte forma:

A prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material de existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo estas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1989, p. 223).

Neste sentido, para Kuenzer, as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trouxeram novos desafios para a educação. As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trouxeram profundas implicações para a educação, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (KUENZER, 1998b, p.1).

O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade (KUENZER, 1998a, p.1).

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (KUENZER, 1998a, p.1).

Esse princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominantes em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem historicamente a uma pedagogia escolar centrada por vezes nos conteúdos, por vezes nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1998a, p.2).

A globalização da economia e a reestruturação produtiva enquanto macro estratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção (KUENZER, 1998a, p.2-3).

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitem adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo (KUENZER, 1998a, p.3).

A referida mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 1999).

Estes são, em verdade, os novos requisitos para um bom desempenho profissional, requisitos que garantem ao trabalhador a tão sonhada “empregabilidade”, palavra de ordem tão propalada na educação na atualidade.

Conforme Gentili (2002, p. 52), o discurso da empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século, o desemprego. A empregabilidade é que articula e oferece coerência aos três elementos que poderiam permitir superar a crise do desemprego mediante uma dinamização dos mercados de trabalho: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles



conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir (GENTILI, 2002, p. 55).

Aumentar as condições de empregabilidade do indivíduo não significa necessariamente garantir a ele lugar no mercado, simplesmente por que no mercado não há lugar para todos. “Empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não” (GENTILI, 2002, p. 54).

Para Frigotto (2002, p. 71), de um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva, embasam no campo educativo a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Não poderia haver síntese mais explícita desta vulgata que se torna senso comum na boca dos representantes dos “homens de negócio” e seus intelectuais e dos governos neoliberais como o texto que segue abaixo:

---

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (MORAES, 1998 citado por FRIGOTTO, 2002, p. 72).

---

As noções de empregabilidade e, na versão muitas vezes utilizada pelo Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, laborabilidade ou trabalhabilidade, quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Neste particular a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão (FRIGOTTO, 2002, p. 72).

Na visão de Ferreti, a utilização da noção de empregabilidade tem produzido efeitos perversos em termos de formação profissional. De um lado, representa “o rompimento com o sentido universalista das políticas públicas sociais, sobretudo as relativas às relações de

trabalho e formação” (FERRETI, 2002, p.110). De outro, tende a poupar o setor produtivo e a economia da responsabilidade pela destruição ou criação de postos de trabalho, remetendo-a ao próprio trabalhador. Finalmente, reduz a educação em geral e a formação profissional, em especial, à dimensão instrumental ao promover cursos imediatistas de curta duração e de qualidade duvidosa.

As mudanças introduzidas na educação profissional no Brasil na década de 1990, e podemos dizer também no período 2003-2015, fundamentadas na pedagogia das competências e em conceitos como empregabilidade, trouxeram vários benefícios ao capital. De acordo com Ferreti (2002, p. 112-113), em primeiro lugar porque o capital tem interesse em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição. Favorecedores do aumento da produtividade das empresas e, provavelmente, da intensificação do trabalho e de sua exploração. Tais valores apresentados como conquistas individuais dos alunos, como atributos que lhes garantirão a empregabilidade, especialmente se acoplados aos de caráter cognitivo que o modelo de competências se propõe a desenvolver como valores próprios da nova cidadania.

Em segundo lugar, porque tais valores vêm associados à concepção de que as novas relações de trabalho são regidas pela cooperação e pela negociação, dando a entender que empresários e trabalhadores têm os mesmos interesses e objetivos.

Em terceiro lugar, porque, dependendo da forma como se estrutura o trabalho educativo na escola, os alunos provavelmente acumularão perdas em relação aos conteúdos escolares, tendo em vista que a pedagogia das competências privilegia a aquisição de saberes onde o mais importante é a aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas.

Ferreti alerta ainda que a educação, neste contexto, pode simplesmente ser colocada a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais.

De acordo com Frigotto (2003, p.144-145), junto de empregabilidade, outros conceitos abundantemente utilizados como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, formação polivalente e valorização do trabalhador, são imposições das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. Estes novos conceitos se

manifestam no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social.

A tradução destes conceitos em termos concretos dá-se mediante métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, matérias, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de taxa de lucro. Exemplo destes métodos são o *just in time* e *kan ban* (FRIGOTTO, 2003, p. 148-149).

Na medida em que o fantástico progresso técnico vem demarcado pela lógica privada da exclusão, este conjunto de métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo não só se inscreve nesta lógica como é um mecanismo de ampliação da mesma. Os custos humanos são cada vez mais amplos, evidenciados principalmente pelo desemprego estrutural e emprego precário de parcelas cada vez maiores da população mundial (FRIGOTTO, 2003, p.149).

As novas exigências para a formação do trabalhador revelam que estamos diante de um processo no qual o capital não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevada, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a qualidade de sua formação (FRIGOTTO, 2003, p.154).

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição (FRIGOTTO, 2003, p.155).

Nesta perspectiva, de acordo com Saviani (2002, p. 22), a educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX.

Assim, a teoria do capital humano considera os dispêndios com educação como desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformam-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que

outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.

Diante do exposto, reafirmamos que uma compreensão adequada referente às características do mundo do trabalho, tanto em sua visão ontológica quanto em sua visão de mercado, é essencial na elaboração, implementação e atuação em políticas públicas de EPT. Do mesmo modo a formação docente requer também apropriar-se destes fundamentos para que se alcance a efetividade na implementação das referidas políticas.

Neste sentido, as políticas de EPT do período 2003-2009, especialmente no discurso, tem uma visão orgânica entre Trabalho e Educação. Esta perspectiva perde fôlego a partir de 2009 quando as políticas de EPT voltam a assumir o discurso da empregabilidade e da teoria do capital humano, uma postura que dissocia, na prática, Trabalho e Educação. Quais as características das políticas públicas de EPT implementadas no período 2003-2015? E, o modelo societário no bojo das referidas políticas assumem que dimensões do trabalho e como estas se articulam com a educação? Isso é o que procuramos responder no próximo capítulo.

---

## **2- AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL- 2003-2015: MODELOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA**

Este capítulo resgata inicialmente alguns conceitos fundamentais para elaboração e implementação de políticas públicas, e, em seguida discute as políticas de EPT no período mencionado, as contradições inerentes a esse processo, as concepções de sociedade e educação que as fundamentam e os modelos sociais em disputa.

### **2.1- Conceitos básicos da política pública**

A vida na sociedade contemporânea é complexa e frequentemente envolve conflito de diferentes tipos: de opinião, de interesses e de valores, entre tantos outros. De acordo com Ruz (s/d, p. 1), para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política. O problema com o uso da coerção é que, quanto mais é utilizada, mais reduzido se torna o seu impacto e mais elevado se torna o seu custo. Resta, então, a política. Esta envolve coerção - principalmente como possibilidade - mas que não se limita a ela. Cabe indagar, então, o que é a política. É possível estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.

As políticas públicas compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas. O objetivo da avaliação de política pública é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação (BELLONI *et al*, 2007, p. 44-45).

No estabelecimento de uma política pública um dos primeiros passos é identificar os seus atores. Para isso existem vários critérios, porém para Ruz (s/d, p.5), o mais simples e eficaz é estabelecer quem tem alguma coisa em jogo na política em questão. Ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem a política em questão.

Conforme Rua (s/d, p. 7), outro aspecto relevante da política pública são as preferências que se formam em torno de *issues* ou questões. O termo inglês *issues*, difícil de entender devido às limitações da língua portuguesa, é um item ou aspecto de uma decisão, que afeta os interesses de vários atores e que, por esse motivo, mobiliza as suas expectativas quanto aos resultados da política e catalisa o conflito entre os atores. Por exemplo, na reforma agrária, são *issues*: o conceito de terra improdutiva, a forma de indenização nas desapropriações e o rito de desapropriação. Por que são *issues*? Porque, dependendo da decisão que for tomada quanto a esses pontos, alguns atores ganham e outros perdem, seus interesses são afetados e a política assume uma configuração ou outra. Para entender o processo de formulação (e também a implementação) é essencial definir quais são os *issues* de uma política e identificar as preferências dos atores em relação a cada um deles.

O processo decisório é coberto por uma série de ambiguidades. Uma política nunca se esgota nela mesma e frequentemente mostra-se um campo de interesses cruzados, diversificados e mesmo conflitantes. Também o governo e o Estado são compostos por indivíduos, que tem interesses próprios, diferenciados e que fazem seu cálculo político pessoal, circunstancial e de longo prazo. Neste contexto é que surgem as decisões.

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc., etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação (RUA, s/d, p. 12).

Embora a preocupação com a implementação seja relevante, na realidade, a separação entre a formulação, a decisão, a implementação e a avaliação de políticas públicas é um recurso mais importante para fins de análise do que um fato real do processo político.

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (RUA, s/d, p. 13).

Assim, de acordo com a autora, há estudos que indicam dez pré-condições necessárias para que haja uma implementação perfeita de uma política pública:

- 1) As circunstâncias externas à agência implementadora não devem impor restrições que a desvirtuem;
- 2) O programa deve dispor de tempo e recursos suficientes;
- 3) Não apenas não deve haver restrições em termos de recursos globais, mas também, em cada estágio da implementação, a combinação necessária de recursos deve estar efetivamente disponível;
- 4) A política a ser implementada deve ser baseada numa teoria adequada sobre a relação entre a causa (de um problema) e o efeito (de uma solução que está sendo proposta);
- 5) Esta relação entre causa e efeito deve ser direta e, se houver fatores intervenientes, estes devem ser mínimos;
- 6) Deve haver uma só agência implementadora, que não depende de outras agências para ter sucesso; se outras agências estiverem envolvidas, a relação de dependência deverá ser mínima em número e em importância;
- 7) Deve haver completa compreensão e consenso quanto aos objetivos a serem atingidos e esta condição deve permanecer durante todo o processo de implementação;
- 8) Ao avançar em direção aos objetivos acordados, deve ser possível especificar, com detalhes completos e em sequência perfeita, as tarefas a serem realizadas por cada participante;
- 9) É necessário que haja perfeita comunicação e coordenação entre os vários elementos envolvidos no programa;
- 10) Os atores que exercem posições de comando devem ser capazes de obter efetiva obediência dos seus comandados (RUA, s/d, p. 14).

Para Rua (s/d, p. 15), nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política. Além disso, nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como "a formulação em processo". Isto tem consequências: entre outras, os próprios objetivos da política, e os problemas envolvidos, não são conhecidos antecipadamente em sua totalidade, ao contrário, vão aparecendo na medida em que o processo avança.

Muitos programas e projetos que fazem parte das políticas de EPT no período 2003-2015 têm essa característica. Citamos como exemplos o Proeja e a implementação do Ensino Médio Integrado-EMI nos IFs. O proeja tem um diferencial, houve formação continuada de professores para tal (especialização em proeja), mesmo que o programa já estivesse em andamento. O EMI está em implementação desde 2005, porém os professores não tiveram formação para compreender a sua concepção. Há na verdade uma justaposição entre conhecimentos técnicos específicos das áreas profissionais e conhecimentos gerais.

Em relação ao acompanhamento e controle das políticas públicas, de acordo com Rua, é preciso que se tenha em mente que:

- a) muitas políticas representam compromissos entre valores e objetivos conflitantes;
- b) muitas políticas envolvem compromissos com interesses poderosos dentro da estrutura de implementação;
- c) muitas políticas envolvem compromissos com interesses poderosos sobre quem será afetado pela implementação;
- d) muitas políticas são formuladas sem que tenha sido dada a atenção necessária ao modo pelo qual forças poderosas (particularmente as forças econômicas) poderão impossibilitar a sua implementação (RUA, s/d, p. 16).

Além do aspecto relativo aos recursos, outra forma de interferir em uma política em andamento é a mudança na estrutura: transferências de serviços e atribuições de uma agência para outra, instituição de novas regras sobre a gestão de determinadas atividades, entre outras interferências. Tudo isto muda o balanço de poder do sistema de implementação e pode afetar as próprias políticas: a mudança nas regras do jogo, afinal, pode mudar o próprio resultado do jogo (RUA, s/d, p. 16).

Numa política pública nem sempre todas as decisões relevantes são tomadas durante a fase que convencionalmente se denomina formulação. E, na verdade, existem diversas razões para que estas decisões sejam adiadas para a fase da implementação. Por exemplo:

- a) porque existem conflitos que não puderam ser resolvidos durante o estágio de formulação;
- b) porque considera-se necessário deixar que decisões fundamentais somente sejam tomadas quando todos os fatos estiverem à disposição dos implementadores;
- c) porque existe a crença de que os profissionais da implementação estarão melhor preparados do que outros atores para tomar certas decisões;
- d) porque existe pouco conhecimento sobre o impacto efetivo das novas medidas;
- e) porque existe o reconhecimento de que as decisões cotidianas envolverão negociações e compromissos com interesses poderosos;
- f) porque se considera que seja politicamente inconveniente tentar resolver esses conflitos (RUA, s/d, p. 16-17).

Para Rua (s/d, p.17), mesmo quando se trata de atores capacitados e comprometidos com a realização de uma política, três atitudes são bastante comuns. Primeiro, os que decidem supõem que o fato de uma política ter sido decidida automaticamente garante que ela seja implementada. Segundo, todas as atenções se concentram na decisão e no grupo decisório, enquanto a implementação fica ignorada ou é tratada como se fosse de responsabilidade de outro grupo. Terceiro, aparentemente se supõe que a implementação se resume a levar a cabo o que foi decidido, logo, é apenas uma questão de os executores fazerem o que deve ser feito para implementar a política.



Ocorre que a realidade é muito mais complexa, como foi visto anteriormente. Em virtude disso, uma política pode simplesmente não chegar a ser implementada, seja pela reação de interesses contrariados, seja por reação ou omissão dos agentes públicos envolvidos, seja por reação ou omissão até mesmo dos possíveis beneficiários. Ou, alternativamente, pode ter apenas algumas de suas partes implementadas. Pode ter partes implementadas contraditoriamente à decisão e seus objetivos. Pode ter partes implementadas de maneira diversa - embora não contrária - do que foi previsto. Pode ter partes implementadas contraditoriamente entre si. E muitas outras coisas podem ocorrer, gerando resultados absolutamente diferentes daquilo que se pretendia com a decisão. Essa variedade de resultados decorre do fato de que a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos (RUA, s/d, p. 17).

Sem dúvida esta descrição que Rua nos faz pode ser observada nas políticas de EPT no período 2003-2015. Políticas que no papel são coerentes, bem descritas e estruturadas logicamente, mas que ao chegarem ao “chão da escola” não são implementadas por inúmeros motivos, dentre os principais porque não vieram acrescidas de uma política de formação de professores, comprometendo assim o critério de efetividade das mesmas.

De acordo com Belloni *et al* (2007, p. 9), as metodologias que avaliam políticas públicas, em geral, se concentram na aferição de impacto quantitativo, objetivo e imediato das ações desenvolvidas. Estas metodologias, no entanto, oferecem poucos subsídios para a apreciação de resultados de políticas quando as atividades avaliadas têm resultados ou consequências difusas, como é o caso de ações educacionais. A avaliação de políticas públicas torna-se mais relevante quando pode oferecer informações não apenas sobre impacto, mas sobre resultados ou consequências mais amplas e difusas das ações desenvolvidas.

Na avaliação de uma política pública, as instituições responsáveis pela formulação ou implementação da política não são parte do objeto da avaliação. Neste caso, são examinadas apenas as políticas – entendidas como o conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos – e os seus resultados e consequências (BELLONI *et al*, 2007, p. 10).

A efetividade, conceito que especialmente interessa na análise que estamos empreendendo, é um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública. Para além da restrita preparação imediata para o mercado de trabalho, a compreensão da efetividade implica também:

Os conhecimentos social e historicamente necessários, compreendendo a questão da técnica e das habilidades; à consciência crítica, reflexiva e criativa dos trabalhadores sobre a evolução e o estágio contemporâneo da realidade econômica e social – especialmente diante da globalização dos mercados e da reestruturação produtiva das economias regionais – com o objetivo de despertar-lhes competências ou habilidades próprias, distintas daquelas proporcionadas pelos interesses e necessidades do capital. Em outras palavras, as necessidades do mundo do trabalho, globalizado e reestruturado, são balizadas pelas demandas de formação pertinentes a um amplo e adequado exercício da cidadania (BELLONI *et al*, 2007, p. 68-69).

De acordo com Belloni *et al* (p. 14-15), a avaliação de política pública é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visa ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população. Ela contempla a atividade a ser avaliada de um modo global, a saber: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados.

Deste modo, a nossa análise das políticas públicas de EPT, considera, assim como Belloni *et al* (2007), a avaliação e análise destas políticas como um processo sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações no sentido de explicitar a concepção societal e, especificamente, de educação profissional que orienta estas políticas.

No caso específico do nosso trabalho, a análise das políticas públicas de EPT objetiva principalmente fazer avançar e melhorar o conhecimento e as informações sobre as ações desenvolvidas a partir destas políticas, e secundariamente, oferecer elementos para seu aperfeiçoamento ou reformulação.

Para Belloni *et al*, (2007), a análise de políticas públicas requer considerar alguns parâmetros referenciais. No nosso caso, para uma adequada compreensão das políticas de EPT, julgamos pertinente considerar principalmente as mudanças no mundo do trabalho advindas principalmente da reestruturação produtiva e acumulação flexível. Levando em consideração que, historicamente, há dois enfoques para a compreensão da EPT, quais sejam: 1- o enfoque pragmático e utilitarista no qual a educação no todo deve se subordinar ao mercado de trabalho e especificamente a educação profissional deve formar mão-de-obra para uma determinada profissão ou ocupação definida pelo mercado de trabalho, omitindo desta forma a complexidade existente nas relações estabelecidas entre educação e mundo produtivo. 2- o enfoque de formação humana omnilateral.

Belloni *et al* (2007, p. 33-34), afirmam que uma política pública desempenha distintos papéis, dependendo do grupo social a qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas. Assim, uma política pública pode ser congruente com a política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e está diretamente ligada a ela; será complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; será reparadora ou compensatória ao atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-los.

Em relação ao supracitado, Belloni *et al* tomam como exemplo a política de educação profissional. Segundo os autores, pode-se observar que a meta ou prioridade de (re) inclusão de desempregados tem finalidades distintas quando a política básica é, ela própria, excludente ou não. Se ela for excludente, provocando desemprego em massa, o papel da qualificação é apenas compensatório ou reparador, reduzindo os danos produzidos. O papel da política de educação profissional não terá efetividade se o fator originário da exclusão não for afetado.

Em outras palavras, políticas compensatórias podem até melhorar as chances de o trabalhador adquirir competências ou um novo perfil de qualificação, para fazer frente às transformações no mundo do trabalho. No entanto, elas têm impacto reduzido sobre sua capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objetos prioritários da política básica (BELLONI, *et al*, 2007 p. 34).

Feitas estas considerações vamos agora analisar as principais políticas públicas de EPT no Brasil no período 2003-2015, objetivando extrair delas o projeto societal e concepção de educação.

## **2.2 - Características das principais políticas públicas de EPT no Brasil no período 2003-2015**

As referidas políticas são aqui analisadas tendo como critério básico a visão que elas assumem quanto à sua concepção societária e de educação. No primeiro período que compreende de 2003-2009 temos um conjunto de políticas identificadas com uma visão orgânica da relação trabalho e educação e por isso fortemente orientada aos que vivem do trabalho. E no segundo período, que compreende de 2009-2015, identificamos políticas com uma visão dissociada entre trabalho e educação que, embora voltada também em alguns aspectos para os que vivem do trabalho, assume uma feição mais instrumental e, com isso, orientada para o capital.

## **2.2.1- Políticas do período 2003-2009 – visão orgânica de trabalho e educação**

### **Os antecedentes da Política**

A partir da posse do presidente Lula em 2003, vários setores progressistas começaram a se articular junto ao MEC no sentido de estabelecer um novo rumo à EPT no país. Ainda no primeiro semestre de 2003 foi realizado em Brasília o Seminário Nacional de Educação Profissional. Os debates suscitados neste seminário estabeleceram as bases da política pública de EPT que o governo assumiu nos anos subsequentes.

### **Documento Base do Seminário de Educação Profissional de 2003**

O Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pela SEMTEC/MEC e realizado em Brasília, de 16 a 18 de junho de 2003 foi um marco, estabelecendo o início do debate sobre aspectos da Educação Profissional em relação aos quais o governo que assumiu em janeiro daquele ano deveria se posicionar. As discussões deste seminário serviram de base para a elaboração da *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004b). Este documento tentará “acolher e consolidar os conteúdos e proposições contidos no Documento-Base e no Relatório Final do Seminário” (BRASIL, 2004b, p. 9).

O texto que segue, portanto, se refere aos princípios, pressupostos e propostas para uma política de EPT que constam tanto dos *Anais do Seminário* (documento único que contém a apresentação da equipe diretiva do MEC/SEMTEC, o Documento Base e o Relatório Final) (BRASIL, 2003), quanto da *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004b).

Do ponto de vista da política pública, a EPT é apresentada como essencial dentro do novo projeto de desenvolvimento do governo empossado em janeiro de 2003. Na apresentação dos anais do Seminário esta questão está relatada da seguinte forma pela equipe diretiva da SEMTEC:

Tendo em vista o objetivo do atual Governo Federal de colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social e a distribuição de renda, e a necessidade de debater o papel da Educação Profissional nesse novo projeto (...) Este projeto de desenvolvimento comporta, como objetivo prioritário, a geração de empregos, trabalho e renda, ao lado de outras políticas que promovam a desconcentração do crescimento econômico, as transformações na estrutura fundiária e a superação dos obstáculos à realização humana, à participação social, econômica e política (BRASIL, 2003, p. 5).

A partir deste referencial coloca-se também a necessidade de se compreender que a educação profissional é, por definição, uma política pública de interesse do Estado, que deve ser implementada em firme articulação como outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento, tecnológica, trabalho, saúde, agrária e industrial, entre outras. O documento também afirma que o princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às demandas do aparelho produtivo (BRASIL, 2003).

E caberia ao Ministério da Educação, por meio da SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional, tendo por base os ordenamentos jurídicos que regulam a educação nacional, a responsabilidade de retirar das contribuições que este Seminário Nacional trouxe para o debate - interlocução que deve continuar sobre novos patamares – os elementos de reorientação da política nacional de educação profissional e a busca de sua materialização (BRASIL, 2003, p. 7).

Já no Documento Base se afirmava que o movimento principal que impulsionou a realização do referido Seminário era discutir concepções, experiências, problemas e propostas, inclusive que implicassem mudanças nos instrumentos jurídicos para esta área, tendo em vista a implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional (BRASIL, 2003, p. 11).

O Documento Base critica duramente o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) do governo FHC que apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio contra os males do desemprego, do subemprego e da precarização do trabalho. Nele se teria enfatizado a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Ter-se-ia transferido para o indivíduo a solitária responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no Brasil. O PLANFOR também não teria oferecido educação profissional articulada à elevação de escolaridade da forma que pleiteavam os trabalhadores (BRASIL, 2003).

Tanto o Documento Base do seminário quanto o documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* davam claros sinais de que a nova equipe diretiva da SEMTEC tinha a intenção de dar novos rumos à educação profissional dentro de uma perspectiva societária que estivesse comprometida com os trabalhadores. Estes sinais se evidenciavam pelos pressupostos gerais da educação e especificamente da educação profissional com os quais este ministério se comprometia, conforme indicados no Documento Base e na proposta:

a) Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos. b) Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental para reduzir as desigualdades extremas, consolidar a democracia e assegurar um mínimo de soberania para o país. c) Assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência. d) Comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão e com a valorização da função docente. Como pressupostos específicos da educação profissional se comprometiam a:

a) Articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano. b) Articular a educação profissional com o mundo do trabalho. c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos. d) Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (Arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (Art. 39 a 42). e) Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os (as) professores (as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2208/9 e na Portaria nº 646/97. f) Formação e valorização dos profissionais de educação profissional (BRASIL, 2003, p. 14-18).

Estes pressupostos sinalizam, como dissemos, uma nova perspectiva, um novo ideário educacional a ser assumido e discutido pelo governo e a sociedade. Cabe aqui ampliarmos um pouco a discussão dos pressupostos específicos da EPT. O primeiro pressuposto aponta, por exemplo, para a defesa de uma escola unitária, que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponta para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. O ideário da escola unitária, afirma o Documento Base, não admite subordinar a política educacional às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional, garantida aos

trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica (BRASIL, 2003, p. 15-16).

O segundo pressuposto coloca o trabalho em sua dimensão ontológica. Os documentos apontam o trabalho como fundamental, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, ser social.

O conceito de trabalho não se restringe apenas às atividades materiais e produtivas, representando as formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Trata-se de um universo complexo que, às custas de enorme simplificação, pode ser reduzido a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional e tecnológica, o produto do trabalho e as atividades laborais fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações (BRASIL, 2004, p.22).

Cabe reforçar que estes pressupostos afirmam também que o conjunto de instrumentos normativos emanados do Executivo no período posterior à promulgação da Lei nº 9.394/96 (Decreto Federal nº 2.208/97, Portaria/MEC nº 646/97, Portaria MEC nº 1.005/97, Portaria MEC/MTb nº 1.018/97, Lei Federal nº 9.649/98) evidencia uma série de medidas *ad hoc*. Por meio destas medidas, segundo o documento, restringe-se a oferta de ensino médio e privilegia-se a educação profissional fragmentada nas instituições federais de ensino, assim como se desautoriza a criação de novas unidades na esfera federal, salvo "(...) em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (Lei Federal nº 9.649/98, art. 47).

No conjunto, o processo evidenciaria um movimento restritivo à oferta de educação média no ensino público federal em favor da privatização e da aproximação com o mercado. Neste sentido, os documentos defendem a recuperação do poder normativo da LDB e uma avaliação criteriosa dos instrumentos legais subsequentes, tendo em vista o estudo de alternativas coerentes com um projeto de expansão da educação básica e da educação profissional pública gratuita e de qualidade social requerida pela população de jovens e adultos do país (BRASIL, 2003); (BRASIL, 2004b).

Outro pressuposto do Documento Base coloca um tema que é essencial para os objetivos do nosso trabalho: a formação de professores para a Educação Profissional e seu papel na efetividade das políticas públicas. Nesta questão o Documento Base defende que a formação inicial e continuada de professores para a EPT, principalmente os programas especiais de formação ligados à complementação pedagógica para profissões de nível

superior, necessita ser discutida em termos da legislação a aplicar e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas (BRASIL, 2003, p. 18).

Admitidos os pressupostos gerais e específicos da educação profissional, o Documento Base, em forma de perguntas, expõe várias questões em relação à redefinição de uma nova política pública de educação profissional, tais como: As novas propostas em desenvolvimento atendem às demandas de formação dos trabalhadores em termos de elevação de escolaridade e de qualificação profissional? Respondem, prioritariamente, às necessidades dos trabalhadores de uma educação que incorpore valores humanísticos e informações científico-tecnológicas, ou às exigências adaptativas da nova organização do trabalho? Qual a relação público/privado que se estabelece no financiamento com recursos públicos e no estabelecimento de prioridades políticas entre instituições públicas, escolas particulares, empresas, o chamado "terceiro setor", entidades representativas e organizações não-governamentais? Quais são os elementos presentes nas políticas públicas realizadas pelos governos locais (estaduais e municipais), pelos sistemas públicos de emprego, trabalho e renda que podem servir de referência para uma política pública nacional de educação profissional, melhoria da qualidade de vida e cidadania ativa? (BRASIL, 2003, p. 18-19).

Diante destas questões levantadas, o Documento Base aponta o papel do Estado no estabelecimento de uma política pública de EPT. Diz o documento que, se o Estado está longe de ser o único responsável por sua execução, a concepção, acompanhamento e controle da educação profissional deve ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo, dotada de recursos orçamentários e garantia de continuidade de formação, integrando a educação básica e conhecimentos específicos para o exercício profissional (BRASIL, 2003).

Como política educacional, afirmam os documentos, o Decreto 2.208/97 buscou reforçar a dualidade intrínseca à formação geral e à formação específica, profissional. Ao mesmo tempo em que, por essa desvinculação, orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas a maior aproximação com as necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas. Aprofundou, assim, a antinomia entre formação geral e formação técnica, dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla afim com as propostas de uma cidadania ativa. Buscou-se reduzir o papel do Estado, propôs-se a aproximação mais estreita do ensino às necessidades do mercado de trabalho, da empresa com a escola, o envolvimento ampliado do empresariado tanto nos rumos como no financiamento da educação básica (fundamental e média) e profissional. Prevaleceu a ideia



das escolas se ajustarem ao mercado, montando o currículo não mais a partir das disciplinas de formação geral, mas segundo o perfil ocupacional e as demandas de competências do mercado de trabalho (BRASIL, 2003, p. 21); (BRASIL, 2004b).

### **Problemas e propostas para uma nova EPT: O Relatório Final do Seminário de Educação Profissional**

O que relatamos até agora se refere ao Documento Base do Seminário da Educação Profissional de 2003 e os pressupostos para uma nova política de EPT elaborados pela equipe diretiva da SEMTEC, bem como ao documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. O Documento Base do Seminário, que continha os pressupostos gerais e específicos da educação profissional, foi debatido no Seminário que “reuniu 1.087 profissionais vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à Educação Profissional (EP), além de representantes dos sindicatos e do poder constituído” (BRASIL, 2003, p. 37). Novamente, o que consta do Relatório Final do seminário corrobora com o que se afirma no documento *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004b).

O Relatório Final do evento foi consolidado a partir do trabalho elaborado pelo relator de cada um dos Grupos de Trabalho. Neste sentido, aponta-se que o Documento Base do Seminário é uma tomada de posição teórica, ética e política. O Relatório é um documento que registra o embate sobre o primeiro, a partir dos estilhaços ordenados depois da discussão (BRASIL, 2003, p. 34).

No Seminário se evidenciou o caráter polêmico que acompanhou todo o processo de decretação, financiamento e implantação da Reforma da Educação Profissional efetivada no governo FHC. De acordo com o documento, a presença massiva no Seminário de representantes das instituições educacionais submetidas à reforma e/ou beneficiadas por ela, sinaliza porque, em muitos Grupos de Trabalho, ocorreram calorosas discussões e questionamentos, tanto ao Documento Base do Seminário, quanto a questões trazidas pelos documentos dos coordenadores dos Grupos sobre os temas específicos. Os organizadores viram isso como um sinal positivo da presença de pelo menos uma parte da sociedade que, atendendo ao convite governamental, veio trazer a contribuição de sua reflexão e de sua experiência e expor suas apreensões sobre os rumos da reforma (BRASIL, 2003, p. 37).

O Relatório está dividido de acordo com as contribuições dos participantes nos 4 eixos: concepções, experiências, problemas e propostas. Apresentaremos a seguir as principais questões discutidas que interessam em especial para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Quanto ao eixo concepções, foram registrados pontos de consenso quanto aos pressupostos gerais da educação apresentados no Documento Base. Conforme o Relatório, embora sejam questões muito gerais, é preciso destacar a importância desse posicionamento pelo que representa de opção por uma sociedade cujas políticas públicas sejam promovidas no sentido da democracia, da justiça social e da contribuição da educação para o resgate da cidadania (BRASIL, 2003).

De acordo com o Relatório, em tese, também os pressupostos específicos da educação profissional não foram contestados, mas os debates mostraram que alguns deles, particularmente, têm interpretação diferenciada: a) *Articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnica, condizente com os requisitos da cidadania.* O termo politécnica, que mobilizou grandes debates nos anos 1980, não mereceu maior atenção. b) *Articular a educação profissional com o mundo do trabalho.* Embora não tenha sido objeto de debate intenso, a compreensão expressa sobre o termo "mundo do trabalho" está mais próxima das formas históricas do trabalho na sociedade capitalista industrial, que é o universo imediato de referência das instituições que preparam para o trabalho, do que do sentido ampliado dado no documento-base (BRASIL, 2003, p. 38).

Quanto ao tema da *"Formação e valorização dos profissionais de educação profissional,"* a polêmica se deu em torno do nível de escolaridade (médio ou superior) que o professor deveria ter, mais do que sobre o *locus* dessa formação (Universidades ou Cefets) (BRASIL, 2003, p. 40). A formação de profissionais de EPT era tema específico de dois grupos de trabalho, um primeiro sobre a questão mais geral desses profissionais e um segundo sobre as licenciaturas específicas para EP. Na formação de profissionais de EP, defendeu-se que se deve construir uma política nacional de EP como parte de um projeto de desenvolvimento, com participação ampla da sociedade e que se considere a diversidade de instituições (federais, estaduais, municipais e comunitárias).

No Relatório afirmou-se que a formação de professores para a EPT deve ser articulada a um modelo de escola na qual se garanta a carreira desses profissionais, valorizem-se os saberes docentes e se articulem as áreas profissionais com o planejamento institucional. A formação dos profissionais da educação deve ser pública, de qualidade e pautada pela

educação por competência - embora não se explicita o sentido exato do termo competência neste caso. Defende-se a educação continuada, que exige a discussão da prática pedagógica no dia-a-dia. O que implica que não se trate a educação como mercadoria, mas que a preocupação seja com o ser humano integral (BRASIL, 2003).

A identidade do professor de EP foi um tema polêmico abordado no Relatório: uns valorizaram uma maior inserção no mercado e as práticas decorrentes dessa inserção; outros, uma formação de caráter mais acadêmico. As opiniões também se dividiram entre a justificativa de que a experiência profissional obtida no mercado de trabalho é suficiente para o professor de nível médio, e outros que julgam que se deve exigir do professor, pelo menos, um grau de escolaridade acima do nível do aluno. Para estes, o *locus* da formação docente é a universidade. As licenciaturas seriam as regulares ou licenciaturas específicas. Neste último caso, pergunta-se qual seria o caráter, a natureza e a especificidade da licenciatura para os professores de EPT? Qual seria a identidade dessa formação específica? (BRASIL, 2003, p. 43).

Quanto ao eixo *problemas* foi registrada como cerne a reforma do ensino a partir do Decreto nº 2.208/97. Esta reforma teria atingido o ensino médio técnico federal e se desdobrado para os estados, com reflexo generalizado em todas as redes de EP. Os problemas se manifestam tanto para quem é favorável à Reforma conduzida pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos normativos, quanto para aqueles que discordam de seus termos e/ou da forma como foi imposta (BRASIL, 2003, p. 56).

Outro problema apontado foi a formação de docentes de educação profissional. Apontou-se a falta de profissionais qualificados como um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da EP. O arrocho salarial dos profissionais da educação estimularia o abandono dos professores da carreira docente ou do regime de dedicação exclusiva. Essa situação levaria à rotatividade de professores, particularmente, os substitutos, gerando a necessidade de se estar sempre capacitando novos docentes. Além disso, a legislação acerca da formação de profissionais para a educação seria insuficiente para dar conta da diversidade da EP a ser oferecida pelas instituições (BRASIL, 2003, p. 59); (BRASIL, 2004b).

Quanto ao debate sobre as licenciaturas, defendeu-se que três anos seria a carga horária mínima para elas. Também se discutiu os seguintes pontos: o que há de comum entre os professores que atuam na área rural e na área industrial? Como fazer para que as especificidades não se convertam em formações fragmentadas e compartimentadas em suas diferentes interfaces? Como viabilizar uma formação que contemple uma base geral de

conhecimentos e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina? Como equacionar essa problemática quando se considera a diversidade e as diferenças substanciais, por exemplo, entre a área industrial e a agrícola?

Argumentou-se que a LDB teria alterado muito pouco a prática pedagógica da sala de aula. Mudou-se a legislação, mas o cotidiano da sala de aula continuaria o mesmo. Reclamase que, na formação de professores, as universidades ainda não incorporaram a proposta de formar quadros para se trabalhar com a EP. A questão das competências não teria sido incorporada pelos docentes. Haveria dificuldade de construção e implementação dos planos de cursos por competência, em função de sobrecarga de trabalho, desmotivação ou pouco envolvimento e pouca preparação dos professores para lidar com a nova situação.

Na opinião de um grupo de participantes, a maior parte dos professores não domina os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho centrado nas competências, do mesmo modo que desconhece o que seja a educação tecnológica; não aprenderam, efetivamente, o que sejam competências e habilidades. Enfatiza-se a necessidade de pensar em programas para a formação de docentes, principalmente de EP e na sua valorização (BRASIL, 2003); (BRASIL, 2004b).

Em relação à formação de novos professores para a EPT, apresentou-se um quadro bastante crítico. Considera-se que: (i) os cursos de graduação, nas universidades, não qualificam professores para a EP; (ii) a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula; (iii) os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e EP; (iv) a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área (BRASIL, 2003, p. 60); (BRASIL, 2004b).

Quanto ao eixo *propostas* o Relatório aponta, dentre outras, para as seguintes: (1) à continuidade do fórum de debates iniciado com o Seminário Nacional de EP e seus desdobramentos em termos de política educacional; (2) à concepção da EP, sua implementação nas instituições a partir do Decreto nº 2.208/97 e os termos de sua continuidade, revogação ou mudanças; (3) à avaliação quantitativa e qualitativa do sistema e das instituições que se ocupam de EP, à necessidade de se ter um quadro mais preciso do que está ocorrendo, assim como à criação e socialização de uma base de dados e à criação de um sistema de informação sobre EP; (4) à articulação entre os diversos níveis educacionais, redes de escolas e esferas governamentais; (5) à EP como uma política pública e às relações público e privado; (6) fontes e ao uso dos recursos públicos; (7) a política de formação de professores

e gestores para EP, às condições de exercício da profissão, aos problemas pedagógicos e institucionais (BRASIL, 2003, p. 62).

Dentre estas propostas, dado o objetivo deste trabalho, destacamos o item 7, a formação de professores de Educação Profissional. Este tema foi reiterado nas propostas em seus diversos aspectos. Foi considerado um tema grave, permeado de apelos por medidas concretas para a solução dos problemas. A mais geral das proposições é o apelo à carreira, remuneração e valorização dos professores de EP, assim como a abertura de concursos públicos. Afirmou-se que

a formação dos profissionais da educação profissional constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. Entretanto, a sua relevância não se restringe a isso, pois ela também consiste numa condição *sine qua non* para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e num elemento essencial para uma política educacional comprometida com a justiça social" (BRASIL, 2003, p.68).

No quesito formação de profissionais para a EPT foram levantadas ainda estas questões: (i) considera-se fundamental a existência de uma política de formação de professores para EP; (ii) propõe-se que o Ministério da Educação, em parceria com os estados, deve criar um programa nacional de capacitação de professores em serviço, inclusive utilizando educação a distância, que deve ter sistemas confiáveis e ser fiscalizada pelo próprio MEC; deve ser de forma semipresencial e ter um efetivo acompanhamento do processo de aprendizagem; (iii) ou ainda, um Plano Nacional de Capacitação Profissional para Professores de EP que crie possibilidades de formação inicial e continuada para superar uma "prática muito presente na educação brasileira, a improvisação"; (iv) propõe-se, também, um Programa de Formação de Gestores para as instituições. Outros aspectos mais específicos referem-se às licenciaturas, pós-graduação, instituições formadoras. Há a preocupação com a regularização dos quadros docentes em vista das exigências da LDB (BRASIL, 2003, p.68).

Quanto às licenciaturas, propõe-se que sejam apoiadas em uma base comum ou geral de conhecimentos (que supere a antiga visão do Esquema I) e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina. Sugere-se que o técnico ou profissional liberal seja formado para ser professor (i) através de licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico de nível médio, ou (ii) através de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior. Em outra linha de argumentação, (iii) propõe-se que os técnicos industriais, conforme a lei que regulamenta essa profissão, possam ministrar disciplinas técnicas dos currículos de Ensino Fundamental e Médio na sua área de

especialização e concorrer em igualdade de condições com os profissionais de nível superior (BRASIL, 2003, p. 68-69).

Além disso, a *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* indica ainda como estratégia para a formação de professores da EPT: avaliar os programas existentes e intercambiar experiências de formação docente com vistas a se evitar a sobreposição de ações numa mesma região e mais bem aproveitar os recursos públicos; rever a legislação em vigor (Resolução nº 2/97 CNE), que trata dos programas especiais de formação pedagógica para docentes, especificamente no que tange à carga horária e à habilitação por disciplinas, propondo que seja por áreas de formação; oferecer progressivamente condições aos Cefets para formar os docentes de educação profissional e tecnológica por meio de cursos de pós-graduação. Inicialmente, eleger alguns por região dotando-os de investimentos necessários em infraestrutura e recursos humanos para desempenhar as funções de formadores de professores; articular-se com outros Conselhos Nacionais e Conselhos Regionais de Classe com vistas a organizar programas de formação de docentes; promover um programa de formação e valorização de professores para atuar especificamente na educação de jovens e adultos (BRASIL, 2004b, p. 50-51).

Nas considerações finais, o Relatório afirma que dois pontos atravessaram, praticamente, todos os Grupos de Trabalho. Primeiro, a necessidade de dar continuidade às discussões proporcionadas pelo Seminário Nacional, no âmbito dos estados e das instituições educacionais, para divulgar as experiências, aprofundar conceitos. Segundo, está presente, em quase todos os Grupos, a polêmica da implantação da Reforma a partir do Decreto nº 2.208/97 e de outros instrumentos legais. Destaca-se a proposta de reverter a ideia da EP como "negócio" em favor da EP como um direito, não conceber a EP apenas em função das necessidades e demandas do mercado, mas como educação, o que implica a formação integral do ser humano. Houve concordância em alguns Grupos sobre a necessidade de construção de uma política pública de EP e que o Estado, enquanto coordenador desse processo, deve incentivar a participação dos diversos setores sociais nessa construção (BRASIL, 2003, p. 72).

Quanto à formação de profissionais para EP, o Relatório sugere que esta formação seja institucionalizada através de um Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Profissional (BRASIL, 2003, p. 74). Já nas considerações finais da *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* destaca-se que um importante aspecto para o aprimoramento da educação profissional e tecnológica concentra-se na formação de docentes. Trata-se de definir os princípios, estratégias e conteúdos de uma formação

específica que possa atender às demandas das diversas redes de educação profissional e tecnológica, consolidados numa política contínua, que valorize o profissional, elimine progressivamente a dicotomia entre o acadêmico e o profissional, articule formação inicial e continuada, defina plano de carreira e salários condignos, bem como a participação dos profissionais da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004b, p. 60).

Em resumo, o Seminário colocou em primeiro plano três grandes questões: a necessidade de elevação de escolaridade como base para a EP; a urgência de uma política de formação de profissionais de EP; e a necessidade de rever o Decreto nº 2.208/97 e seus instrumentos legais. As medidas de caráter político-pedagógico e jurídico-normativo devem conduzir à elaboração de uma política de Estado de modo a assegurar: (i) a expansão do Ensino Médio e sua gratuidade de modo a oferecer Educação Básica (Fundamental e Média) a toda a população; (ii) o respeito à opção das instituições que queiram manter o ensino integrado, o concomitante ou o pós-médio, desde que devidamente justificada, sem prejuízo da qualidade social da educação oferecida e ressaltando os estudos de avaliação da evasão no concomitante; (iii) a recuperação da perspectiva de uma escola unitária que articule conhecimento, trabalho e cultura, acompanhando a evolução tecnológica, mas superando sua redução às determinações do mercado ou a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios; (iv) a elevação de escolaridade articulada à EP; (v) a elaboração de itinerários formativos que propicie estímulo e direção de continuidade à educação e à certificação educacional e ocupacional dos trabalhadores; (vi) avaliação das instituições autorizadas pelo Poder Público para oferecer e certificar os cursos de EP com uma carga horária mínima e inserção em um itinerário formativo; (vii) a institucionalização de uma política de formação inicial e continuada de profissionais da EP; (viii) transparência na aplicação e avaliação do uso dos recursos públicos (PROEP, FAT, Sistema "S") (BRASIL, 2003, p. 75-76).

Após a realização deste seminário os debates em relação à revogação do decreto 2.208/97 e sobre o estabelecimento de políticas públicas de EPT continuaram no MEC. Em fevereiro de 2004, num documento intitulado *Documento à Sociedade* (BRASIL, 2004a), a equipe diretiva da SEMTEC, dando retorno às instituições que contribuíram no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97, argumenta que embora o instrumento mediante o qual se efetivam as mudanças das concepções assinaladas, quanto ao conteúdo e à forma, seja novamente um decreto, o método empreendido pela equipe da SEMTEC teria sido totalmente diverso. Este teria sido marcado pela consulta e pelo diálogo com a sociedade civil e política, como estratégia da política de reconhecimento de diferentes interesses, bem como pela transparência nas discussões e nas decisões. Cita neste sentido, em especial, a realização do Seminário de Educação Profissional de 2003 (BRASIL, 2004a).

Este documento ainda afirma que, com base nos debates e na sinalização resultante das "concepções, experiências, problemas e propostas" apresentadas no Seminário, elaborou-se a "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica". Somente a partir deste processo é que se começou a elaborar uma minuta de um novo decreto substitutivo ao 2.208/97, que traduzisse a "nova" concepção e forma e o "novo" conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional (Brasil, 2004a, p. 2-3). O novo decreto, de número 5.154, foi publicado em 23 de julho de 2004.

O período de 2005 a 2007 se caracteriza pela expansão da Rede Federal de EPT. Em 2007 merecem destaque a instituição pelo MEC do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Brasil Profissionalizado. Com a publicação da Lei Nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, se dá a primeira fase da expansão da rede federal na qual foram construídas 64 novas unidades de ensino. Em 2007 houve a segunda fase da expansão que tinha como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades em todo país até 2010.

## **Bases para uma Política Nacional de EPT- 2008**

### **A Política propriamente dita**

Entrando no sexto ano de governo Lula, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, SETEC/MEC, por meio do secretário Eliezer Pacheco, lança o documento intitulado SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (BRASIL, 2008a), onde é feito um balanço das atividades de EPT no período e se faz uma projeção em relação às políticas de EPT. Nele, o secretário afirma que a SETEC tem trabalhado na construção de políticas públicas de qualificação e expansão da educação profissional e tecnológica em todo território nacional. Tem procurado articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho. Nesse contexto, a SETEC/MEC teria desenvolvido as seguintes ações:

- a) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; b) Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); c) articulação do ensino médio à educação profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; d) Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia e Catálogo dos Cursos Técnicos (em implantação); e) formação



de professores para a educação profissional e tecnológica; f) Escola de Fábrica; g) revisão da legislação no campo da EPT, dentre outras (BRASIL, 2008a, p. 1).

De fato, de 2004 a 2008, a partir da revogação do decreto 2.208/97 e publicação do decreto 5154/2004, a rede federal se empenha nas ações descritas no documento. A expansão da rede é um processo que dá visibilidade à EPT por sua característica de interiorização. O Proeja e o Ensino Médio Integrado caracterizam, do ponto de vista do ensino, a concentração de grande parte dos esforços das instituições da rede. Do ponto de vista da formação de professores há uma interessante iniciativa para preparar os professores que atuarão no Proeja, que é a especialização em Proeja. Trata-se de uma iniciativa de formação continuada integrada à implementação de uma determinada política.

Mas a formação de professores para a EPT, de maneira mais ampla, não ganha espaço neste período. Não há uma política específica para tal, apenas a formação continuada de professores para atuarem no Proeja.

Neste mesmo documento (BRASIL, 2008a), o secretário da SETEC anuncia aqueles que seriam os eixos norteadores do trabalho da Setec/Mec, quais sejam:

- Eixo 1: Fortalecimento do Papel da EPT no Desenvolvimento Nacional e nas Políticas de Inclusão Social;
- Eixo 2: Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica – Manutenção e Expansão;
- Eixo 3: Articulação das Instâncias de Governo e da Sociedade Civil;
- Eixo 4: Fortalecimento de estratégias Operacionais de Desenvolvimento da EPT e Formação e Valorização dos Profissionais de EPT;
- Eixo 5: A Relação da EPT com a Universalização da Educação Básica;
- Eixo 6: Aperfeiçoamento de mecanismos de Regulação e Supervisão;
- Eixo 7: Extensão da EPT para todo o Território Nacional;
- Eixo 8: Revisão das Diretrizes Curriculares da EPT;
- Eixo 9: Democratização do acesso;
- Eixo 10: Política de valorização e organização da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada para trabalhadores;
- Eixo 11: Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs);
- Eixo 12: Implantação do Sistema de Certificação Profissional;
- Eixo 13: Ressignificação do ensino Agrícola;
- Eixo 14: Avaliação dos investimentos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) no Segmento Comunitário;
- Eixo 15: Aprofundamento do intercâmbio internacional;
- Eixo 16: Ampliação e qualificação de Cursos de Pesca como mecanismo identitário na sociedade brasileira e de inclusão social;
- Eixo 17: Fortalecimento da cultura de “Rede”;
- Eixo 18- Incentivo crescente no campo da pesquisa na rede federal (BRASIL, 2008a).

Destes eixos, comentaremos os que mais se aproximam dos objetivos do nosso trabalho. No geral os eixos norteadores reafirmam os princípios das políticas públicas de EPT presentes desde o início do governo Lula. O caráter público e de inclusão social, o papel estratégico da EPT no desenvolvimento do país, seu financiamento público. Reafirmam também que as propostas pedagógicas para a EPT devem se pautar pelo princípio da formação integral e do trabalho como princípio educativo.

No Eixo 4- *Fortalecimento de estratégias Operacionais de Desenvolvimento da EPT e Formação e Valorização dos Profissionais de EPT*, o documento afirma que a formação dos profissionais da EPT dar-se-á em caráter inicial e continuado. Para isso, se tornaria essencial a oferta de Licenciaturas para EPT e de cursos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Assim, na perspectiva do Decreto no. 5154/04, seria preciso rever a formação de professores aproximando e articulando campos do conhecimento de formação profissional. Seria necessário também implantar políticas de qualificação dos técnicos que atuam nas unidades de ensino da rede. O secretário afirma que se teria avançado nos últimos anos na política de qualificação dos docentes, pois dezenas de bolsas de mestrado e doutorado teriam contemplado professores e os mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER e DINTER) já aconteceriam em proporção crescente. Afirma também que os cerca de 30 núcleos de Pós-Graduação *lato sensu* em Proeja atenderão um número significativo de professores de todas as redes públicas de ensino (BRASIL, 2008a, p. 6-7).

Quanto ao Eixo 5: *A Relação da EPT com a Universalização da Educação Básica*, o documento situa a Ciência, a Tecnologia, o Trabalho e a Cultura como dimensões formativas indissociáveis. Esse quadrinômio deveria estar presente não só na educação que qualifica para o exercício de uma atividade profissional como naquela comprometida com a formação para o exercício da cidadania. Tal princípio demandaria um novo paradigma epistemológico e pedagógico que supere a mera sobreposição entre campos do conhecimento dos saberes e campos da profissionalização e invista na sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo (BRASIL, 2008a, p. 7).

De acordo com o secretário Eliezer Pacheco, o governo brasileiro estaria implantando *o mais ambicioso plano de expansão já ocorrido em nosso país*. Serão mais 214 escolas técnicas que, somadas as 140 que já existiam, cobrirão todos os polos geoeconômicos e os arranjos produtivos, sociais e culturais do Brasil. Para o secretário, esta política, somada ao Programa Brasil Profissionalizado e ao E-Tec Brasil levará a EPT a todo o território brasileiro (BRASIL, 2008a, p. 8).

Quanto ao Eixo 11: *Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)*, o secretário afirma que a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) se transformará em uma das ações mais significativas no campo da formação profissional e tecnológica.

Os IFETs estabelecerão uma nova organização para a Rede Federal, atuando como centros de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, profundamente vinculadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas respectivas regiões, e articulando-se com os demais sistemas públicos (BRASIL, 2008a, p. 10).

Nas considerações finais do documento, o secretário Eliezer Pacheco afirma que os eixos norteadores apresentados não constituem uma proposta acabada, mas teriam a pretensão de tornar as iniciativas da SETEC/MEC mais integradas, objetivas, eficientes e coerentes com o Projeto de Nação, na perspectiva de nortear a sua prática (BRASIL, 2008a, p.14).

#### **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Nova institucionalidade para a Rede Federal de EPT – Criação dos Institutos Federais**

No final de 2008, o governo Lula, por meio da lei 11892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A mudança de institucionalidade traz novos rumos e novas características para as políticas públicas de EPT no país. Analisaremos a seguir a Lei 11.892 (BRASIL, 2008b), Comentários e Reflexões sobre a Lei 11.892 (SILVA, 2009) e um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 2010). Todos se referem aos Institutos Federais - IFs.

No seu Art. 1º, a Lei 11892/2008 institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008b).

Já o Art. 7º coloca os objetivos dos Institutos Federais, que são, dentre outros:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

(...) VI - ministrar em nível de educação superior: (...) b) 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. (BRASIL, 2008b)

Fica claro que esta lei coloca como um dos objetivos dos IFs formar professores para a EPT, tarefa que poucos atenderam. O enfoque das licenciaturas nos IFs, no entanto, está na formação de professores para a educação básica.

SILVA (2009), comentando o art. 2 da lei 11.892/2008, aponta que o objetivo primeiro dos Institutos Federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. (...) *a este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento* (SILVA, 2009, p. 23-24).

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (SILVA, 2009, p.11).

O fato dos IFs serem considerados instituições pluricurriculares que ofertam cursos que vão dos níveis mais elementares à pós-graduação trouxe uma série de problemas relacionados à sua identidade. As contradições advindas deste processo serão desenvolvidas no capítulo 4.

### **2.2.2 - Políticas do período 2009 – 2015: Visão dissociada entre Trabalho e Educação**

#### **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**

Passado mais de um ano da criação dos Institutos Federais (28 de dezembro de 2008), a SETEC publica, em 2010, um documento intitulado *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes* (BRASIL, 2010) onde estão descritos os fundamentos destas novas instituições. O documento afirma que o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a

competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Os IFs responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010, p. 3).

Este documento, segundo a equipe da SETEC, teria como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país, como por exemplo, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada instituto federal e para outros documentos desta nova institucionalidade (BRASIL, 2010, p. 6).

Neste sentido, diz o documento, a implantação dos institutos federais esteve relacionada, desde os primeiros debates, ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. E, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passou-se necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; e, por fim, pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade (BRASIL, 2010, p. 6).

Do ponto de vista da concepção de EPT o documento reafirma que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade. A concepção de EPT orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 6).

Fundamentado nestes conceitos e concepção afirma-se, como em documentos anteriores, a EPT como uma política pública estratégica para o desenvolvimento do país. Neste sentido,

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas

educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2010, p. 14).

No intuito de ampliar a oferta por EPT no país, o documento fala das características e fases da expansão da rede federal de EPT. Assim, a primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, implantou escolas federais em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, estava prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas, o que totalizaria 500 mil matrículas até 2010, ano em que se projetava que a expansão estivesse concluída e na plenitude de seu funcionamento (BRASIL, 2010, p. 14-15).

O documento afirma que com esse crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica proporcionado pela expansão emerge a necessidade de uma nova institucionalidade.

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (BRASIL, 2010, p.15).

Diante deste contexto, o Instituto Federal se identificaria e se comprometeria com o projeto de sociedade em curso no país. A intenção, de acordo com o documento, seria “superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes” (BRASIL, 2010, p.18).

Assim, os Institutos Federais surgem como um modelo de uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, “que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2010, p.18).

O documento afirma ainda que nos diferentes períodos de sua existência, as instituições federais atenderam a diferentes orientações de governos. “Em comum, a

centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010, p.20). A partir de agora,

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p.21).

Neste sentido, reafirma o documento, os Institutos Federais devem ir além da compreensão da EPT como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos.

Do ponto de vista da proposta pedagógica o documento coloca a amplitude de cursos a serem oferecidos na rede. Os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2010, p.26). Assim,

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL, 2010, p.26).

O documento *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes* (BRASIL, 2010) demonstra preocupação com a formação de profissionais para a EPT. A nova institucionalidade e a organização curricular dos IFs traria para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Segundo o documento, esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis

e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.26)

O texto do documento reconhece que na história da educação brasileira a formação dos profissionais da EPT esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes (BRASIL, 2010, p.26).

Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. (...) Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições (BRASIL, 2010, p.28).

Quanto aos programas de formação pedagógica para os docentes das disciplinas do currículo voltadas para a profissionalização, historicamente as iniciativas de implantação de que se estabeleceram em diferentes períodos foram fragmentadas e não trouxeram resposta satisfatória como se fazia necessário. Assim, desde as primeiras iniciativas, como o curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial (1947) e os cursos especiais de educação técnica para habilitar professores para disciplinas dos cursos técnicos, previstos no art. 59 da Lei nº 4.024/61, e tantos outros dispositivos legais que se ocupavam de estabelecer normas para a formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, essa missão jamais teve uma estrutura consistente e apropriada (BRASIL, 2010, p.28).

O documento afirma que foram diversos os dispositivos legais que se ocuparam dessa questão, entretanto, na memória histórica das instituições, as imagens mais fortes prendem-se aos chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II.

O primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Se, a princípio, os dispositivos legais davam autorização para que esses profissionais fossem capacitados em programas especiais, a transformação das três primeiras escolas técnicas (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação, em cumprimento à Lei nº 6.545/78, traz a questão para dentro desses centros, uma vez que um de seus objetivos era “oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de tecnólogos”. Desse tempo até nossos dias, normas e programas de



formação sucederam-se sem, contudo, mais uma vez, resolver em definitivo a carência de pessoal qualificado para o exercício da função, uma das dificuldades mais fortes com que a educação profissional e tecnológica no país esbarra (BRASIL, 2010, p.29).

O documento coloca também como necessária e urgente a instituição de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes, pelo fato de que historicamente se tem na docência da EPT a predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos. E na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos.

Na EPT, o trabalho educativo requer um conjunto de exigências bastante complexo uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua-se a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável. “Diante dessa conjuntura, não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, p.30).

O documento propõe também um itinerário formativo. A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia em diversas áreas seria capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de licenciatura (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou para os cursos de tecnologia. Ou, ainda, para as engenharias, etapa em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, como forma imediata e subsequente para a formação. Segundo o documento, esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência (BRASIL, 2010, p.30).

Este itinerário formativo, do ponto de vista de concepção, tomaria o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica. Desta maneira, os IFs, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas

tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL, 2010, p.33).

Nas considerações finais o documento afirma que a realidade que se vislumbra com os IFs “é que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação” (BRASIL, 2010, p.39).

Em 2011, a Rede Federal de EPT é sacudida com a instituição do Pronatec, um amplo programa de ações do governo federal que vai determinando os rumos da EPT no Brasil a partir de então. A seguir traçaremos em linhas gerais os objetivos deste programa, o modelo societário implícito e as questões que dizem respeito à formação de professores da EPT, objeto do nosso trabalho.

### **O Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - 2011**

A partir de 2011, a EPT brasileira é marcada pelas ações e características do Pronatec. O Pronatec é fruto da articulação dos Ministérios da Educação, Fazenda, Previdência, Desenvolvimento Social e Trabalho e Emprego. A Exposição de Motivos Interministerial nº 19 (BRASIL, 2011a) afirma que o Pronatec visa ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O objetivo central da proposta é oferecer oportunidade de formação profissional aos trabalhadores e jovens estudantes brasileiros, criando condições favoráveis para sua inserção no mercado de trabalho e enfrentando um dos maiores desafios colocados hoje para continuidade do crescimento econômico do país, que é a falta de mão-de-obra qualificada (BRASIL, 2011a, p. 2).

De acordo com este documento, o Pronatec não é um único programa, mas um conjunto de ações voltadas à finalidade de ampliar e organizar a oferta de formação profissional e tecnológica para públicos diversos. Além de promover iniciativas para a melhoria da qualidade dos cursos, visaria também disciplinar e racionalizar diversas ações em curso, evitando a multiplicidade e dispersão de programas e possibilitando um planejamento centralizado. Para alcançar este objetivo foram pensadas ações distintas, tais como: expansão de vagas públicas, oferta de bolsas para formação gratuita e financiamento estudantil, de forma a oferecer estratégias diversificadas e adequadas para cada público (BRASIL, 2011a, p. 3).

Neste sentido, o Pronatec nasce como estratégia não só para resolver a questão dos gargalos de mão-de-obra, mas também como instrumento de melhoria da qualidade da educação, especialmente para os estudantes do ensino médio, bem como de inclusão social (BRASIL, 2011a, p. 3).

O documento afirma ainda que, apesar dos avanços conseguidos por meio da expansão da rede federal principalmente a partir de 2007 e com o Programa Brasil Profissionalizado desde 2007, ambos como ações do PDE, as necessidades cada vez maiores do ensino médio profissional exigem uma alternativa estruturante que se some às redes federal e estadual de educação tecnológica.

Os cursos Pronatec, segundo o documento, visam uma articulação com a educação básica, o que permitirá formar profissionais capazes de se adaptar às mudanças constantes do mundo do trabalho, o que produzirá impactos positivos no desenvolvimento econômico do país, notadamente prejudicado pela ausência de mão-de-obra qualificada e apta a acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e produtivas (BRASIL, 2011a, p. 4).

De acordo com o documento, o Projeto de Lei que estabelece o Plano Nacional de Educação, PNE para o decênio 2011-2020 nesta época em trâmite no congresso, fixa como metas para a área oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; e duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, até 2020. Para cumprir tais metas impõe-se a conjugação de todos os esforços que resultem na expansão com qualidade da educação profissional e tecnológica, contando com a participação da rede privada (BRASIL, 2011a, p. 4).

A rede privada em geral e o Sistema S especificamente foram amplamente contemplados pelo Pronatec, tendo em vista a possibilidade de acesso a financiamento público. O Sistema S inclusive, por meio do Art. 20 da Lei do Pronatec (2011b), passou a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade.

O Pronatec autoriza também, em seu Art. 9, que as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas concedam bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec. Desta forma, os servidores poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular. O documento deixa claro que as atividades exercidas no âmbito do Pronatec não

caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos. Esta questão, especificamente na Rede Federal de EPT suscita vários questionamentos.

Em verdade o Pronatec se caracteriza como um trabalho extra, paralelo para os professores que atuam no programa. Ele pode ser caracterizado como trabalho docente terceirizado. Não há uma identificação profissional com o programa. E finalmente, o que interessa em especial ao nosso trabalho, não houve qualquer formação dos docentes para atuarem no programa e não há inclusive qualquer menção a esta questão nos documentos citados.

Apesar dos documentos Exposição de Motivos Interministerial (BRASIL, 2011a) e Lei do Pronatec (BRASIL, 2011b) defenderem oferta de cursos articulados com a educação básica a fim de elevar a escolaridade, o que se vê tanto na rede pública quanto na rede privada é a oferta em massa de cursos de Formação Inicial e Continuada com carga horária de 160h, unicamente oferecendo o conhecimento tácito e específico. Nestes cursos se revela o verdadeiro objetivo do Pronatec, que é oferecer cursos rápidos, com qualidade duvidosa, com predomínio do saber tácito em detrimento do teórico, cujo objetivo é preparar o aluno para executar tarefas parciais e adaptar-se ao instável mercado a fim de ocupar os postos de trabalho disponíveis. Em sua grande maioria são cursos precários para preparar para postos de trabalho precários. Os cursos Pronatec seguem à tendência de desatrelar a formação profissional da educação formal, escolar. De acordo com Carvalho (2003), esta tendência se apresenta como uma limitação ao processo de formação global do aluno. Embora ele seja preparado com os requisitos da modernidade tecnológica, para satisfazer às exigências do mercado, ele não será preparado para alcançar a plenitude do cidadão – crítico, competente, inserido no mundo do trabalho em condições de conhecê-lo e transformá-lo socialmente. Na realidade atualiza-se a antiga concepção da educação profissional, como uma alternativa de educação para os menos favorecidos, atrelada aos interesses do mercado de trabalho e descompromissada com o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores (CARVALHO, 2003, p. 83-84).

Feita a descrição e análise das principais políticas de EPT no período 2003-2015, passaremos agora à análise específica dos modelos societais, concepções de sociedade e educação subjacentes a tais políticas, bem como do contexto social, político e histórico mais amplo e das disputas implícitas neste processo.

### **2.3 – Modelos Societários e disputas no âmbito das políticas públicas de EPT no período 2003-2015**

As políticas de EPT do período 2003-2009 traduzem concepções teóricas fundamentadas em Marx e Gramsci que, sob os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, integram a relação trabalho e educação e por isso estão orientadas para os que vivem do trabalho. Diferente é o modelo societal no bojo das políticas do período 2009-2015. Embora voltadas também em alguns aspectos para os que vivem do trabalho, estas políticas assumem o discurso da empregabilidade, se fundamentam na preparação restrita para o mercado de trabalho, dissociam a relação trabalho e educação e, por isso, estão orientadas para o capital.

Em sentido amplo, as políticas públicas de EPT do período 2003-2015 revelam disputas presentes na sociedade brasileira desde o início do século XX.

De acordo com Frigotto (2004, p.3), no Brasil três projetos societários conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX. O primeiro projeto nasceu das ideias do liberalismo econômico centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal e do padrão-ouro. Este projeto sempre se contrapôs a outro, o “nacional desenvolvimentismo” ou “desenvolvimentismo conservador” presente na Constituinte de 1988 e nos anos 30 e que a literatura política e econômica tem denominado de “Era Vargas”. Estes dois projetos, especialmente o do liberalismo conservador monetarista, opunham-se a um terceiro projeto: o de “desenvolvimento econômico nacional e popular”. Esta terceira alternativa “nunca ocupou o poder estatal, nem comandou a política econômica de nenhum governo republicano, mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas” (Petras e Veltmeyer citado por FRIGOTTO, 2004, p. 3).

O modelo societário de desenvolvimento econômico nacional popular impõe uma ruptura com as forças que mantêm a desigualdade na sociedade brasileira em todos os âmbitos.

Neste modelo coloca-se a necessidade de atacar reformas estruturais inadiáveis, tais como: a reforma agrária e a taxaçaõ das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra e, ao mesmo tempo, afirmar um novo projeto de desenvolvimento com justiça social; a reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, corrigindo assim a enorme desigualdade de renda; a reforma social, estatuidando uma esfera pública democrática que permita a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, trabalho, cultura, aposentadoria, etc.) e direitos subjetivos. Trata-se, no presente, de combater o ideário neoconservador ou neoliberal do ajuste, da desregulamentação, flexibilização dos direitos e privatização do patrimônio público e recuperar a

capacidade do Estado de fazer política econômica e social (FRIGOTTO, 2004, p. 3-4).

Há, segundo Frigotto, um elemento novo na história brasileira que é a eleição em 2002, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No texto, *Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança*, Frigotto faz um balanço dos primeiros 20 meses do governo Lula. Para Frigotto, a eleição de Lula gerou amplas expectativas de mudanças mais profundas, pois pela primeira vez em nossa história assumiam o poder do Estado Nacional forças políticas cujas biografias estão vinculadas ao embate teórico e à luta ideológica por um projeto de desenvolvimento nacional popular. Porém, Lula, para formar a base de sustentação do governo, estruturou alianças e compromissos com representantes dos três projetos aqui assinalados (FRIGOTTO, 2004, p. 4-5).

O Programa de Governo do candidato Lula nos indicava que o ideário era de que “*um outro Brasil é possível*”, porém muito cedo o rumo que se tomou foi outro. De acordo com Frigotto (2004, p. 5), o balanço dos primeiros 20 meses de governo não sinalizava claramente medidas na direção de um projeto de Desenvolvimento Nacional Popular. Ao contrário, mostrava como as trincheiras das forças dos projetos liberal conservador e do nacionalismo conservador estão impregnadas no aparelho do Estado e na sociedade civil, no governo, no PT e na CUT.

Conforme Frigotto, tendo como pano de fundo a eleição de Lula, Perry Anderson fez a seguinte análise: Lula poderia fazer a diferença, sendo uma alternativa singular não só para o Brasil, mas para o mundo. Apontava, porém, quatro exigências, para ele imprescindíveis, para que isso pudesse ocorrer: não confundir os votos ganhos com o poder que deteria; ter um projeto alternativo claro e um grupo coeso na busca de sua concretização; e, vincular este projeto aos movimentos sociais organizados e identificar o inimigo, sem subestimá-lo. Destas quatro condições apenas a primeira, talvez, esteja presente (FRIGOTTO, 2004, p. 5-6). O que se observa é que

(...) as forças conservadoras, externas e internas, que temiam a vitória de Lula, estão satisfeitas. Por outro lado, o pensamento crítico nacional e internacional, que não desconhece o peso da herança recebida historicamente e da era Fernando H. Cardoso, e, ao mesmo tempo, que não tinha a expectativa de mudanças revolucionárias, mostra-se cada vez mais cético e dividido. Com este quadro de esfacelamento e anulação do campo da esquerda e o poder político, econômico e de formação de opinião, pela grande mídia, das elites que mantêm, por cinco séculos, o Brasil como “*um gigante com pés de barro*”, as reformas estruturais ficam uma vez mais adiadas, num eterno castigo de *Sísifo* (FRIGOTTO, 2004, p. 6).

Portanto, sem atacar as mudanças estruturais resta a adoção de políticas focalizadas de inserção social atacando-se o problema pelos seus efeitos. Políticas de alívio à pobreza que, isoladas, mantêm e realimentam as estruturas que a produzem. Na análise de Frigotto, o novo

na política brasileira no governo Lula teria sido, ao mesmo tempo, enfrentar as reformas estruturais e a renegociação da dívida e dos juros da dívida externa e interna e ir efetivando as políticas distributivas emergenciais (FRIGOTTO, 2004, p. 10). Destas medidas, ainda não foi realizada a principal, as reformas estruturais.

Dentro da análise dos 20 primeiros meses do governo Lula feita por Frigotto, o interessante é que o balanço que se fez deu possibilidade para projetar o que viria posteriormente.

Os riscos do campo da esquerda são diversos e profundos. Dentre os riscos, o mais grave é de se cumprir a advertência de Perry Anderson de que o governo Lula não estava imune de reiterar a tradição dos anos 1990 dos governos que se elegeram pelo campo da esquerda e fizeram as reformas da direita. Mais letal, se isto representa uma opção político-ideológica. Se a hipótese que setores da esquerda defendem é a de que esta primeira fase do governo não podia ser diferente, mas que agora pode mudar, o risco, igualmente nefasto, é de que a divisão da esquerda, de todo modo, empurre o governo Lula a formar sua base cada vez mais pelo centro e direita. O resultado, na prática, será o mesmo: a continuidade das reformas conservadoras (FRIGOTTO, 2004, p. 10).

De fato houve no Brasil continuidade das reformas conservadoras sem mudanças estruturais. A base de sustentação do governo Lula deslocou-se mais para o centro e para a direita. Isso possibilitou sua reeleição em 2006 e a eleição em 2010 de sua candidata, a Presidente Dilma.

Frigotto (2010) realizando um balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, afirma que esta década no plano social e educacional é ao mesmo tempo continuidade e descontinuidade em relação à década de 1990 caracterizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo. As reformas neoliberais, ao longo do governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2010, p. 6).

Houve, segundo Frigotto, continuidade no essencial da política macroeconômica, mas houve descontinuidade em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura face às privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social;

diminuição do desemprego; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2010, p. 6-7).

A necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia não seria o principal problema das políticas do governo Lula. O equívoco estaria em que as mesmas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes. Assim, embora tenha havido avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (FRIGOTTO, 2010, p. 7).

Do ponto de vista das políticas públicas de EPT no período de 2003-2015, objeto do nosso trabalho, concordamos com o pressuposto colocado por Frigotto (2010) de que ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2010, p. 8).

Isso explica a fragmentação e o abandono por parte de grande parcela dos setores críticos organizados da área quanto a disputar a direção das políticas educacionais. A junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – *a política da melhoria* mediante as parcerias do público e privado. Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade (FRIGOTTO, 2010, p. 8-9).

A primeira década do século XXI, no plano das políticas educacionais, se caracteriza predominantemente pelas concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando de forma ampla, em especial nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2010, p. 9).



Há de se reconhecer avanços como é o caso da criação de novas Universidades Federais, a abertura de Concursos Públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa expansão da Rede Federal de EPT. Mas em geral as ações e políticas educacionais do governo federal são fragmentadas e de caráter compensatório e assistencialista.

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação, explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica, ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2010, p. 12).

Desta forma, ainda de acordo com Frigotto, pode-se afirmar que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida*, acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

A EPT, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no Plano Nacional de Educação em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia seu caráter predominantemente privado. Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional e da apropriação privada de recursos públicos na área (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

Tendo feito a análise do contexto histórico, político e social do período 2003-2015, passaremos agora a uma análise focada nas políticas de EPT no período citado.

De acordo com FRIGOTTO *et al* (2005a, p. 2-3; 2005b), a eleição do presidente Lula representou um sinal de esperança para grande parte da sociedade brasileira. Porém, estas expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação não se concretizaram. No caso específico da política de educação profissional, o percurso tomado representa a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse

campo. A gênese desta disputa, que tem como auge a revogação do decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/2004, está nas lutas sociais dos anos 1980 pela redemocratização do país, tendo 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.

O momento emblemático deste movimento foi a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que assim se manifestava: “A educação escolar de 2º grau será ministrado apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1991, Art. 38 citado por Frigotto *et al*, 2005b, p. 25).

Assim, de acordo com Frigotto *et al*, sucessivamente as forças progressistas perderam o apoio parlamentar para a aprovação da lei nos termos propostos e chegando à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria 646/97.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional (Frigotto *et al*, 2005b, p.25).

É esta a gênese do processo polêmico e controverso que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de Ongs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5154 de julho de 2004.

No início do governo Lula, em 2003, o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

Entre essas correções, uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos

ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo 36 da LDB. Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (FRIGOTTO *et al* 2005a, p. 3).

Em relação ao decreto 2.208/97, o que se discutia era que,

(...) um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO *et al* 2005a, p. 4).

Estas propostas levariam, de acordo com Frigotto *et al*, a uma revisão profunda e orgânica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei específica para a educação profissional, proposta por alguns setores. O fato é que, após um ano de vigência do Decreto 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO *et al*, 2005a, p. 4).

No debate da revogação do Decreto 2.208 foram geradas pelo menos três versões da minuta do decreto que recebeu o número 5.154/2004. No entendimento de Frigotto *et al*, o decreto 5.154/2004

(...) é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 27).

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara em 1988 e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. O papel do ensino médio deveria ser o de

recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. Esta era uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 35).

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 35-36).

Assim, a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica introduziu na história da educação brasileira a partir dos debates travados na década de 1980 o conceito de politecnia. Saviani alerta que esse conceito não pode ser compreendido a partir de seu significado literal. Politecnia, diz ele,

(...) significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71 de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades (...). A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Neste sentido, em termos ainda somente formais, para Frigotto *et al*, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Em 2004 Frigotto *et al* já afirmavam que a partir dali dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo definitivamente. Hoje, passada mais de uma década, o dualismo ainda não foi superado.

No Ministério da Educação foram levadas a cabo iniciativas que dificultaram o percurso e o horizonte da politécnica. Três dias após a publicação do Decreto 5.154, em 28 de julho de 2004, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo de educação profissional fragmentado e desintegrado, portanto restrito à aprendizagem profissional. Além disso, no interior do MEC aconteceu uma reestruturação que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. Anteriormente à reorganização ministerial, a estratégia pensada para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicava dar alguns passos (FRIGOTTO *et al*, 2005a).

Primeiramente, seria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade preveria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores (FRIGOTTO *et al*, 2005a, p. 4).

Em relação à rede federal, o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) poderia ter sido utilizado como fonte de financiamento dessa iniciativa, juntamente com o processo de convencimento político, tanto das instâncias dirigentes quanto da comunidade em geral. Neste caso, provavelmente, se teria as comunidades das instituições federais como aliadas, uma vez que a luta pela revogação do

Decreto 2.208/97 partiu especialmente de seus servidores e estudantes (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 4-5).

Quanto às redes estaduais, além do PROEP, também o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento. Neste sentido, no início do ano de 2004, quando o ensino médio e a educação profissional eram geridos conjuntamente pela SEMTEC, um acordo foi discutido com as secretarias estaduais de educação do Paraná e do Espírito Santo, por proposição destas, tratando do interesse desses sistemas de ensino em implantar o ensino médio integrado com apoio financeiro, político e pedagógico do Ministério da Educação. Elaborou-se, então, um projeto de assessoramento a essas secretarias pelo Ministério da Educação, com foco nas áreas de maior complexidade na elaboração da política educacional dos sistemas de ensino e do projeto político-pedagógico das escolas, quais sejam: currículo, formação de professores, identidade e memória escolar (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 5).

Ainda de acordo com Frigotto *et al* (2005b, p.5), o ministro da Educação em 17 de agosto de 2004 assinou convênios com os secretários de Educação dos Estados do Paraná, do Espírito Santo e de Santa Catarina, prevendo-se o repasse de recursos financeiros para apoiar a implantação do ensino médio integrado nesses estados. Decorrido um ano após esse ato, os convênios não foram efetivados em sua maioria. Paradoxalmente, o MEC anunciou o interesse de mais um conjunto de secretarias estaduais de educação pela implantação do ensino médio integrado, a partir do que a Secretaria de Educação Básica passou a realizar seminários sobre as diretrizes dessa política nos respectivos Estados.

A despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Ramos citado por FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 5).

Conforme Frigotto *et al*, no que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-la com relação à formação integrada, delegando ao Conselho tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, o CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer n.

39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto 2.208/97 (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 6).

Para Frigotto *et al*, há que se lembrar que, na disputa pela revogação do Decreto n. 2.208/97 por um novo decreto, o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar "os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação" (Decreto n. 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser exaradas posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente. Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 6). Assim,

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis". O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 7).

Este relato revela a dinâmica que as políticas de EPT assumiram, mesmo num governo de origem progressista. Dinâmica esta em que prevalecem políticas compensatórias com oferta de educação profissional fragmentada, aligeirada e subordinada aos interesses do mercado. Exemplos disso são os programas Escola de Fábrica e PROJOVEM, que sucintamente descreveremos apoiando-nos no texto de Frigotto *et al* (2005b).

No início do ano de 2004, a despeito da expectativa de que o PROEP se direcionasse mais ao setor público, o governo federal divulga a política de parceria público-privado que tem ressonância na política de educação profissional. Neste sentido, anuncia-se um novo programa de educação profissional fundamentado no modelo de parceria público-privado que se apoia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens. Esse programa, implementado a partir de 2005, foi designado como "Escola de Fábrica" (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 11).

O Programa Escola de Fábrica (Brasil, 2005a) objetiva dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), cujas famílias tenham renda *per capita* de até um salário mínimo. O investimento de R\$ 25 milhões é oriundo do PROEP e está voltado para a criação de 560 escolas em 2005, organizadas por unidades gestoras, como ongs, instituições públicas e outras. Essas organizações implantam unidades de ensino nas empresas, elaboram o programa curricular, fornecem a orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos. A certificação pode ficar também a encargo dos CEFETs. As empresas são responsáveis por infraestrutura física, funcionários e técnicos que atuam como instrutores, além dos custos da implantação das unidades formadoras. Asseguram também alimentação, uniforme e transporte aos alunos. O MEC financia a bolsa aos alunos, no valor de R\$ 150,00. As unidades formadoras têm capacidade para 20 alunos por ano, mantendo cursos com duração mínima de 600 horas (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 11).

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social.

Além do Escola de Fábrica, têm-se em paralelo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 11).

A finalidade do PROJOVEM é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. Um projeto político-pedagógico com diretrizes e orientações



proporciona aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas. Aos alunos matriculados é concedida uma bolsa no valor de R\$ 100,00 (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 11-12).

Na análise destas políticas, Frigotto *et al* indicam que ambos os programas resgatam um preceito que se pretendia ter sido superado desde a revogação da Lei 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes. No caso específico do Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 13).

O embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendrou um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias (FRIGOTTO *et al*, 2005b, p. 52).

Kuenzer (2008a), ao fazer a análise das políticas de educação profissional no período compreendido entre 1995 e 2007, afirma que estas políticas de educação profissional, formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora pautadas pelo discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho através da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas. Isso se deve muito ao caráter privatizante destas políticas apesar do discurso da expansão da oferta pública. (KUENZER, 2008a, p. 498-499). Há, segundo Kuenzer,

(...) uma profusão de dados que denunciam o mau uso dos recursos públicos a partir de uma concepção que, implementada no governo anterior, foi assumida e estimulada no governo Lula, e que esconde, sob a defesa do caráter público das ações, a sua realização pelo setor privado, sem que haja elementos que permitam comprovar sua eficácia e efetividade social. O que os dados revelam é que, sob o discurso da parceria entre o Estado, a sociedade civil e o setor empresarial, a partir do entendimento que as organizações da sociedade civil tendem a obter melhores resultados junto ao público jovem em situação de maior vulnerabilidade social, e que estas instituições são capazes de chegar a lugares aonde o Estado não chega, foram e estão sendo carreados vultosos recursos para o chamado setor comunitário realizar a função do Estado no tocante à educação profissional, sem que haja indicações, através de avaliações consequentes, de que os projetos atingem suas finalidades (KUENZER, 2008a, p. 500).

Concordando com o que afirmou Frigotto, Kuenzer indica que o decreto 5154/2004, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2008a, p. 501). O Pronatec é um exemplo perfeito para o que Kuenzer chamou de acomodação conservadora por atender os interesses do governo e, em especial, da iniciativa privada.

Outra questão importante que Kuenzer traz se refere à oferta de cursos que se caracterizam por terem percursos aligeirados, valorização do conhecimento tácito e desvalorização do conhecimento científico. Para a autora, isso é a expressão da nova epistemologia da prática. Assim,

Embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passem a exigir ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio intelectual da técnica enquanto relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que se vem oferecendo aos que vivem do trabalho se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito (KUENZER, 2008a, p. 503-504).

Para Kuenzer, não há, nos programas de educação profissional, referência e condições concretas, dadas as suas características, para a implementação de procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual.

Assim é que são traduzidas as competências no ensino médio, na educação profissional e nos cursos de graduação, onde os percursos curriculares tendem a ser encurtados, à luz dos princípios pós-modernos que negam a objetividade da ciência e o caráter histórico da produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que propõem a ampliação dos espaços da prática, na esperança que a mera inserção do aluno no processo de trabalho seja suficiente para a sua formação (KUENZER, 2008a, p. 505).

Na visão de Kuenzer, cabe perguntar: a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito através de uma epistemologia na qual a prática se constrói através de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se os espaços onde os que vivem do trabalho poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, enquanto produto do pensamento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer? (KUENZER, 2008a, p. 505).

Kuenzer destaca que para aqueles que têm compromisso com os que vivem do trabalho há um extenso programa de investigação a ser levado a efeito. O discurso da inclusão pode esconder projetos de outra natureza. Para a pesquisadora, os princípios que orientaram a EPT no governo Fernando Henrique não foram superados no governo Lula, alguns deles inclusive tendo sido intensificados (KUENZER, 2008a). Isso vale para o governo Dilma, sendo o Pronatec o melhor exemplo, novamente.

Segundo Kuenzer, alguns elementos de realidade permitem elencar hipóteses, para algumas das quais já se tem bons indicadores acerca de seu potencial explicativo:

A destruição progressiva das ofertas públicas em nome do repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, em face não só de sua impossibilidade de realizá-las, mas principalmente de uma maior competência do setor privado; a enunciação apenas formal, na maioria dos projetos, da integração da proposta à educação básica; o caráter genérico, não profissional, da maioria dos projetos de educação profissional; a ênfase no conhecimento tácito em detrimento do acesso ao conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico, negado em nome de seu pretenso caráter racionalista; a pulverização de ações e de recursos a atender a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado (KUENZER, 2008a, p. 506).

A análise até aqui empreendida nos mostrou que as políticas públicas de EPT no período de 2003-2015 não vieram acompanhadas de uma política de formação de professores, com exceção da iniciativa de formação continuada (curso de especialização) no âmbito do Proeja. Estas políticas, justamente pela falta de uma política de formação dos professores, não tiveram a efetividade desejada.

Uma política pública de EPT acompanhada de formação de professores deve explicitar as concepções que fundamentam esta política, qual a visão de mundo do trabalho e de

educação, como se dá a relação capital e trabalho e em qual modelo societário está fundamentada.

As concepções apresentadas neste capítulo deixam claros os diferentes modelos societários implícitos na organização da sociedade e em especial nas políticas públicas de EPT. Tentamos demonstrar dois modelos: Um, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo, numa visão de educação omnilateral e politécnica que visa uma formação integral do ser humano. As políticas públicas de EPT no período de 2003 a 2009, no Brasil, tinham esta orientação em suas bases. O outro, fundamentado na reatualização da teoria do capital humano, que vê a educação como uma mercadoria a ser comercializada como outra qualquer. Grande parte das políticas públicas de EPT, em especial pós 2009 no Brasil, tendo na dianteira o Pronatec, se fundamentam nesta concepção.

Neste sentido, reafirmamos que a compreensão adequada referente às características do mundo do trabalho, tanto em sua visão ontológica quanto em sua visão de mercado, é essencial na elaboração, implementação e atuação em políticas públicas de EPT, bem como para a formação docente, para que se alcance a efetividade das referidas políticas. Contemplar estas duas visões significa a integração da relação educação e trabalho. No entanto, o que se percebe nas políticas de EPT é que elas contemplam uma ou outra visão, e não a integração.

Portanto, o debate sobre a fundamentação e modelo societário implícito na política pública, é essencial para a compreensão da própria política e para entender suas finalidades e seus objetivos. O professor da EPT tem o compromisso ético-político de se apropriar destas concepções (visão mercadológica da educação x politecnia, omnilateralidade) e se posicionar diante delas. Além disso, que outros desafios são impostos para a formação de professores para esta área? Que saberes ele mobiliza em seu fazer cotidiano? Quais as especificidades, iniciativas e alternativas para a formação deste professor dentro da Rede Federal? Dentre outras questões, isso é o que veremos no próximo capítulo.

### **3- A FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A EPT: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO DEBATE**

Neste capítulo analisaremos no âmbito das políticas públicas de EPT os desafios impostos para a formação de professores: suas características, perfil, especificidades, um pequeno histórico, o debate atual da formação nesta área e algumas alternativas para uma política de formação de professores para a EPT. Reafirmamos que, neste estudo, a categoria formação de professores é central e faz a mediação entre as políticas públicas de EPT, sua implementação e a atuação do docente nas referidas políticas.

Nos capítulos anteriores traçamos um panorama da EPT, das políticas públicas desta área e do mundo do trabalho com o objetivo de evidenciar a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera. Nesse sentido, os professores da EPT necessitam ser bem formados.

A formação de professores para a EPT deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado.

Percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Desafios que requerem do professor da EPT uma formação consistente, pois no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos. Precisa ensinar sem que, na maioria dos casos, tenha tido formação pedagógica para tal.

Diante deste contexto e da expansão da rede federal que ocorreu a partir de 2005, são impostas uma série de demandas para a formação de professores da EPT, tema pouco pesquisado pela academia e poucas vezes objeto das políticas públicas, ao longo da história brasileira. A formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista.

Entendemos que determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do mundo do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Este processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelos formadores de professores da EPT. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Ela pode ter

compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho. Diante desta constatação, Carvalho (2003, p. 17-18) afirma que é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumento de contra-hegemonia.

Observamos, assim, que a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Isso porque, de acordo com Carvalho (1989), se, de um lado, a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital, por outro lado, eles participam, ainda que de maneira subordinada, de respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora (CARVALHO, 1989, p. 75). Esta questão requer dos professores, em primeiro lugar, a consciência de que, como educadores, somos assalariados e, portanto, força de trabalho, mercadoria, o que acena para a possibilidade de solidariedade, e em segundo lugar, que somos também intelectuais e só a nossa identificação política, enquanto classe, nos possibilita exercer a nossa função em termos de uma nova hegemonia: a hegemonia proletária (CARVALHO, 1989, p.138).

De acordo com Nóvoa (1999) as políticas de formação de professores padecem de um *Excesso dos Discursos e uma Pobreza das Práticas*, especificamente do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (NÓVOA, 1999, p.2). Neste sentido,

Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais

mediocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, pp.2-3).

Estas observações de Nóvoa confirmam a centralidade e importância da formação docente no estabelecimento de políticas públicas em educação. Em nível macro as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Em relação à discussão em torno do currículo e dos objetivos da educação na sociedade capitalista, Franco nos indica ainda que,

O predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços. Essa concepção viesada pelos interesses produtivos conduziu, frequentemente, os professores ao exercício do pragmatismo, em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria empregos para todos. O mito da empregabilidade, a “promessa emancipadora” da sociedade moderna industrial, há mais de uma década, estão sendo desmentidos pela introdução de alta tecnologia com base na informática, na microeletrônica e pela nova organização do trabalho (FRANCO, 2008, p. 49).

Com o sentido de resistência à educação adaptativa, a matriz crítico-emancipatória de educação tem seus fundamentos no pensamento crítico e dialético e pretende ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, bem como, apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada.

Esta concepção de competências e de currículo, que está em processo de discussão e disputa na educação brasileira, defende que a organização curricular deve ter em conta que: a) a realidade é uma totalidade em que estão presentes os aspectos econômicos, políticos, históricos, culturais, científicos, técnico-operacionais, ambientais; b) o ser humano atua sobre a natureza e sobre a sociedade a que pertence em situação social e não apenas individual; c) é nesse processo que ocorre a objetivação de bens, produtos e serviços e a subjetivação do próprio produtor; d) a aprendizagem significativa supõe que os conteúdos devem ser contextualizados, e a realidade deve ser pensada criticamente além do senso comum; e) a simples opção metodológica não dá conta de todas as implicações históricas e epistemológicas do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade; f) na educação ocorre um processo contínuo de apropriação, objetivação e subjetivação dos conteúdos disciplinares em relação íntima com os métodos e processos utilizados. Em síntese, trata-se de alcançar uma outra qualidade da educação que se inicia pela formação e adesão do professor (FRANCO, 2008, p. 50-51).

Nesta mesma perspectiva Carvalho afirma:

A profunda mudança na organização econômica, social e cultural dos países envolvidos no processo de globalização, que assistimos desde a década de 1970, obriga-nos a repensar as políticas e os sistemas de ação no campo da educação profissional. O mundo do trabalho mudou e a educação profissional tem desafios novos, embora, no Brasil, ainda não tenham sido superados velhos desafios. Como uma área tão desprestigiada historicamente pode assumir o protagonismo requerido pelas transformações atuais no mundo do trabalho? (CARVALHO, 2008, p.150).

De acordo com Carvalho (2008), dois elementos são fundamentais no desenvolvimento dessa nova formação. O primeiro diz respeito ao reconhecimento de que sem uma formação básica de qualidade os jovens não conseguem compreender as mudanças da economia e da sociedade, tão pouco participar criticamente dessas mudanças. Isso implica em educação profissional colada com a educação básica. O segundo elemento se refere à necessidade de um reforço na formação contínua, visto que as transformações na sociedade atual evidenciam uma relação entre trabalho e educação, na qual integração econômica e social dos indivíduos supõe a ampliação do nível de formação em todos os setores sociais. O desafio agora, de acordo com Carvalho,

é o de aprofundar a discussão prevenindo e reduzindo as vulnerabilidades geradas por uma globalização excludente, sem, no entanto, transformar a educação profissional numa panacéia, encarando-a, ao contrário, como uma condição necessária, mas não suficiente para o êxito dos processos de reestruturação produtiva em curso (CARVALHO, 2008, p. 151).

Desta forma, “é preciso superar a profissionalização estreita que reduz a formação profissional à aquisição do saber fazer, ampliando-a para uma formação profissional com uma sólida formação geral e uma significativa cultura científica e tecnológica” (CARVALHO, 2008, p.153).

Enfim, todas as questões levantadas sinalizam que a formação profissional e tecnológica deve ser mais abrangente.

Preparar para o trabalho não significa apenas preparar para exercer funções específicas, mas significa, sobretudo, compreender a sociedade naquilo que é estruturante dela, ou seja, o trabalho. A formação profissional deve desempenhar um papel para além dos limites impostos de forma artificial pelo mercado de trabalho, devendo ser encarada como um imperativo de vida em sociedade, como um direito e como um dever de cada cidadão (CARVALHO, 2008, p. 154).

Desta forma, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos



gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada (KUENZER, 1999).

Machado (2008a) afirma que a formação de professores para a EPT atende a um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais.

### **3.1-Saberes dos professores em sua prática cotidiana**

De acordo com Gariglio e Burnier ,a docência na EPT é constituída de saberes:

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um *ofício feito de saberes*, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados. Os esforços de diversos estudiosos em definir os conteúdos dos saberes da base profissional dos professores ainda trazem consigo indefinições sobre o conceito de "saber". Surgem estes questionamentos: os professores desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente "saberes" resultantes de sua prática? Caso positivo, quando, como, sob que forma? Tratam-se verdadeiramente de saberes? Não seriam antes crenças, certezas não fundamentadas ou *habitus*, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional? (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p.4).

Se o ofício docente é feito de saberes, o desafio da profissionalização dos docentes da EPT deve motivar-nos a investigar quais seriam os saberes da base profissional desses professores, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as características desses saberes, bem como o complexo contexto de trabalho no qual esses professores encontram-se mergulhados (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p.5).

Fartes e Santos (2011), tratando sobre o tema da docência em EPT, se perguntam como:

Tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino; enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica; pensar a

docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional (FARTES e SANTOS, 2011, p.2).

Para Tardif (2012, p. 13), a história da profissão docente mostra que, o que um ‘professor deve saber ensinar’ não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social. O saber<sup>5</sup> que os docentes mobilizam é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Neste sentido, a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas mostram que, o que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber-ensinar’) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’ e ‘bom’ ontem já não o é mais hoje. Assim,

O saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (...) Essas constatações são apoiadas por praticamente todos os estudos que se debruçaram sobre essa questão nos últimos quinze anos. De fato, eles indicam com veemência que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores (TARDIF, 2012, p.15-16).

Conforme Tardif (2012, pp. 17-20), o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Desta forma, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho. Ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Antes mesmo de começarem a trabalhar, os professores foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas). Essa imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, 5 Tardif atribui à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 60).

representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

Segundo Tardif (2012), um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, há dificuldade em especificar a natureza das relações que os professores<sup>6</sup> estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores. Neste sentido,

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2012, p. 32).

Para Tardif (2012, p. 36) o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Em relação ao aspecto da relação que os professores mantêm com os saberes, Tardif (2012) indica que os professores são ‘transmissores’, ‘portadores’ ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. No entanto, o professor,

Na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (TARDIF, 2012, p. 48).

De acordo com Tardif (2012, p. 51), os professores acumulam a experiência fundamental da docência nos primeiros cinco anos de carreira. Mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira

<sup>6</sup> Tardif se refere aos professores do ensino primário e secundário. No caso brasileiro trata-se dos professores do ensino fundamental e médio. Os professores de EPT podem ser incluídos pois eles atuam no ensino médio e no ensino técnico de nível médio. No caso da EPT cabe lembrar que a rede federal nomeia a carreira de seus docentes como *Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica* – EBTT.

peçoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 51).

Esse aprendizado, muitas vezes difıcil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofıcio, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF, 2012, p. 108).

Na visão de Tardif (2012, p. 64), o saber profissional dos professores está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação, entre outros aspectos, e os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados pelo sincretismo.

Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma são e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. (TARDIF, 2012, p. 65).

Segundo Tardif (2012), os fundamentos do ensino são, a um são tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*. O professor não é somente um ‘sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraıdas do ‘objeto’ (um contexto, uma situação, pessoas, etc.). Os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (famılia, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. Os saberes que servem de base ao ensino são pragmáticos, pois estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores (TARDIF, 2012, pp. 103-105).

Estas caracterısticas dos saberes docentes esboçam uma ‘epistemologia da prática docente’. De acordo com Tardif (2000, p.10), chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Para este autor,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de

trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

De acordo com esta definição e finalidade existiriam algumas características dos saberes profissionais. A primeira delas é que os saberes profissionais dos professores são *temporais*, ou seja, os professores, como vimos, são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Tanto que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p.13-14).

A segunda característica dos saberes profissionais dos professores é que eles são *plurais e heterogêneos*. Assim, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14).

A terceira característica desses saberes é que eles são *personalizados e situados*. Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos. Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p.15).

Desta forma,

Uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2000, p.17-18).

Tardif questiona o que entendemos exatamente por ‘saber’? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente ‘saberes’ oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? (TARDIF, 2012, p. 184).

Tardif chama a atenção para a perspectiva que trata tudo como saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer, as maneiras de ser, as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana. Mas, então, de que adianta falar de saber se tudo é saber? (TARDIF, 2012, p. 192). Tardif se propõe a

*(...) identificar e precisar certos traços semânticos fundamentais ligados à noção de saber tal como a empregamos correntemente enquanto herdeiros de uma tradição que se manifesta através de linguagens e de usos, na esperança de poder usar alguns desses traços para definir, de maneira mínima, o próprio objeto de nossas pesquisas: o saber dos professores. (TARDIF, 2012, p. 198, itálico do original).*

Neste sentido, é preciso associar a natureza do saber a exigências racionais.

Essa ideia de ‘exigências de racionalidade’ fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los. Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas ‘por que você diz isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de ‘saber-fazer’: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala. Propomos, então, que a noção de saber seja associada, de maneira global, mas sistemática, a essa ideia de exigências de racionalidade (TARDIF, 2012, p. 198 e 199).

Desta maneira, uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2012, p. 200).

A pertinência de introduzir essa ideia de exigências de racionalidade para definir a noção de ‘saber dos professores’ está no fato de que,

Ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem. Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir. Entretanto, ao contrário de certos pesquisadores que, na nossa opinião, caem no excesso etnográfico, acreditamos que as razões de agir dos professores são criticáveis e revisáveis, que precisam, por conseguinte, serem validadas

pela confrontação com os fatos e também com as proposições das ciências da educação e da pesquisa em geral (TARDIF, 2012, p. 206).

Para Tardif, não se pode reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e atos para os quais os docentes são incapazes de apresentar razões com o objetivo de justificá-los. “O saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.” (TARDIF, 2012, p. 206-207).

Portanto, os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido,

A questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2012, p. 218).

Tardif (2012) defende, portanto, que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Sendo assim, toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.

Para Tardif (2012, p. 234-235), muitos pesquisadores veem os professores como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor. Porém, segundo o autor, se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Em resumo Tardif defende duas teses:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Ora, se levarmos essas duas teses a sério e, sobretudo, se aceitarmos segui-las até as últimas consequências, elas conduzirão a uma nova concepção do ensino (TARDIF, 2012, p. 237).

### 3.2- Novo perfil e as especificidades da formação de professores para a EPT

A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas implicam determinado perfil dos docentes da educação profissional. Para Machado (2008a, p. 15), 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. O padrão da escola oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem também está superado. 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.

De acordo com Kuenzer, (1998b), o que confere especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Esta dimensão formativa precisa ser resgatada dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea. Esta,

(...) de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macro análises, que, embora relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outro, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, daquelas relações sociais (KUENZER, 1998b, p.2).

Neste sentido, quais são as especificidades da educação profissional? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Concordamos com Machado quando a autora afirma que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008a, p. 16).

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 esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008a, p. 16).

Na Rede Federal de EPT a atuação do professor é muito diversa, inclui: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação nos Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, bacharelados, licenciaturas e a pós-graduação. De acordo com Machado (2008a, p. 17), dada esta diversidade de situações os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado geralmente sem qualquer avaliação externa.

Entende-se que o professor da EPT é um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional.

No seu exercício o professor da EPT 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; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia (MACHADO, 2008a, p. 18).

Em síntese, o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008a, p. 18).

Além das questões didático-político-pedagógicas, a formação para a docência na EPT deve incluir a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Para Moura (2008), podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades de formação apresentadas:

Formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos devem contemplar (SANTOS, 2004): as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas públicas e, sobretudo, educacionais; papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; concepção da unidade ensino-pesquisa; concepção de docência que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e desenvolvimento local e inovação (MOURA, 2008, p. 36).

A EPT está mergulhada no mundo do trabalho e no mundo das tecnologias. Neste sentido, de acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação docente mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- *contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *prático*, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 1999).

Assim, conforme Kuenzer (1999, p. 10-11), a primeira dimensão a ser considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho é a capacidade de, apoiando-

se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Para Machado (2011), várias são as questões inerentes ao desafio atual da formação inicial e continuada de professores para a EPT no Brasil. A título de síntese, ela destaca sete urgências, que aqui colocamos de maneira resumida:

1. Garantir a sustentabilidade pedagógica e de gestão à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada - com destaque para as modalidades ensino médio integrado, proeja, à distância, EPT inclusiva, EPT do campo, indígena e quilombola - urgências que emergem da enorme expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2005, e das elevadas metas previstas pelo Pronatec e pelo PNE 2011-2020. (MACHADO, 2011, p. 701).

2. Revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica.

3. Revogar a Resolução CNE/CP n. 2/97 e regulamentar a oferta de licenciaturas para a EPT com os formatos que compatibilizem especificidades de trajetórias acadêmicas do professorado, observando-se em todos eles os princípios que orientam a base comum de organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação no Brasil e a perspectiva de uma política nacional unitária de magistério.

4. Oferecer licenciatura a um grande número de professores sem a habilitação requerida pelo artigo 62 da Lei n. 9394/96, que estão em atividade na EPT.

5. Continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada de apoio ao proeja e, nos seus moldes, desenvolver ações semelhantes voltadas ao ensino médio integrado regular, às especificidades da EPT por eixos tecnológicos, à organização curricular por núcleos politécnicos comuns, à EPT a distância, à EPT do campo, à EPT de povos indígenas, à EPT de comunidades quilombolas, à EPT inclusiva (Programa Tecnep).

6. Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados (MACHADO, 2011, p. 702).

7. Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo. (MACHADO, 2011, p. 702-703)

Neste sentido, a formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis têm, como pré-condições, a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio. Para Frigotto (1996, p. 100-101), o desafio que se coloca é o de vencer a pedagogia da desesperança, e da falta de alternativa ao *status quo*. Por fim, cabe ressaltar que os elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional. A qualificação para o educador também implica a capacitação para ser dirigente.

Este projeto alternativo, para o qual buscamos nos capacitar como educadores, centra-se na ideia de que, *em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva*. Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público. A luta pela ampliação da esfera pública e pelo controle e manejo democráticos do fundo público, assinalam a direção do socialismo necessário e possível. E hoje, nas nossas lutas concretas, socialismo significa vida garantida: o direito à educação livre e a cuidados de saúde; o direito à comunidade e à associação; o direito ao trabalho (questão nada irrelevante perante as condições endêmicas do desemprego pós-moderno) e o direito ao lazer, à cultura e à aposentadoria (Jameson citado por Frigotto, 1996, p. 101).

Concordamos ainda com Frigotto no sentido de que o mundo do trabalho,

(...) como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo fundamental a

ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo *alienador* (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

Os ataques contra esta formação teórico-epistemológica se deram de diversas formas na história brasileira. De acordo com Frigotto (1996), a segregação dos cursos de formação, e das próprias licenciaturas, de uma compreensão sócio histórica, filosófica, política e cultural, resultante da Reforma Universitária de 68, demarca um primeiro e profundo golpe para esta base teórica e epistemológica na formação e profissionalização do educador. Esta decapitação deriva da imposição de uma perspectiva economicista e tecnocrática dos processos de conhecimento e dos processos educativos, amparados pelo golpe civil-militar de 1964. O segundo golpe dá-se na década de 1990 pela reiteração da concepção produtivista e mercadológica do conhecimento mediante o ajuste neoliberal à globalização excludente, capitaneada pelo Banco Mundial. Novamente, poderíamos acrescentar que, hoje, esta perspectiva mercadológica está encarnada no desenvolvimento do Pronatec.

Cabe registrar também que uma política de formação de professores só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho (KUENZER, 2011b, p.4).

Portanto, é preciso reconhecer que a docência na EPT 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. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008a, p. 15).

Assim, para o professor da EPT é basilar a compreensão, teoricamente fundamentada, da dimensão ontológica na conformação das subjetividades, a partir do significado do trabalho no modo de produção capitalista.

### **3.3- Breve histórico, o debate atual e as alternativas para uma Política de Formação de Professores para a EPT**

O que se impõe hoje na formação de professores para a EPT é a superação do histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional. Vários autores e entidades representativas de docentes têm reiterado argumentos que evidenciam a impropriedade das soluções que acabam transformando políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes. Neste sentido, nesta seção levantamos um breve histórico, o debate atual e algumas alternativas para uma política de formação de professores para esta área.

### **3.3.1 - Breve Histórico**

De acordo com Pereira (2004), a profissionalização docente é um tema discutido no mundo inteiro. No Brasil isso não é diferente e nossa realidade apresenta um dado histórico importante: o de o magistério admitir em seus quadros um forte contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica correspondente. Na EPT, sua história já centenária foi marcada pela forte ação de professores leigos. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária.

De acordo com Machado, a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil (MACHADO, 2008a, p.11)

A primeira iniciativa para formar professores de EPT se dá em 1917 com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta escola foi fechada em 1937 sem alcançar muitos resultados. Em 1942, a demanda por este tipo de formação foi acatada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Art. 53), e previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. Porém, esta lei também não teve consequências práticas importantes.

Com a LDB nº 4.024/1961, artigo 59, dois caminhos separados foram estabelecidos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo, entretanto, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu somente em 1967 e 1968 com a Portaria Ministerial nº 111/68 que esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu

o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula (MACHADO, 2008a, p. 11). O que se reforça a partir daí é a ideia, presente até hoje, de tratamento diferenciado, emergencial e de curso especial à formação de professores do ensino técnico, que foi oficializada por esta LDB.

A reforma universitária (Lei nº 5.540/68) fez uma exigência que foi logo em seguida relaxada: determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Normas complementares, contudo, possibilitavam que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir esta habilitação (MACHADO, 2008a, p. 11).

Neste sentido, a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência da Lei nº 5.540/68, levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Foi criada uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e o CFE emitiu pareceres de orientação. Surgem então os cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Essas regulamentações e principalmente o Esquema I e II criaram uma cultura. Até hoje pode-se encontrar muitos professores formados nestes cursos e quem procura nas universidades esta alternativa de formação. Estes cursos, em razão da necessidade de atender à grande demanda que se formou de professores capacitados a atuar no ensino de segundo grau, obrigatoriamente profissionalizante a partir da Lei nº 5.692/71, se tornaram muito conhecidos (MACHADO, 2008a, p. 11-12).

De acordo com Machado (2008a), havia nesta época a exigência de obter registros junto ao MEC para o exercício da profissão docente. Isso pressionava o CFE e o próprio governo a planejar, de alguma forma, a formação de professores para a educação profissional. Em 1977, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo

máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. “Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura”. (MACHADO, 2008a, p.12)

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets (os primeiros) em cumprimento à Lei nº 6.545/78 ensejou grande expectativa nesse sentido, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (MACHADO, 2008a, p.13).

O que ocorreu foi que, em vez das licenciaturas, os esquemas se impunham. A Resolução CFE nº 3/77 foi relaxada com a publicação da Resolução CFE nº 7/82, que alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena (MACHADO, 2008a, p.13). Em 1986, órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC foram extintos. É o caso da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri e do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR. As responsabilidades destes órgãos foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC, que instituiu um grupo de trabalho, por meio da Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/87, destinado a elaborar proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau. Neste período, porém, a discussão mais geral sobre a nova LDB ocupou os debates educacionais (MACHADO, 2008a, p.13).

Em 1993, com a publicação da Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993, lei que transformou a Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica, as finalidades e objetivos dos CEFETs quanto à formação de professores ficou ainda mais explícita. A eles cabia: I- ministrar ensino em grau superior; (...) b. licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; (...) III- ministrar cursos de educação continuada na área tecnológica, visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica.

De acordo com Machado, do ponto de vista da formação de professores, a LDB nº 9.394/96 trouxe apenas referências gerais extensivas aos de disciplinas específicas, tais como: 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. Já o Decreto nº 2.208/97,

(...) que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, 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, 2008a, p.13-14).

No decreto 2.208/97 fica clara a intenção de valorizar a experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente na formação do professor de EPT. Conforme Machado,

(...) esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional. O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área pode ser visto como um fator explicativo da enorme evasão dos matriculados na Escola Wenceslau Braz e das flexibilizações de prazos para o atendimento à legislação. É também explicativo da penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo (MACHADO, 2008b, p. 79).

O Decreto nº 2.208 anunciava, também, o disciplinamento dos programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação após ouvir o CNE. Surgiu, então, a Resolução CNE nº 2/97, que em seu Art.º 1º afirma que:

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 (CNE, 1997).

Para os programas especiais a resolução instituiu a carga horária de pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Para Machado (2008b, p.80), houve um rebaixamento significativo da carga horária comparativamente ao que vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional. Esse dado também confirma a tendência de pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor. Em seu texto,

A Resolução CNE nº2/97 previa sua avaliação pelo CNE num prazo de cinco anos. Ou seja, esse prazo se extinguiu em 2002 e até hoje o CNE não fez essa avaliação. Por conta dessa Resolução, o CNE teve que responder a

várias consultas, inclusive do Poder Judiciário. As suas respostas são encontradas nos seguintes pareceres: Parecer CNE/CP nº 108/99; Parecer CNE/CEB nº 25/00; Parecer CNE/CES nº 364/00; Parecer CNE/CES nº 1.069/00; Parecer CNE/CES nº 678/01; Parecer CNE/CP nº 25/01 – Origem da consulta: Poder Judiciário; Parecer CNE/CP nº 25/02; Parecer CNE/CEB nº 37/02 (MACHADO, 2008b, p. 80).

Desses pareceres merece destaque o Parecer CNE/CEB nº 37/02. Este documento reconhece que a docência na educação profissional não está suficientemente regulamentada pela resolução 02/97, por conta das características e necessidades específicas desta modalidade educativa. Afirma que há dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional, por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior. Desta forma, o parecer enumera todas as possibilidades de formação desse docente, sendo válidas as seguintes alternativas: Formação em curso técnico + graduação em Pedagogia; Formação em curso técnico + licenciatura; Bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica; Bacharelado + pós-graduação na área pedagógica; Licenciatura + cursos e estágios relacionados com a área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa. Essas alternativas, na visão de Machado, seriam muito permissivas (MACHADO, 2008b, p.81).

Antes disso, no ano de 2000, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3.462 dá autonomia aos CEFETs para formarem professores inclusive para seus próprios quadros. Diz a lei:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

A Resolução 2/97 e os esclarecimentos contidos no Parecer CNE/CEB nº 37/02 são nossa mais recente legislação sobre a formação de professores da EPT. Após isso, em 2006, de acordo com (MACHADO, 2011, p. 697-698), foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5, destinado a apreciar a Indicação CNE/CP n. 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Esse texto opinou favoravelmente à manutenção dos programas especiais de formação pedagógica de professores, mas indicou a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP n. 2/97 e da sua

regulação por novos padrões, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP n. 9/01 e Resolução CNE/CP n. 1/02) e campos de conhecimento pertinentes, de modo a conferir habilitações correspondentes com o curso de graduação originalmente realizado. Entendeu, ainda, ser necessário elevar a carga horária mínima destes programas para 800 horas, reservando, no mínimo, 300 horas para estágio supervisionado e o restante às demais atividades formativas. Indicou critérios para autorização e reconhecimento desses programas. Com base no estudo realizado, a Comissão, que assina o Parecer CNE/CP n. 5/06, apresentou um Projeto de Resolução contendo normas sobre a matéria e a proposta de revogação das Resoluções CNE/CP n. 2/97 e 2/02. Este Projeto, contudo, não foi à aprovação.

Desde 1978, portanto, os CEFETs têm a prerrogativa de formar professores. De acordo com Pereira (2004), dada a carência de professores formados em faculdades de educação que estivessem habilitados para as disciplinas específicas da área técnica, possibilitou-se o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem como docentes essas disciplinas.

A formação desses professores se deu a princípio através de “*medidas consideradas emergenciais*”, cursos de capacitação docente apropriadamente denominados “Esquemas I e II”. Pouco progresso, entretanto, houve no sentido de se formularem políticas para preencher esse hiato, o que concorreu para que a permanência dos Esquemas I e II e as “*medidas consideradas emergenciais*” acabaram por reforçar a visão fragmentária e banalizada do exercício da docência, que reafirmamos, possui características específicas (PEREIRA, 2004, p. 8).

Desta forma, de acordo com Pereira (2004), os CEFETs têm desde sua origem contribuído na formação de professores. Sua estrutura permite oferecer esta formação em boa qualidade, pois:

(...) apresentam uma infraestrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem favorável à contextualização da ciência e da tecnologia, além de possuírem em seus quadros professores cuja formação pauta-se pelo domínio da teoria numa estreita associação com as atividades práticas. Isto, sem dúvida, possibilita uma articulação e um diálogo intenso entre ciência e tecnologia, além de construir um contexto dinâmico e facilitador da aprendizagem (PEREIRA, 2004, p. 9).

No intuito de superar os cursos emergenciais de formação pedagógica que se caracterizam pela segmentação e fragmentação, Pereira (2004, p.10) propõe o estabelecimento nas instituições que ministram graduações tecnológicas de um núcleo pedagógico articulado à formação técnica ao longo da formação desses tecnólogos, de acordo com a legislação para as licenciaturas. Esta seria para ele uma alternativa para a formação docente, sem, contudo, desconsiderar outras iniciativas já existentes.

### 3.3.2 - O debate da formação de professores para a EPT e as iniciativas da Rede Federal

Na seção anterior vimos que a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado a formação de professores da EPT ao longo da história brasileira. Trataremos aqui agora dos debates e iniciativas recentes que trataram especificamente da formação de professores para esta área.

Neste sentido, é marcante o VIII Simpósio da série *Educação Superior em Debate* com o tema *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica* organizado pela SETEC e pelo INEP, realizado em Brasília, em 26, 27 e 28 de setembro de 2006.

Na apresentação da coleção de textos frutos do Simpósio, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Eliezer Pacheco, afirma que o debate *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica* está conectado ao conjunto de debates dos grandes temas de Educação Profissional e Tecnológica. Para o secretário, a formação docente é parte das preocupações da Setec, e esta necessita ir além da Resolução 02/97, do CNE. O secretário afirma ainda que a Setec assume o compromisso de constituir um grupo de trabalho e desencadear o diálogo com o CNE, a Anfope, a ANPED e outros organismos com vista a tratar da formação de professores da EPT e suas possibilidades formativas: da licenciatura tecnológica aos programas de pós-graduação *lato sensu* e aos programas especiais de formação (PACHECO, 2008, p. 9-10).

Já a diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, (Setec/MEC), profa. Jaqueline Moll, na introdução da coleção, afirma que no âmbito da Setec, o debate sobre a formação de professores para educação profissional e tecnológica impõe-se no contexto de expansão da rede. E após reafirmar os critérios, pressupostos e princípios da expansão da rede de EPT, afirma que este debate

(...) que temos o prazer de desencadear em colaboração com o Inep, insere-se em um contexto de grandes desafios: de ampliação das matrículas de educação técnica no nível médio, sobretudo, a partir de uma matriz integrada, e de consolidação dos itinerários formativos que atravessem os diferentes vários níveis de educação profissional e tecnológica. Para tanto, precisamos de professoras e professores que coloquem em diálogo conhecimentos humanísticos e tecnológicos, num momento importante da história política, econômica e social do Brasil (MOLL, 2008, p.13).

A Rede Federal de EPT oferece formação de professores desde o final da década de 1970, quando da criação dos CEFET-MG, CEFET-RJ e CEFET-PR. Mas esta oferta, desde então até hoje, é reduzida considerando a amplitude da rede. As ofertas são insuficientes e bastante diversificadas também.

De acordo com Oliveira, o tratamento do tema “A Rede Federal de Educação Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” implica um conteúdo – a formação de professores – e um contexto – a rede e a EPT. O conteúdo *A Formação de Professores* assume um caráter de mediação entre uma dada organização – a Rede – e o conteúdo e finalidade desta – a EPT. Assim, caberia levantar a questão de como se dá a formação pela rede, a rede na formação e a formação na rede. (OLIVEIRA, 2008, p. 162-163)

Para Oliveira, contraditoriamente, a Rede restringe a sua própria atuação na Formação de Professores, ofertando a Licenciatura, praticamente, apenas na área científica. Assim,

(...) de um lado, há a afirmação da diferença da Rede, em relação às outras Ifes, pelo seu conteúdo, a EPT, reforçado pela própria Rede. Entretanto, simultaneamente, há a negação dessa diferença, pela prática, também da própria Rede, que opta por não ofertar a Formação de Professores para a área tecnológica, em que estariam inscritas as disciplinas técnicas do nível médio de ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 165-166).

Para Oliveira, a legislação que trata de formação de professores legitima dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico. Este, de menor valia. “A formação em pauta é marcada, também, por um caráter imediatista e emergencial e a falta de enraizamento de propostas na prática das agências formadoras” (OLIVEIRA, 2008, p.166).

Além disso, “a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem se eximido do papel de formar professores para a EPT não apenas por questões de ordem política, mas também por razões de ordem técnica e social mais ampla” (OLIVEIRA, 2008, p.169).

As características da formação de professores para a EPT, para superar os problemas evidenciados, deverá:

(...) ser específica, mas regular, imbuída de integralidade própria e integrada à formação de professores para a Educação Básica, na forma e no nível da licenciatura plena; – ter a pesquisa como princípio educativo, quer no âmbito acadêmico, quer no institucional, devendo, portanto, ser ofertada por Instituições de Ensino Superior que aliem pesquisa, ensino e extensão (OLIVEIRA, 2008, p.170).

Para Oliveira, há ao menos duas alternativas de formação de professores para a EPT, pouco ou nada exploradas. A primeira seria a formação dos professores de EPT na Rede, por meio de programas de especialização. A outra, discutida em alguns fóruns de debate, mas sem

experiência concreta, refere-se à oferta da licenciatura como uma das habilitações de cursos de graduação oferecidos pela Rede (OLIVEIRA, 2008, p.171-172).

Das iniciativas para o estabelecimento de uma política de formação de professores para a EPT, uma das principais diz respeito à criação pela SETEC do Grupo de Trabalho *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*. Em 2007, A SETEC/MEC, por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais, constituiu um GT para discutir a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. O texto *Diferenciais Inovadores para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica* (MACHADO, 2008a) trata das discussões, indicações e recomendações e teria “a finalidade de contribuir para a ampliação do debate de todos os setores interessados na construção de uma sólida e articulada política nacional de formação de professores para a educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2008a, p. 9).

A proposta era de que as discussões deste GT resultariam numa política pública de Formação de Professores para a EPT. A proposta incluía, por exemplo, o desenho da proposta-base de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica que fossem apresentadas ao Conselho Nacional de Educação para que este publicasse diretrizes para a formação de professores da EPT. De fato a proposta foi encaminhada ao CNE, que até o momento ainda não elaborou e publicou as referidas diretrizes.

Como veremos também em nossa pesquisa exploratória, no âmbito da Rede Federal, as iniciativas de formação de professores para a EPT foram muito tímidas levando em conta o contingente de docentes e o processo de expansão.

### **3.3.3 - Alternativas para uma Política de Formação de Professores para a EPT: a urgência das licenciaturas**

O processo de expansão da Rede Federal de EPT poderá, no nosso entendimento, ser comprometido pela carência e inadequada formação dos docentes que atuam e atuarão nesta área. Pela ausência de políticas de formação de professores de EPT, as próprias políticas gerais de EPT poderão ser comprometidas do ponto de vista da efetividade. Concordamos com Machado quando afirma que,

(...) a resolução deste gargalo é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil, requisito fundamental à sua institucionalidade, e que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional

ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área. (MACHADO, 2008a, p. 14)

As iniciativas de formação de docentes para a EPT são insuficientes e diversificadas. De acordo com Machado (2008a, p.14) essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura.

Neste sentido, as licenciaturas são apontadas como essenciais. Elas são o

Espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc (MACHADO, 2008a, p. 15).

### **Propostas de cursos de licenciatura destinados à formação inicial ou continuada de docentes para a EPT**

O GT *Formação de Professores para a EPT*, criado pelo MEC/SETEC em 2007, elaborou um quadro de possíveis licenciaturas a serem oferecidas para a EPT. Apresentaremos este quadro conforme Machado (2008a).

#### **Quadro: Possíveis licenciaturas a serem oferecidas para a EPT**

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

Fonte (MACHADO, 2008a, p. 19)

#### **II. Curso de Licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia**

Carga horária mínima global	Até 4.000 horas.
Estrutura curricular pedagógica	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico.
Habilitados para docência	em Cursos técnicos de nível médio.
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.
Vantagens para os formandos	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, 2008a, p. 19)

<b>III. Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente</b>	
Carga horária mínima global	2.400 horas
Estrutura curricular pedagógica	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
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnico de nível médio

Fonte (MACHADO, 2008a, p. 19)

<b>IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio</b>	
Carga horária mínima global	3.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	1.200 horas de conteúdo técnico específico 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de revisão de conhecimentos da



	educação básica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei)
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.
Vantagens para os formandos	Incorporação da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente.

Fonte (MACHADO, 2008a, p. 20)

De acordo com Machado (2008b, p.82), é preciso definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para a EPT e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. Para ela, há de fato especificidades nesta área que precisam ser consideradas,

mas por que continuar com o adjetivo especial? Se há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional, é preciso denominá-las pelo que eles têm de objetivo e alvo. Outra coisa é essa questão de dar prazos para acatar definições legais. A experiência histórica, nesse caso, mostrou que isso só serviu para protelar as decisões e ações (MACHADO, 2008b, p. 82).

O debate sobre formação de professores para a EPT exige que se reflita sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse modelo societário. De acordo com Moura (2008) isso se traduz nas seguintes questões: Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?

Para Moura (2008, p. 31), a formação de professores para a EPT fundamenta-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

No caso brasileiro, tanto a EPT como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. Enquanto um médico para exercer a profissão precisa da correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. Segundo Moura, isso leva a seguinte reflexão:

existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (MOURA, 2008, p. 31).

Neste sentido é necessário discutir os grupos destinatários dessa formação assim como seu conteúdo e o *locus* onde deverá acontecer. Assim, de acordo com Moura (2008, p. 31), temos que considerar, no mínimo, três situações distintas quanto aos grupos aos quais se destina essa formação. Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial. Analisaremos estes três grupos de destinatários seguindo Moura (2008).

Quanto ao primeiro grupo – profissionais não graduados que atuam na EPT –, a maior incidência é nas instituições privadas, incluindo o Sistema “S” e as ONGs. Para estes profissionais faz-se necessário melhorar suas condições tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica. Estas instituições devem procurar cooperações com agências formadoras no sentido de proporcionar tal formação aos seus quadros. Para que isso ocorra, será necessário que o poder público crie e implemente um sistema de regulação nessa esfera. Essa regulação é uma questão fundamental, pois a maioria da oferta da educação profissional tanto nos cursos técnicos como na formação inicial e continuada está na iniciativa privada sem que exista o mínimo controle sobre a sua qualidade (MOURA, 2008, p. 31-32).

Quanto ao segundo grupo – graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, é necessária a adoção de estratégias de curto prazo, mas que não

continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. Atualmente, essa perspectiva emergencial está materializada na Resolução CNE/CP nº 02/97.

De acordo com Moura (2008), neste grupo de profissionais, para propor uma formação docente é necessário, inicialmente, conhecê-los. A maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Outra parte destes profissionais tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, foram formados para o exercício da docência neste nível, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional (MOURA, 2008, p. 32).

Para Moura (2008), delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Inicialmente ela deveria ocorrer por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais poderão ser a base de futuros cursos *stricto sensu*. Este tipo de pós-graduação *lato sensu* deverá ser objeto de regulamentação do Conselho Nacional de Educação, inclusive, para que possa ser validada também como licença para o exercício da docência na EPT. No entanto, essa pós-graduação *lato sensu* precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no país a fim de que possam cumprir a função a que se destinam. Uma das questões é que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas. Outra é 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 (MOURA, 2008, p. 32-33).

Para o terceiro grupo – os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial –, de acordo com Moura (2008), é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais.

Para Moura (2008), a primeira possibilidade que vem à mente é, novamente, a oferta de licenciatura específica para a EPT. Porém, para ele, não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar

como itinerário de formação em nível superior a docência voltada para a EPT. Isso porque, segundo ele, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentam, mas não conhecem, não têm contato e não têm informação sobre a profissão de docente da EPT (MOURA, 2008, p. 33).

Outra possibilidade para Moura seria a oferta de licenciaturas para a EPT destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio. Nesse caso, estariam superadas grande parte das dificuldades anteriormente mencionadas. Também, na mesma linha de raciocínio, uma proposta que ganha força é a possibilidade de integrar essas licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia (CST). Assim, o profissional formado estaria habilitado, ao mesmo tempo, como tecnólogo e como professor da EPT (MOURA, 2008, p. 34).

Outro desafio a ser enfrentado na formação docente para a EPT são as condições de saída, a licença para o exercício da função docente. Enquanto na educação básica o professor recebe a licença para uma disciplina específica, ou seja, língua portuguesa, matemática, história, geografia, filosofia etc., na EPT não se pode adotar esta lógica, pois o número de disciplinas não é finito. Isso se dá porque os cursos são organizados dentro das áreas profissionais, de modo que em cada área podem existir inúmeros cursos e dentro de cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito de cada projeto de curso (MOURA, 2008, p. 34).

Para Moura (2008), uma solução viável é adotar a lógica da licença por área profissional, mas que sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas da área ocorra, mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do próprio exercício da profissão (MOURA, 2008, p. 35).

Defendemos neste trabalho, corroborando com Machado (2011), que a formação de professores para a EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive. Segundo Machado este é um desafio, já histórico, mas que

(...) revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Ensino Médio Integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

No Brasil, de acordo com Machado (2011, p. 691), ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo. Contudo, a Lei n. 9.394/96, artigo 62, nos indica 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 (...)" (Brasil, 1996). E, os cursos de educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e os de formação inicial e continuada (FIC) fazem parte da educação básica.

Machado (2011) traz dados importantes sobre a atividade dos professores da EPT que constam da *Sinopse do Professor de 2009*. Constatou-se 58.898 professores em atividade na educação profissional técnica de nível médio. Destes, apenas 59,0% possuíam licenciatura; 11,8% sem curso superior concluído; 11,7% com somente o ensino médio e 0,07%, o ensino fundamental. Mais da metade (33.100 ou 56,2%) dos 58.898 professores em atividade na EPTNM tinha vínculo apenas com instituições privadas, rede que se destaca pela grande heterogeneidade de situações e condições de trabalho; 16.943 (28,8%) professores ligados somente a instituições estaduais, também com grandes diversidades institucionais e contratuais; 6.453 (11,0%) docentes (com atuação na EPTNM) contratados exclusivamente pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, um universo mais homogêneo, mas que também tem suas clivagens (BRASIL, 2009 citado por MACHADO, 2011, p. 691-692).

Segundo Machado (2011), os objetivos do Pronatec são expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, beneficiando oito milhões de estudantes e trabalhadores até 2014. Este processo está em pleno desenvolvimento. Neste sentido cabe questionar: sem uma política de formação de professores para a EPT, de expressividade correspondente, tais objetivos se efetivarão?

O texto do Projeto de Lei n. 1.209/11 e a posterior Lei 12513/11 que institui o Pronatec, não se referem à questão da formação de professores.

O foco do documento se dirige à ampliação de vagas e das oportunidades educacionais dos trabalhadores mediante a oferta de bolsa-formação; à assistência e transferência de recursos financeiros às instituições de EPT das redes públicas estaduais e municipais, ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação e à melhoria da rede física e expansão da rede federal. É possível que a formação de professores para a EPT esteja subentendida nas pretensões do programa de apoio técnico e de melhoria da qualidade do ensino médio público, mas o texto não faz esse esclarecimento (MACHADO, 2011, p. 694-695).

Contraditoriamente, de acordo com Machado, a Setec/Mec vem incentivando as Instituições Federais a desenvolver licenciaturas para a EPT tendo como referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011, p. 699). Todavia, o que predomina nos IFs é a oferta de licenciaturas para a educação básica e não para a EPT.

## **4- IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EPT E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

A análise empreendida até aqui nos indica que a formação docente é essencial para que as políticas públicas de EPT sejam efetivas. As entrevistas realizadas com docentes do IFTO Campus Palmas revelaram diversas facetas relacionadas às políticas públicas de EPT no período 2003-2015, bem como indicaram aspectos relacionados à formação e atuação como docentes na EPT. Neste capítulo, as percepções dos professores serão descritas e analisadas com o intuito de recuperar suas trajetórias profissionais bem como a percepção de cada um deles em relação a sua prática na EPT em geral e sua atuação docente em política pública específica, no caso Pronatec, Proeja e EMI. As contradições, os desdobramentos e consequências desta prática e atuação dos docentes também são foco de análise deste capítulo. A primeira seção discute a abordagem metodológica da tese, no sentido de estabelecer as bases da investigação realizada.

### **4.1- Abordagem Metodológica do Estudo**

Na busca de contribuir em alguma medida com o entendimento do papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT analisadas, bem como suas implicações políticas e pedagógicas na atuação do professor, este estudo optou, do ponto de vista do método, pela abordagem do materialismo histórico-dialético. Esta opção mostrou-se a mais adequada para as finalidades desta investigação que visou conhecer como se deu no plano real o estabelecimento das políticas públicas no período 2003-2015, verificando os condicionantes, as contradições e as mediações que se estabeleceram na implementação dessas políticas, que papel jogou a formação de professores e as implicações políticas e pedagógicas na atuação dos docentes.

A definição da abordagem considerou, ainda, a identificação da metodologia com a postura e a forma de compreender o mundo do pesquisador.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1996).

Para Frigotto (1996), no plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e

práticas dualistas e fragmentárias. Exemplo disso foi a reestruturação do ensino técnico e profissional, que explicita de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política, etc.

Cabe assim indagar que modelo societário fundamenta as políticas de EPT. Se elas caminham na perspectiva produtivista de educação ou na perspectiva contra hegemônica. Cabe também o questionamento: Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?

Concordamos com Frigotto (1996) na análise de que o referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historicização dos fenômenos, portanto, através de um método histórico-dialético, inscreve-se na herança marxista. O conhecimento, nesta perspectiva, será sempre um processo de apreensão "intersubjetiva", isto é, de sujeitos, das múltiplas determinações dos fatos e fenômenos históricos, cuja maior aproximação do seu movimento concreto está condicionada à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos (conhecimento existente). Isto, porque a compreensão dos fatos não se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, isto é, de teorização. Para o autor,

(...) este referencial clássico nos ajuda tanto a superar a tendência de criar um novo campo disciplinar para cada questão ou problema novo, quanto a formar e profissionalizar o educador para construir conhecimentos significativos, criativos, mais universais, a partir das condições sociais, culturais e dos conhecimentos gestados no processo de trabalho e nas atividades lúdicas dos alunos — crianças, jovens ou adultos. Esta é, dentro de uma tradição marxista e, sobretudo, gramsciana, a compreensão de conhecimento e de formação *unitários e politécnicos*. (...) Em termos epistemológicos, unitário não significa único, mas, pelo contrário, síntese de múltiplo, do diverso, do plural. Estas bases unitárias, são bases teóricas e epistemológicas que permitem ao educador interpretar o múltiplo e não inventar arbitrariamente, explicações *àd /hoc*" para todos os problemas. Não seria este um desafio crucial para a reformulação dos cursos de formação e profissionalização dos educadores? (FRIGOTTO, 1996, p. 97-99).

Ao contrário de Weber e Durkheim, em Marx não há uma metodologia autônoma. Marx não discute as nossas condições de conhecer, mas as condições de um objeto determinado. Não se trata de apreender uma lógica, mas entender uma lógica determinada, a lógica do capital. A lógica é apreendida no objeto determinado. Há, portanto, no método histórico-dialético, subordinação dos aspectos epistemológicos à lógica ontológica. Neste sentido, método é a relação que permite a um sujeito apreender o movimento de um objeto. Não é um conjunto de regras formais para lidar com o objeto. O método permite apreender as determinações do objeto.



O ponto de partida do método histórico-dialético é a constatação de que a realidade sócio histórica constitui sempre uma totalidade. E a totalidade é uma categoria teórico-ontológica. De acordo com Hungaro (2014), encontramos em Marx uma reconstrução ideal da estrutura processual do real e essa processualidade é movida pelo sistema de contradições que é inerente a esse processo. Investigar, para Marx, é buscar as determinações do objeto. O conhecimento do objeto é tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, ou seja, quanto mais se satura o objeto com determinações maior é o conhecimento a respeito dele. Essas determinações são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial constituindo um todo articulado efetivo. Isso quer dizer que elas estão imbricadas, relacionadas e que, portanto, não basta o somatório de partes para a reconstrução do todo no pensamento, há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações.

O conhecimento teórico é buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediação), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto. E assim, Marx, na Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política afirma que o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. (MARX, 2008, p. 258).

Essas determinações não são dados apriorísticos. São traços efetivos desse movimento que constitui o real. Esses traços constitutivos (determinações) são apanhados pelo pensamento como categorias. As categorias exprimem formas do modo de ser, determinações da existência (MARX, 2008).

Tais categorias expressam o modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo, é movimento. Esse dinamismo do ser se deve às contradições, aos antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social. Essa realidade, por sua vez, constitui uma totalidade. E essa totalidade é um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos e sua menor unidade constitutiva já é, em si, extremamente complexa (HUNGARO, 2014).

Neste estudo, elegemos a categoria formação de professores para fazer o papel de mediação entre a totalidade que é o mundo do trabalho e as contradições que ocorreram no processo de elaboração e na implementação das políticas públicas de EPT, bem como suas implicações na atuação do docente.

Assim, para compreendermos o papel que jogou a formação de professores no âmbito das políticas públicas no período pesquisado, partimos da materialidade produzida e sistematizada no âmbito do Ministério da Educação e nesta primeira aproximação, ao analisarmos o

objeto singular, entramos em contato com sua aparência imediata tal como ele se apresenta, sem suas determinações e relações com a totalidade social. Percebemos que este ponto de partida carece de muitas outras determinações e mediações e, por isso, são necessárias sucessivas aproximações, não só com o que nos foi apresentado, mas pelas suas contradições e relações com a totalidade. Descreveremos a seguir a maneira pela qual se deu este processo, indicando os procedimentos e técnicas utilizados por nosso estudo.

### **Procedimentos e técnicas de pesquisa**

Como vimos, do ponto de vista do método, a pesquisa será estruturada segundo as categorias do materialismo histórico-dialético, isto é, a consideração do fenômeno – O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT - como parte da totalidade que é constituída na atual organização e estruturação do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

O entendimento dessa categoria, o fenômeno enquanto parte da totalidade, pressupõe a busca da superação das aparências, ou seja, é preciso buscar a compreensão das múltiplas determinações que configuram tal processo. Neste sentido, nossa pesquisa buscou: identificar as características do mundo do trabalho e sua contribuição para a compreensão da relação trabalho e educação, bem como para a formulação e implementação de políticas públicas de EPT; caracterizar as políticas públicas de EPT implementadas no período 2003-2015, explicitando os modelos societários em disputa; explicitar a articulação entre a efetividade das políticas públicas implementadas e a formação docente; e, identificar as percepções dos professores sobre as implicações políticas e pedagógicas da implementação das referidas políticas em sua atuação.

Tendo em vista esta perspectiva e considerando que nossa abordagem metodológica é eminentemente qualitativa, as políticas estudadas foram inicialmente descritas e analisadas por meio de análise documental. A análise de documentos mostrou-se uma relevante estratégia metodológica para análise e avaliação das políticas em questão por possibilitar o encadeamento sócio-político das propostas e de suas estratégias de implementação em face dos objetivos explicitados, isto é, buscando esclarecer os significados e implicações das referidas políticas e, portanto, suas contradições.

Na análise que empreendemos das políticas públicas referidas utilizamos como critério a efetividade, entendida como um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública. No caso em questão, para além da

restrita preparação imediata para o mercado de trabalho, a compreensão da efetividade envolve outras dimensões a serem consideradas na análise das políticas públicas, como: a compreensão do (a) professor (a) em relação aos fundamentos, concepções, modelo societal e relação trabalho e educação subjacente às políticas públicas e à formação recebida para implementação da política. O foco foi caracterizar as políticas públicas de EPT implementadas no período mencionado, explicitar a relação trabalho e educação subjacentes a tais políticas, as suas concepções de sociedade e de educação; bem como explicitar a articulação entre a efetividade das políticas públicas implementadas e a formação docente.

Considerando a centralidade que a categoria formação docente tem nesta tese, antes de indagar os professores na pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa de tipo exploratória nos sites dos 38 IFs, CEFET-MG, CEFET-RJ e Universidade Tecnológica Federal do Paraná para verificar as iniciativas de formação de professores na Rede Federal de EPT, e constatamos a seguinte configuração<sup>7</sup>.

**Quadro: Iniciativas de formação de professores para a EPT na Rede Federal**

<b>Instituição</b>	<b>Iniciativa/modalidade</b>	<b>Campus</b>	<b>Observação</b>
Instituto Federal do Ceará	Especialização em EPT	Iguatu	
Instituto Federal do Espírito Santo	Especialização EPT	Colatina	Ead UAB
Instituto Federal Farroupilha: Santa Maria	Especialização em Docência na Educação Técnica e Tecnológica	Alegrete e São Borja	1000h (600h práticas pedagógicas + 400h estágio) 2 anos, presencial/semipresencial
Instituto Federal do Tocantins	Especialização em docência na educação profissional e tecnológica – Ead	Porto Nacional	Ead 360h
Instituto Federal do Rio Grande do Sul: Bento Gonçalves	Licenciatura em formação de professores EPT	Caxias do Sul e Rio Grande	1200h Presencial Pré-requisito: possuir graduação
	Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	Sertão	1004h- dessas sendo 400h de estágio/prática profissional na área de atuação Presencial

<sup>7</sup> Este quadro foi construído a partir de informações disponíveis nos sites das instituições em outubro de 2013. Metodologia utilizada: Abertura do site oficial do IF, procura por  *cursos oferecidos*. Também foi pesquisado no link *Pró-reitoria de ensino e Pró-reitoria de pesquisa e pós graduação* e no link *pesquisar aqui* utilizando a expressão: *formação de professores EPT*.

CEFET-MG	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Belo Horizonte	Habilitação por eixos tecnológicos oferecidos pelo CEFET-MG; Equivale a uma licenciatura 615h(300h estágio/prática de ensino)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Programa Especial de Formação Pedagógica; Mestrado Profissional Formação Científica, Educacional e Tecnológica;	Curitiba	600h; equivale a licenciatura
Instituto Federal Sul-rio-grandense:	Mestrado profissional em educação e tecnologia; especialização em educação profissional com habilitação para docência.	Pelotas	Especialização: 1030h (400h estágio) presencial 18 a 24 meses
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação Profissional	Natal	

**Fonte: o autor**

Este quadro nos mostra que no âmbito da Rede Federal as iniciativas de formação de professores para a EPT são muito tímidas levando em conta o contingente de docentes e o processo de expansão. No IFTO - Campus Palmas, *locus* da nossa pesquisa, igualmente não há iniciativa de formação.

De toda forma, a iniciativa destas poucas instituições é de extrema importância e mereceria uma maior atenção do Ministério da Educação com vistas a ampliar esta oferta em mais instituições da Rede Federal de EPT. Estas iniciativas podem também servir como referência para o Conselho Nacional de Educação para que este Colegiado retome as discussões em torno das Diretrizes para a Formação de Professores para a EPT e a partir disso se estabeleça uma Política Pública para a formação de professores para esta área.

Para verificar as implicações políticas e pedagógicas na atuação do professor na implementação das referidas políticas, bem como a escassez de formação docente, o papel que joga a formação docente nas implicações levantadas e na efetividade das políticas foram evidenciadas as percepções dos docentes sobre o tema mediante pesquisa de campo cujo *locus* e universo foi o Instituto Federal do Tocantins – IFTO-Campus Palmas.

Com objetivo de extrair as percepções dos professores utilizamos como estratégia metodológica a entrevista em profundidade<sup>8</sup>.

Para selecionar os professores utilizamos dois critérios: 1- o tipo de formação, no caso bacharéis e licenciados, por entender que os docentes têm percepções diferentes pelo fato de terem formação diferente. E, 2- atuação e participação na implementação das políticas do EMI, Proeja e Pronatec, por entendermos que estes programas correspondem aos dois períodos descritos das políticas públicas (EMI e Proeja ao período 2003 a 2009 e Pronatec ao período 2009 a 2015).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente decupadas para análise dos dados. O conteúdo das mesmas foi utilizado na tese, mas a identidade dos sujeitos foi mantida em sigilo. Os respondentes da pesquisa, bem como o respectivo programa em que atuaram, foram identificados conforme consta no quadro:

<b>Identificação</b>	<b>Programa em que atuaram</b>
Professor(a) A	Pronatec
Professor(a) B	Proeja
Professor(a) C	EMI
Professor(a) D	Pronatec
Professor(a) E	EMI
Professor(a) F	Pronatec
Professor(a) G	Pronatec
Professor(a) H	Proeja
Professor(a) I	Proeja
Professor(a) J	Proeja
Professor(a) L	EMI
Professor(a) M	EMI

**Fonte: o autor**

Foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a qualificação do declarante e a declaração do pesquisador.

Com os dados das entrevistas em mãos realizamos o processo de análise dos dados e do conteúdo das entrevistas, nesta sequência: leitura flutuante, identificação dos temas recorrentes nas verbalizações e relação destas com a teoria explicitada no referencial teórico da pesquisa.

<sup>8</sup> Ver detalhes do roteiro da entrevista no apêndice B.

## **4.2- A Percepção dos professores do IFTO - Campus Palmas: sua formação e atuação**

Nesta seção daremos voz aos sujeitos da nossa pesquisa que se posicionarão sobre temas relacionados à sua formação e atuação na EPT.

### **4.2.1- Perfil de formação e trajetórias profissionais dos respondentes da pesquisa**

Recuperar o perfil de formação e as trajetórias profissionais dos docentes nos trará a possibilidade de compreender aspectos importantes dos impactos das políticas públicas de EPT na formação e atuação dos professores e sobre o grau de efetividade das mesmas. Expectativas ao ingressar no IFTO; Formação anterior; Impactos da falta de formação em EPT; Como deveria ser a formação do professor; Relação teoria-prática; Referenciais e modelos para o exercício docente; e, Principais dificuldades no exercício da docência são elementos sobre os quais os docentes expressaram suas percepções nesta seção do nosso trabalho e fizeram parte das perguntas das entrevistas realizadas<sup>9</sup>.

#### **Professora A**

Esta professora é formada em Engenharia de Alimentos e Licenciada em Química, fez especialização em Metodologia de Química e Biologia e possui mestrado em Agroenergia. Atua no IFTO há 4 anos, foi docente em outras instituições por um período de 10 anos. É filha de professora, mas não é por isso razão que está na docência, pois a mãe não queria que seguisse a profissão. Relatou que entrou no IFTO com expectativa de trabalhar com o ensino médio. Não recebeu qualquer tipo de formação, capacitação sobre o ambiente no qual ia trabalhar e afirmou que essa falta de formação impactou na efetividade e qualidade de seu trabalho no início. O apoio pedagógico é um dos fatores dos quais ela mais sente falta no exercício da docência. Gosta de contextualizar os conteúdos, trazê-los ao cotidiano dos alunos e afirmou que a licenciatura foi essencial para a sua prática. Para a entrevistada, a prática não é suficiente para ser uma boa professora, o conhecimento teórico é essencial.

#### **Professor B**

Este docente é bacharel em Ciências da Computação com especialização em Proeja. Sua primeira experiência docente foi no IFTO, onde atua há 5 anos. Trabalhou como substituto, depois fez o concurso e hoje é servidor efetivo. Não recebeu qualquer formação quando de sua entrada no IFTO. Em virtude desta falta de formação relatou que teve

<sup>9</sup> Estas entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2014.

dificuldade no início principalmente com a transposição didática de conteúdos pois o mesmo trabalhava no ensino médio, técnico e superior. Posteriormente a sua entrada no IFTO, este professor fez a especialização do Proeja. A falta de tempo para preparar uma boa aula é, para ele, a principal dificuldade sentida no exercício da docência.

### **Professor C**

Licenciado em Letras e doutor em Letras e Linguística, este professor tem experiência de 6 anos como docente em outras instituições e 4 anos no IFTO. Foi servidor técnico-administrativo de universidade federal. Quando de sua entrada no IFTO, sabia da diversidade de modalidades de ensino ofertadas na rede. Não recebeu nenhum tipo de formação para atuação na EPT e afirmou que esta ausência de formação não impactou negativamente na efetividade do seu trabalho por ser licenciado. Em relação às dificuldades encontradas no exercício da docência na EPT afirmou que a maior delas é colocar os professores para trabalharem juntos. Seus referenciais para o exercício docente são os professores que teve na graduação e Paulo Freire.

### **Professora D**

Esta professora tem licenciatura em física e matemática, é engenheira eletricista, especialista em docência superior em física e mestranda em ensino de física. Possui experiência de 30 anos na docência, destes, 8 anos no IFTO. Sua expectativa ao entrar no IFTO era trabalhar com ensino médio. Não recebeu qualquer formação em EPT ao entrar na instituição e, segundo relatou, essa falta de formação não impactou muito a efetividade de seu trabalho. Afirmou que a licenciatura é fundamental para o exercício docente, mesmo que o professor seja da área técnica. Uma de suas maiores dificuldades no exercício da docência é o baixo salário e a falta de estrutura adequada para realizar suas atividades no laboratório. Sobre os referenciais que utiliza na prática docente, ela afirmou que aprendeu a ser professora mesmo com a prática e não com as teorias.

### **Professor E**

Este professor fez o curso técnico subsequente em Eletrotécnica e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas Elétricos no IFTO Campus Palmas. Tem especialização em *Formas Alternativas de Energia*. É docente há dois anos e seis meses, desses sendo em um breve espaço de tempo na condição de professor substituto. É, portanto, um docente que foi também

aluno do IFTO. Sua expectativa quando de sua entrada na instituição foi atuar na docência no ensino médio. Não recebeu formação para a docência na EPT antes de integrar o quadro da instituição e isso não impactou na efetividade do seu trabalho porque já conhecia a estrutura do IFTO e as pessoas com quem ia trabalhar. No entanto, acredita que formação pedagógica é essencial para o exercício docente. Sente falta de apoio pedagógico na instituição. Seus referenciais são os professores que teve na graduação.

### **Professor F**

Este docente é bacharel em Mecatrônica e tem mestrado em Engenharia Elétrica. É professor do IFTO há quatro anos, sendo esta sua primeira experiência docente. Ao entrar na instituição afirmou que sua expectativa era atuar na área técnica, no ensino superior e na pesquisa. Não recebeu formação ao ingressar no IFTO e essa ausência de qualificação impactou na efetividade de seu trabalho. Sente falta da experiência pedagógica. Fez a especialização do Proeja que, segundo ele, não foi muito efetiva, mas avaliou que o curso deveria continuar com pequenos ajustes.

### **Professora G**

Esta professora é licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Biociências. Têm experiência docente de 18 anos, destes, 8 anos no IFTO. Ao ingressar na instituição sua expectativa era trabalhar com cursos técnicos. Não recebeu formação para atuar com EPT no IFTO, porém, havia recebido formação em escola técnica onde atuou anteriormente como professora substituta. Avaliou que a falta de formação ao ingressar no IFTO impactou negativamente na efetividade e na qualidade do seu trabalho. O domínio de algumas tecnologias é a maior dificuldade sentida por ela. Tenta seguir a teoria pesquisa/ação e gosta de trabalhar com projetos.

### **Professora H**

Esta professora é formada em comunicação social e possui especialização/MBA em gestão empresarial. Tem 12 anos de experiência docente, destes, 9 no IFTO. Sua expectativa ao ingressar na instituição era atuar em cursos técnicos. Quando tomou posse não recebeu qualquer formação para atuar na EPT e sentiu falta da experiência pedagógica. Percebe que a maior dificuldade como professora é trabalhar de forma integrada visando à qualidade da educação. Outra dificuldade que sente é atender as demandas do MEC e motivar os docentes e



técnico-administrativos para trabalharem na implementação das políticas. Os referenciais que utiliza na sua prática são alguns docentes que teve na graduação e seu pai, que foi professor.

### **Professor I**

Este docente é licenciado em Química, Especialista em Química e Proeja e mestrando em agroenergia. Tem experiência docente de 19 anos, estando há 8 anos no IFTO. Em relação à sua expectativa ao entrar no IFTO, disse que era trabalhar com ensino médio e subsequente. Não recebeu formação em EPT ao ingressar na instituição e afirmou que essa falta de formação impactou negativamente na efetividade do seu trabalho. Vê a formação pedagógica do professor como essencial. Seus referenciais são alguns professores que teve e Paulo Freire. Bom relacionamento com os alunos é fundamental para o exercício docente.

### **Professor J**

Este docente fez curso técnico de nível médio em Assuntos Imobiliários e Manutenção de Computadores, é licenciado em História, especialista em História do Brasil e em Proeja e Mestrando em Educação. É professor há 17 anos, destes, 8 no IFTO. Quando ingressou na instituição tinha ideia de atuar na docência, pois possuía licenciatura. Não recebeu formação para atuar na EPT. Afirmou que teria “sofrido menos” se tivesse recebido essa formação. Afirmou que a licenciatura que fez era direcionada para a educação básica e nada foi visto sobre EPT. Em seu exercício sente falta de apoio pedagógico. Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Moacir Gadotti, Marise Ramos e Acácia Kuenzer são seus referenciais.

### **Professora L**

É técnica em Agrimensura, Pedagoga e especialista em Recursos Naturais. É docente na rede federal há 19 anos. Sua expectativa ao entrar na rede federal era trabalhar com ensino médio. Não recebeu formação consistente quando de sua entrada e isso impactou em seu trabalho docente. A necessidade de formação pedagógica a motivou a fazer o curso de Pedagogia e este curso é extremamente importante para sua prática docente. Sente muita falta de encontros de professores, de congressos que discutam as questões de avaliação, metodologia, a didática e o público da EPT. Além disso, sente um distanciamento da escola para com o mercado de trabalho. Sua principal referência para a docência foi sua vivência e aprendizagem como aluna da rede e seus professores do curso técnico. Afirmou que se constituiu professora na prática, no exercício mesmo da docência.

## **Professor M**

Este professor é licenciado em filosofia e mestre em educação. Têm experiência docente de 20 anos, destes sendo 10 anos no IFTO-Campus Palmas. Não recebeu formação consistente quando de sua entrada na instituição e isso impactou negativamente na efetividade e na qualidade de seu trabalho como professor. As referências que utiliza em sua prática são Paulo Freire, Emmanuel Lévinas, Mikhail Bakhtin, Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer. Para ele, os professores estão muito presos ao trefismo e esta ótica não ajuda a formar sujeitos capazes de se compreenderem como sujeitos históricos dos processos produtivos mas, sim, cumpridores de ordens, que de certa forma é aquilo que o mercado quer. E como instituições públicas, os IFs deveriam pensar diferente: “como ajudar com que essa prática que é feita, ela seja pensada sob uma ótica de uma teoria, sob a ótica de um processo de reflexão”.

Após traçarmos o perfil e trajetórias individualizadas dos sujeitos, faremos agora a análise das percepções dos docentes e daremos voz a eles para se posicionarem.

## **Expectativas ao ingressar no IFTO**

As entrevistas revelaram que foram diversas as expectativas dos docentes quando de sua entrada na instituição. Trabalhar com cursos técnicos seguindo o exemplo do sistema S, com ensino médio, com cursos superiores, etc. foram algumas destas expectativas. Porém, nenhum deles tinha clareza do que iria encontrar na Instituição.

Bem, na época eu confesso que tinha pouco conhecimento do que eu encontraria aqui no Instituto... Não sabia explicar o que era, imaginava quase que fosse um SESI, SENAI, mantido pelo governo federal... Eu aguardava posteriormente uma formação (Professor M).

Quero me direcionar para a área do subsequente, ensino médio integrado, a área mais profissionalizante para formar técnicos, trabalhei quatro anos no mercado na área, então eu sei mais ou menos o que o mercado quer (Professor E).

## Formação anterior em EPT

As entrevistas com os professores do IFTO-Campus Palmas revelaram, como vimos, trajetórias diversas. No entanto, uma característica singular é que quase todos haviam atuado na educação básica. Característica comum e marcante é o fato de que nenhum deles teve formação para atuar na EPT anterior à sua entrada na Instituição.

Na verdade, a gente teve uma pequena palestra no dia da posse, porque foi uma posse coletiva e no dia estavam reitor, diretor e o pessoal do Recursos Humanos. Eles fizeram uma breve explanação do que era o Instituto, quais são os seus objetivos, mas foi assim algo que durou cerca de 40 minutos, capacitação mesmo não teve (Professor C).

Não, não teve. A gente foi aprendendo na prática (Professor E).

Não com foco em EPT, mas a gente teve um momento de reflexão, de ambientação, quando foi explicitada a questão do organograma, de como a instituição funciona (Professor J).

Tivemos um curso de aproximadamente 40 horas com o pessoal dos técnicos lá do instituto do Paraná, no caso o CEFET-PR. O curso foi interessante porque abriu as portas para eu conhecer o que era a educação profissional e tecnológica, mas mesmo assim ficou ainda uma série de lacunas... (Professor M).

Quando licenciados, os docentes tiveram formação para atuarem na educação básica e não para a EPT.

Nós fizemos tudo para educação básica, nem na educação de jovens e adultos eu me lembro de ter feito... até tive porque trabalhei em presídio, então eu tive uma experiência com a educação de jovens e adultos (Professor J).

No caso dos bacharéis, estes sequer receberam formação para o exercício da docência.

Eu nunca trabalhei com docência antes, eu tive que buscar, perguntar, correr atrás de muita informação, de como que eu deveria trabalhar e como eu deveria atuar, porque eu sempre trabalhei na iniciativa privada e sempre na área técnica, não na docência. Então, eu acho que isso dificultou bastante o meu começo aqui como professor (Professor F).

Muitos professores ingressantes na Instituição têm ali, além da ausência de formação em EPT, sua primeira experiência em sala de aula, principalmente os bacharéis. Neste espaço, os professores acumulam a experiência fundamental da docência, que ocorre nos primeiros cinco anos de carreira. Mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 51).

## **Impactos da falta de formação em EPT**

Para a maioria dos docentes, a falta de formação pedagógica e a falta de conhecimento dos fundamentos da EPT impactaram negativamente na efetividade e qualidade de sua atuação. Desconhecimento dos fundamentos e objetivos das políticas, dificuldade para trabalhar de maneira interdisciplinar e articular conhecimentos de base técnica com os de base geral, dificuldade em fazer a transposição didática de conteúdos em função da verticalização da oferta de níveis de ensino, etc. Estes e outros aspectos podem ser evidenciados nas falas dos docentes:

Eu sempre senti necessidade de algo mais aprofundado. Tanto é que posteriormente eu acabei fazendo a graduação, uma licenciatura, Pedagogia (Professora L).

Eu acho que é muito forte, porque no profissional nós temos que trabalhar a interdisciplinaridade, e a gente não consegue trabalhar dessa forma aqui no IFTO, a gente trabalha em caixinhas (Professora G).

Se eu tivesse tido formação inicial eu teria sofrido menos. Então eu tive que fazer aquele exercício que Antônio Nóvoa coloca, que é a formação em trabalho. Você vai vendo, testando, vê se funciona ou não quanto à aplicabilidade de uma metodologia, é um estudo prático que você mesmo corre atrás e vai procurando formas diferentes de fazer, então basicamente ela foi dessa forma.(...) (Professor J).

Alguns professores que já tinham experiência docente anterior a sua entrada no IFTO afirmaram que não sentiram falta dessa formação específica em EPT.

No meu caso, que tenho já uma formação para professor, não teve um impacto tão importante, mas acho que poderia ter sido pior se eu não tivesse uma formação para professor. Como eu percebo que alguns indivíduos tiveram que vir dar aula sem uma formação para ser professor e ai acabam tendo suas expectativas de certa forma frustradas porque não conhecem muito bem como os institutos funcionam (Professor C).

Acho que não impactou muita coisa, porque eu já tinha uma noção do que era a instituição, de como que ela funcionava, o que era que a instituição queria. Mas o Instituto não parou para poder me dar uma formação específica, aprendi na marra (Professora D).

O que se depreende disso, também, é que é possível identificar uma significativa resistência dos docentes da EPT quanto à formação pedagógica, que se traduz na ausência ou reduzida oferta de atividades eminentemente pedagógicas nos IFs e, de maneira mais abrangente, na ausência de uma política de formação de professores da EPT na Rede Federal. Neste sentido, Carvalho e Souza nos sinalizam que “talvez aqui encontremos uma boa chave

para exercitar o diálogo entre as faculdades de educação, o curso de Pedagogia e as políticas de formação docente em EPT” (CARVALHO & SOUZA, 2014, p.902).

No entanto, todos os professores afirmam a necessidade de formação pedagógica para atuar na EPT, muitos veem a licenciatura como essencial para o exercício docente.

Na verdade, ninguém aqui talvez esteja preparado para essa educação tecnológica. Então eu acho que primeiramente a gente teria que mexer nos currículos de formação de professores e tentar mostrar como funciona a educação tecnológica. (...) (Professor C).

Eu fui engenheira um dia e sou licenciada, acho que a engenharia ajuda demais na minha área, mas eu acho que a licenciatura é fundamental para você ser professor, independente de você trabalhar na área técnica (Professora D).

Eu acho importante. Eu não tenho nenhuma formação pedagógica, é uma coisa que mais para frente eu vou ter que fazer. Fui aprendendo meio que no braço, mas eu acho que a parte da formação pedagógica é importante (...) (Professor E).

A unanimidade em afirmar a necessidade de formação pedagógica para atuar na EPT é um fato a ser destacado. Há um reconhecimento generalizado de que é preciso uma formação docente mais consistente para atuar na EPT.

### **Como deveria ser a formação do professor de EPT**

Tendo reconhecido os impactos negativos da ausência de formação pedagógica e a falta de conhecimento dos objetivos e fundamentos da EPT, os professores foram então solicitados a falar sobre como deveria ser a formação docente para a EPT. E novamente foram diversificadas as percepções nesta questão.

Eu acho que no Instituto nós temos que focar mais para professores com experiência de mercado. A maioria dos professores são acadêmicos, fizeram mestrado, doutorado, são pesquisadores natos. Precisamos de pessoas que tenham experiência no mercado de trabalho para ministrar aula, quem está no mercado sabe o que o mercado quer. Eu acho que no Instituto Federal nós estamos formando pessoas que vão meter a mão na massa. Quando eu me formei aqui no curso técnico, a primeira coisa que o engenheiro responsável que trabalhava na empreiteira falou foi: “seja bem vindo à realidade, o que você aprendeu na academia é uma coisa, aqui é outra história”. E eu percebi que há essa lacuna enorme, entre mundo acadêmico e a realidade (Professor E).

Que tenha uma experiência na área dele, enquanto profissional ele tem uma facilidade de entender qual conteúdo é mais aproveitável para aquele aluno no mercado de trabalho. Mas aí achar que esse profissional tem habilidade para passar isso para o aluno eu não acredito. (...) Se tivesse um curso de formação de professor, por exemplo. O professor passa numa seleção e

depois faria um curso de formação, eu acho que ele teria mais condições de entrar nessa área, de lecionar de forma mais produtiva e com menos percalço (Professora H).

Um dos docentes indicou uma questão que julgamos ser essencial a ser implementada pelos órgãos normativos e pelas instituições que trabalham com formação de professores, que é a inserção da EPT no currículo.

Eu acredito que ela deve ser inserida na questão das diretrizes que tratam da formação dos demais professores. (...) Então, sendo a educação profissional uma modalidade de ensino, ela deveria estar sim sendo contemplada nos currículos de formação inicial e continuada também dos professores (Professor J).

Corroborando com esta questão o que Carvalho e Souza afirmam: “esta ausência de preocupação com a EPT está presente no âmbito das licenciaturas nos diversos campos do conhecimento científico e, seguramente, não faz parte do repertório epistemológico das faculdades de educação brasileiras” (CARVALHO & SOUZA, 2014, p.892). Para os autores, o problema concreto é que nas faculdades de educação, tanto a formação inicial, nos cursos de Pedagogia quanto a formação continuada, no âmbito da pós-graduação, não têm respondido adequadamente aos desafios postos à formação docente em EPT.

Outro aspecto evidenciado foi o de que a formação docente para a EPT deve partir do próprio professor e deveria reforçar a formação pedagógica destes profissionais.

Eu acho que, em primeiro lugar, ela depende do protagonismo do professor. Eu não acredito na formação que venha de fora. A gente falha, pois não discutimos a nossa profissão docente na educação profissional e tecnológica, porque olhando para a titulação dos nossos docentes hoje a maioria já está conseguindo fazer uma pós-graduação, mas é voltada para a sua própria profissão. E eu vejo que falta esse olhar do educador (Professor M).

As diferentes percepções sobre como deveria ser a formação docente para a EPT revela o tamanho do desafio. Chama a atenção também o fato de que, para muitos docentes, a formação de professores para a EPT deveria ser mais voltada para o mercado de trabalho. Mais uma vez aparece o caráter subordinado que a EPT tende a ter em relação ao mercado de trabalho. E corrobora com o que Belloni *et al*, (2007), afirmam: o enfoque pragmático e utilitarista no qual a educação no todo deve se subordinar ao mercado de trabalho, e especificamente a educação profissional deve formar mão-de-obra para uma determinada profissão ou ocupação definida pelo mercado de trabalho, omitindo desta forma a complexidade existente nas relações estabelecidas entre educação e mundo produtivo.

Neste sentido, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada (KUENZER, 1999).

Para Kuenzer, outra lógica das políticas de formação de professores implica a análise a partir da realidade do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista, a partir do entendimento das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade. Assim, a pergunta que se faz é a seguinte: Como as relações sociais capitalistas formam o professor no exercício do trabalho docente? E, a partir desse processo formativo, quais as possibilidades de uma prática comprometida com o campo do trabalho? Nesta perspectiva, o trabalho docente se inscreve no âmbito do trabalho capitalista e é trabalho não material (KUENZER, 2011b, p.6).

Machado (2008a) afirma que na formação de professores para a EPT está se tratando de um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais.

Neste sentido, para o professor da EPT é relevante a compreensão, teoricamente fundamentada, da dimensão ontológica na conformação das subjetividades, a partir do significado do trabalho no modo de produção capitalista.

De acordo com Kuenzer (2011b, p. 4), a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.

Com a meta de expansão do ensino médio integrado, consequência direta da expansão da rede federal, o grande esforço de formação de professores será nesta modalidade, problema que se agrava com a controvérsia acerca das propostas para sua formação inicial. Está ainda em curso, no CNE, a discussão da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em EPT. Para Kuenzer, há muitas divergências sobre esta questão, uma vez que as propostas para discussão incluem desde a licenciatura para técnicos de nível médio até a pós-graduação lato e stricto sensu, passando pela licenciatura para quem já tenha concluído bacharelado ou curso superior de tecnologia e pela licenciatura integrada ao curso superior de tecnologia; e, ainda, mantém a existência dos Programas Especiais de Formação de

Professores para a Educação Profissional (Resolução CNE/CEP n. 02/1997) e prevê a possibilidade dos pedagogos atuarem nos cursos da sua área. A falta de experiência profissional seria substituída por estágio de prática laboral a par do estágio em docência, como se isso fosse suficiente para, substituindo a experiência, atender à necessidade de articular teoria e prática mediante o trabalho docente (KUENZER, 2011b, p.4-5).

Dessa forma, o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social (KUENZER, 2011b, p. 6).

A tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas (KUENZER, 2011b, p.10).

### **Relação teoria-prática**

Quanto à relação teoria e prática, os docentes veem a teoria como importante, mas reconhecem que é na prática que se aprende a dar aula, corroborando com Tardif (2012, p. 17) quando este afirma que o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Desta forma, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p. 18).



Por outro lado, os professores reconhecem também que a prática é insuficiente para exercer a docência de forma efetiva.

Eu aprendi as coisas foi aos poucos mesmo, foi trabalhando. Uma coisa dava certo eu continuava, outra coisa dava errado e eu mudava (...) Agora, eu tenho o jeito para a coisa, sempre tive. Eu aprendi muita coisa assim fazendo... Eu aprendi à medida que eu fui estudando, que eu fui vendo o que dava mais certo o que não dava, como que dava. Aprendi mais com a prática do dia-a-dia do que com as teorias (Professora D).

Não acredito que uma licenciatura te ensine a dar aula, não acho. Eu acho que é importante para você ter alguns conceitos, mas eu acredito que você vai aprender na prática (...) eu acho que aprendi dar aula em sala de aula mesmo (Professora A).

(...) A gente está muito preso ao trefismo. E uma coisa que eu sempre procuro repetir para os meus alunos, é tentar perceber que as práticas que a gente utiliza, a nossa visão de mundo, ela implica também em uma teoria. E muitas vezes o trefismo é também uma forma de você fugir dessa reflexão mais aprofundada sobre as suas práticas (Professor M).

Para este docente, a ótica do trefismo não ajuda a formar sujeitos capazes de se compreenderem como sujeitos históricos dos processos produtivos. Mas, sim, cumpridores de ordens, que de certa forma é aquilo que o mercado quer. E, como instituições públicas, os IFs deveriam pensar diferente, em como ajudar com que essa prática seja pensada sob a ótica de uma teoria, sob a ótica de um processo de reflexão.

Senão a gente não vai ser nada mais do que o sistema complementar daquilo que o sistema S já vem fazendo! Sem esse tipo de reflexão. Eu acho que esse é o nosso grande diferencial, lembrando que isso aqui é investimento público e a gente não pode pegar investimento público para ser um mero coadjuvante dos processos coletivos sob a ótica que os outros grupos que trabalham com a educação atual fazem, ou mesmo agenciam uma resposta quase que automaticamente à demanda do mercado. (Professor M).

Concordamos com Carvalho e Souza (2014, p. 887) no sentido de que a perspectiva da prática como elemento fundamental na formação do professor, defendida por Tardif, se revela insuficiente por ser dissociada dos fundamentos teóricos, históricos e econômicos, entre outros, que a condicionam.

A questão de se dar primazia à prática no exercício docente vai ao encontro com o que o professor afirmou quando disse que os docentes “ficam presos ao trefismo e esquecem a reflexão teórica”. Uma reflexão teórica sobre os processos produtivos, para além do trefismo, aliada a uma prática docente fundamentada numa concepção de educação que toma o trabalho como princípio educativo, presente nas políticas do Proeja e EMI, se contrapondo à visão

reducionista de trabalho como emprego, típica do Pronatec, poderia ser o grande diferencial da formação nos IFs.

### **Referenciais e modelos para o exercício docente**

Nas trajetórias dos docentes também chamou a atenção o fato de que, para muitos, os referenciais/modelos que utilizam para seu exercício são os professores que tiveram durante a sua vida escolar e acadêmica.

Eu uso alguns professores como modelo, como eu não tenho nenhum autor, teórico, eu escolho professores que eu tive aula para seguir um modelo e tentar seguir os mesmos procedimentos ou o mais próximo possível para transmitir conhecimento (Professor E).

Eu tenho alguns ícones profissionais que eu me espelho. Eu tive uma professora durante a minha faculdade, que foi referência para mim. (...) E, o meu pai, que foi professor de matemática, geólogo. (Professora H).

Neste caso, a ausência de uma formação teórica consistente leva os docentes a fundamentarem sua atuação na prática daqueles professores que, de alguma forma, marcaram as suas vidas escolar e acadêmica. Isso corrobora com o que Tardif afirma:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2012, p. 20).

As falas dos sujeitos da pesquisa revelam e confirmam também aquilo que Tardif coloca como características dos saberes docentes, que são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.

Cabe registrar que para quatro dos professores entrevistados o educador brasileiro Paulo Freire é uma referência importante.

Eu gosto muito do Paulo Freire, para mim é uma referência. Eu gosto muito do Cipriano Luckesi também, ele me ajuda muito e aqueles que acabam reforçando a sabedoria do Paulo Freire, que é o Gadotti, a Marise Ramos, a Acácia Kuenzer (...)(Professor J).

(...) eu sempre tenho como referências na minha prática docente autores como Paulo Freire, Emmanuel Lèvinas, Mikhail Bakhtin. Sempre tive certa resistência a certos modelos estruturalistas de pensar o ensino, ou mesmo positivistas. Então, eu sempre procurei trabalhar com esses autores do ponto de vista da alteridade, de pensar o outro como radicalmente outro e reconhecendo nele a sua possibilidade de ser produtor da sua história de

vida, tentando lhe mostrar que aquilo que não é construído, não é assumido enquanto projeto de vida não vai para frente. Então, essa é a minha velha preocupação e os autores que eu procuro me basear... O Umberto Eco fala uma coisa interessante que é “subir no ombro dos gigantes”, eu penso assim, que é no ombro desses gigantes que eu subo para poder pensar a minha prática docente. Eu tenho alguma leitura também do Gaudêncio Frigotto e da Acácia Kuenzer (Professor M).

### **Principais dificuldades no exercício da docência**

Obviamente são muitas e diversificadas as dificuldades encontradas pelos docentes em seu dia-a-dia. Mas cabe destacar algumas questões. Para alguns professores há um divórcio entre teoria e prática e a escola estaria distanciada do mercado.

“Sinto um distanciamento da escola para com o mercado. A gente fica muito em sala de aula e lá fora o mercado é muito rápido, a evolução tecnológica, a gente destoa muito a nossa prática aqui dentro com a prática que está sendo exercida no mercado de trabalho” (Professora L).

Os professores também se manifestaram sobre uma questão estrutural dos IFs que se refere à organização e apoio pedagógico aos docentes em seu exercício profissional. Os docentes estão mergulhados numa instituição complexa que não tem uma organização pedagógica que possa dar conta desta complexidade.

Falta um pouco mais dessa visão pedagógica, por exemplo, eu estou há três anos aqui e nunca alguém sentou comigo ou com um grupo de professores para conversar, discutir sobre o trabalho, como os alunos estão. Eu sinto falta de feedback pedagógico (Professor E).

É essa experiência de sala de aula, experiência pedagógica, porque a gente acaba aprendendo, adquirindo ela na marra. Então como a minha formação era de curso de tecnologia, um curso de bacharelado, nunca tive experiência de sala de aula, pedagógica, de como deveria preparar uma aula, como que você organiza uma aula, um plano de ensino. Eu não tinha essa experiência, então isso foi uma dificuldade. Achei que quando eu entrasse no Instituto ia passar por uma semana de adaptação, de experiência, de apoio dos pedagogos (Professor F).

Eu sinto falta daquela figura antiga do supervisor pedagógico, que é aquele que entrava na sala, ele olhava tua aula (...) um olhar de outro profissional específico da pedagogia ajudaria a melhorar o acompanhamento dos alunos. Eu sinto mais falta desse apoio pedagógico e também do apoio de recursos didáticos, que existem mas você é que tem de montar, você que tem de levar (...) (Professor J).

A pedagogia foi extremamente importante para a minha prática. Eu acho que ela é necessária e eu vejo que alguns colegas que não têm essa formação têm muito mais dificuldade às vezes na sua prática, no dia-a-dia, na relação professor-aluno. Então eu vejo que acrescentou muito para mim, essa parte mais humana, eu me preocupo com a técnica, mas também tenho o meu lado

humano, cidadão, formação pessoal, o convívio, a relação interpessoal (Professora L).

Eu faço o meu trabalho sem saber o que o meu colega está fazendo, então acho que falta esse dialogo com os pares e isso seria possível através de encontros pedagógicos (...) (Professor C).

Necessário se faz destacar que os responsáveis pela organização e apoio pedagógico são profissionais que também não receberam formação adequada para atuar no campo complexo e específico da EPT. Neste sentido, é interessante observar a análise feita por Carvalho e Souza nas licenciaturas da UnB:

Ao analisarmos, nas *Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB* e no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, como seu currículo compreende a formação do professor de EPT, constatamos nesses documentos, que não há menção alguma sobre esta modalidade de ensino. A preocupação com a EPT está, portanto, ausente da formação do pedagogo propriamente dita, visto que tem seu foco no magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. (CARVALHO e SOUZA, 2014, p.892).

A ausência da EPT na formação dos pedagogos e dos outros licenciados, sem sombra de dúvida, não se restringe à Universidade de Brasília.

Outra dificuldade apontada pelos docentes foi a falta de tempo para preparar as aulas. Um dos motivos para isso é a intensificação a que o trabalho do docente está sendo submetido nos IFs.

Hoje está sendo essa a grande dificuldade. É o tempo de preparar uma boa aula. Às vezes você vem meio que atropelado pela falta de experiência. O tempo de preparar uma boa aula é o que está me atrapalhando (Professor B).

Outro aspecto levantado foi o de que muitas políticas vêm do Ministério da Educação e o tempo para implementá-las é curto demais, o que compromete a qualidade do trabalho docente e a efetividade da própria política, conforme relata a docente:

Já passei por várias gestões, de pessoas sérias e competentes, mas há uma dificuldade muito grande em aliar as demandas que o MEC manda e eles mandam de supetão e o Proeja foi um exemplo disso. 'Tem que fazer um projeto e tem que entregar em quinze dias'. Há uma dificuldade em aliar essa demanda que chega do MEC e a questão de motivar os profissionais que trabalham na área da educação, tanto professores como técnicos administrativos (...). A preocupação é só com as questões quantitativas e eu não julgo porque é isso que é cobrado pelo MEC. Então, cobra-se o quantitativo de alunos, quantos alunos são aprovados, quantos alunos entraram, quantos alunos saíram, mas não se cobra nem se fiscaliza, nem se incentiva às instituições em si a trabalharem a qualidade da educação. Eu estou muito decepcionada com essa questão, eu adoro ser professora, eu amo

ser professora. Mas eu vejo que cada dia fica mais difícil ser professora (Professora H).

O relato desta professora em relação à implementação do Proeja entra em conflito com o que Rua indica como dez pré-condições necessárias para que haja uma implementação perfeita de uma política pública, no item 2: *O programa deve dispor de tempo e recursos suficientes* (RUA, s/d, p. 14).

#### **4.2.2 - Conhecimento das políticas públicas de EPT propostas pelo MEC/SETEC no período 2003-2015**

As entrevistas nos indicaram que os quatro professores que atuam no Proeja conhecem algumas das políticas públicas, porém de forma superficial.

Todas não (Professor B).

Eu sei do Proeja, sei da Educação à Distância, do Pronatec, Mulheres Mil e Médio Integrado eu acredito que também seja. São essas que eu conheço, eu não sei se tem mais alguma (Professora H).

Sim, já estudei e tenho conhecimento. Por exemplo: A Educação Profissional de Jovens e Adultos, um programa que foi lançado pelo governo Lula e veio atender jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou retardaram esse acesso durante sua vida. É um programa fundamental, hoje para a inserção dessas pessoas no mundo do trabalho (Professor I).

Quanto aos professores atuantes no EMI, as entrevistas mostraram que os quatro professores tem pouco conhecimento das políticas públicas de EPT. O que conhecem vem de iniciativas pessoais e não como iniciativa do governo para formar seu quadro de docentes para o programa.

Eu não posso dizer que conheço, eu posso dizer que já li e uma hora ou outra a gente acaba tendo contato com ela (Professor C).

Se eu falar para você, eu não conheço (Professor E).

Conheço, não profundamente, mas em partes sim. Tem o ensino médio profissionalizante que voltou; o ensino profissionalizante a distância; a expansão da rede federal, o Pronatec (Professora L).

(...) Desde o começo dessas políticas de 2003 a 2015 houve uma tentativa de retomar um projeto que havia sido abandonado, de pensar a educação numa perspectiva mais integrada. Então, a volta do ensino médio integrado que no nosso caso aqui não existia, a inclusão da educação de jovens e adultos... E eu vejo que a expansão da rede federal de ensino, ela acabou se mostrando, talvez insuficiente e o governo faz então um processo de articulação no sentido de melhorar essa formação por meio do Pronatec (Professor M).

O pouco conhecimento da política, relatada pelos professores, corrobora com que Rua afirma: “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (RUA, s/d, p.15).

Merece destaque que nenhum destes professores atuantes do EMI recebeu formação específica para atuar no programa, o que, sem dúvida, compromete a efetividade da política.

Quanto aos professores que atuam no Pronatec, percebemos novamente, nas falas dos quatro professores, que o conhecimento que possuem das políticas públicas de EPT do período 2003-2015 é bastante superficial. Em geral os professores conhecem alguns aspectos das políticas, mas somente a partir do momento que começam a atuar nas mesmas.

Todas não. (...) Eu conheci o Pronatec quando comecei a ministrar aula mesmo (Professora A).

Eu conheço o Proeja e o Pronatec, pois atuei nos dois. (Professora D)

Ah, eu não sei quais, tem algumas aí... (Professor F).

Eu entrei no Instituto Federal em 2005. Então, de 2005 para cá eu tenho acompanhado, tenho conhecimento, tenho participado de algumas. Eu acompanhei os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), o Proeja, os cursos à distância Etec e o Pronatec que eu trabalho com ele desde que começou (Professora G).

A falta de conhecimento prévio da política, tanto no Proeja, EMI e no Pronatec, traz como consequência também o que Rua indica:

Nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como "a formulação em processo". Isto tem consequências: entre outras, os próprios objetivos da política, e os problemas envolvidos, não são conhecidos antecipadamente em sua totalidade, ao contrário, vão aparecendo na medida em que o processo avança (RUA, s/d, p. 15).

#### **4.2.3- Atuação docente em política pública específica e sua relação com a formação**

Nesta seção analisaremos as percepções dos docentes em relação a sua atuação em programa específico, no caso, Proeja, EMI e Pronatec. Os professores falaram sobre o grau de conhecimento, sobre as concepções e fundamentos que têm do programa, e como a formação ou a falta dela impactou na efetividade do programa/política, dentre outros.

A princípio descreveremos as percepções dos docentes por programa, para depois analisarmos elementos comuns que os diferentes programas trazem.

## Proeja

Os docentes mostraram conhecer em parte os objetivos do Proeja. O fator reparador da política e a reinserção no mercado de trabalho ficaram bastante evidentes nas falas.

As políticas tentam remendar aquilo que deveria ter sido ofertado para os adultos quando eram mais novos (Professor B).

Trazer de volta as pessoas que estavam no mercado de trabalho sem concluir o ensino médio, sem ter uma formação técnica. Então este era o principal norte do Proeja, é você motivar essas pessoas (Professora H).

O Proeja, acho que trabalha com os dois objetivos. Tanto para a preparação para o trabalho quanto à formação integral para a vida. Só que esses objetivos para serem alcançados precisam de trabalho específico com os professores do Proeja e com o grupo de alunos do Proeja também, o público (Professor I).

O Proeja vem como uma política de reparação, se é que tem jeito de fazer reparação (...) (Professor J).

Rua afirma que “deve haver completa compreensão e consenso quanto aos objetivos a serem atingidos e esta condição deve permanecer durante todo o processo de implementação” (RUA, s/d, p.14). Neste sentido, o conhecimento apenas superficial das políticas em geral e do programa específico em que atua entra em choque com o que afirma Rua e por isso compromete a efetividade da política.

Todos reconheceram a importância do programa, especialmente do ponto de vista educacional e social. Mas avaliaram que o programa passa por uma série de dificuldades, dentre elas: alta evasão, resistência dos professores em atuar no programa, falta de integração entre os professores, o que gera dificuldade para integrar os conhecimentos técnicos com os conhecimentos gerais.

É importante. Eu acho que é uma política importante porque a gente sabe que tem muitos adultos que não tem o ensino médio, não foram alfabetizados, agora se está dando certo eu acho que está dando pouco certo. A gente vê isso pela evasão, pela procura no Proeja, não é tão procurado o curso e os alunos que procuram evadem muito rápido. Agora, que está dando certo? acho que não, agora o porquê que não está dando certo, aí eu também não sei o que te dizer (Professor B).

Teoricamente é um projeto que teria tudo para dar certo, mas que não funcionou. A minha experiência aqui dentro do IFTO, para mim é negativa. (...) Eu não vejo que o aluno sai daqui com uma estabilidade profissional (Professora H).

Olha, o Proeja hoje é um programa que passa por várias dificuldades. Existe um pouco de resistência dos profissionais da instituição para trabalhar com essa modalidade de ensino. Eu acho que devia ser revisto, porque é

necessário que tenha uma equipe de professores para o Proeja, porque as situações são bem diferentes do ensino normal, tradicional. A gente não tem integração com os colegas (Professor I).

(O Proeja) É algo extremamente necessário, urgente (Professor J).

Dos quatro professores entrevistados três receberam formação específica para atuar no programa. Trata-se da especialização em Proeja. Sobre os impactos desta formação para sua atuação docente e para a efetividade da política pública, os professores assim se pronunciaram:

Eu acho que fez muita diferença (...) eu acho que essa especialização contou e sem dúvida nenhuma foi favorável para mim (Professor B).

Eu aprendi muito para a minha prática pedagógica. (...) Essa especialização me fez olhar o Proeja de maneira diferente, desde como trabalhar em sala de aula com o conteúdo e principalmente na questão de avaliação. (Professor I).

Institucionalizado, sim, eu recebi uma especialização pelo CEFET-Pará, que é hoje o IFPA e foi por adesão (...) eu já tinha uma especialização, então fiz outra e não me arrependo, foi muito boa, inclusive na nossa turma tinha mestres, tinha pessoas que tinham doutorado fazendo a especialização e eu achei que ela foi muito proveitosa (Professor J).

Alguma especialização nesse sentido voltada para a educação seria bom acontecer, porque eu sou bacharel e não tenho formação pedagógica, em licenciatura, então acredito que a especialização ajudou muito, porque o conhecimento técnico a gente tem que foi o que vimos na faculdade. Professor B (Proeja).

A especialização em Proeja foi a única política pública de EPT no período 2003-2015 para qual teve formação específica para os professores. Para os três professores que a fizeram, a formação foi muito importante para a atuação no programa. Perceptível foi que esses professores falavam com maior propriedade sobre o programa e sua atuação nele, pois estudaram na especialização a concepção e os objetivos do mesmo. Essa formação em Proeja foi um passo significativo para a efetividade da política pública.

Vimos em Belloni *et al* (2007, p. 33-34), que uma política pública desempenha distintos papéis, dependendo do grupo social a qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas. Uma política pública pode ser congruente com a política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e estar diretamente ligada a ela; será complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; será reparadora ou compensatória ao atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-los. Neste sentido, apesar das dificuldades relatadas, o Proeja pode ser definido como política



complementar e não compensatória. Tanto em sua formulação quanto em sua implementação, manteve este caráter complementar.

## **EMI**

Em relação à concepção e aos fundamentos do Ensino Médio Integrado, foram diversificadas as afirmações dos professores. Os professores não têm clareza sobre os objetivos do programa em que estão atuando, o que revela um quadro de alienação, como disse a docente “Você vai fazendo, as coisas vão acontecendo e não tem como mensurar, avaliar, porque você não foi preparada e você não tem um parâmetro para aprender a avaliar o trabalho que está sendo feito”. Um dos professores coloca o divórcio entre a concepção, ‘politecnicidade e formação integral do sujeito’, do que é feito no chão da sala de aula, a justaposição de conteúdos técnicos com conhecimentos gerais.

Perguntados sobre a concepção e os fundamentos do EMI e se estes são levados em conta na sua atuação no programa, os docentes responderam:

O médio integrado hoje, como que eu enxergo? Hoje os alunos vêm para o ensino médio integrado aqui no IFTO para ter um ensino médio competitivo com as escolas particulares, isso são os alunos que afirmam. Nós professores estamos sofrendo muito com isso, os alunos não tem interesse nas matérias técnicas, eles tem interesse nas matérias básicas, que é matemática, português, etc. Estão pensando no vestibular (Professor E).

Eu acho a concepção formada num ensino mais contextualizado, mais aplicado. (...) ele foca também na formação profissional e eu acho que é uma necessidade para o jovem hoje (Professora L).

Em tese, na perspectiva da politecnicidade, da formação integral do sujeito. Mas na hora que você ir para o trabalho de campo dentro da sala de aula eu vejo que não é isso que prevalece. (...) Existe essa carência dessa formação e principalmente a falta de clareza de quais os objetivos do ensino médio integrado, da educação profissional tecnológica que nós temos aqui no campus (Professor M).

O currículo da EPT deve ter como foco a formação de um cidadão produtivo. Para isso deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde cresce o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento generalizado de grandes massas da população (FRANCO, 2008, p. 54).

Tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em uma dupla perspectiva. O trabalho tem um sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental da vida humana; e tem formas históricas, socialmente produzidas, particularmente, no espaço das relações capitalistas (Lukács, 1978). A

educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista, nem sempre convergentes com o seu sentido fundamental (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2001 citados por FRANCO, 2008, p. 55).

Para Franco (2008), no contexto da discussão e da implementação do ensino médio e da educação profissional no Brasil, a distinção do trabalho como princípio educativo é fundamental para tentar superar o dualismo, tanto nas relações docentes como na organização curricular e nas relações com as empresas. Esta perspectiva teórica deve permear as discussões em relação ao currículo e de todas as políticas da EPT.

Os professores avaliaram que a integração entre a educação profissional e a educação básica não acontece de fato. Um dos motivos para isso é a falta de formação dos professores para atuarem neste programa da EPT. Faltam também iniciativas das instituições no sentido de propiciar as condições objetivas para que os professores possam atuar integradamente.

A integração parece que não, parece que é ainda um processo remoto (Professor C).

Eu acho que não. Está bem separada a técnica e a básica. Eu não vejo essa tentativa de integração (Professor E).

Eu analiso positivamente, só acho que o governo talvez tivesse que trabalhar melhor a formação dos professores, porque a política vem, mas nem sempre a gente está preparado para executar aquele programa, aquela política de primeira. E com a nossa nova institucionalidade ampliou muito o nosso campo de atuação, de repente a gente não sabe se nós vamos tocar ensino médio, ensino superior, se é uma licenciatura e nós não fomos preparados para isso. Então, como sempre, falta um pouquinho a preparação nossa, o campo docente para atuar dentro dessas políticas (Professora L).

Avaliando do ponto de vista da finalidade dele que é formar técnicos, de pessoas que sejam capazes de se inserir na sociedade como profissionais (...). Não vejo isso acontecer. (Professor M).

A dificuldade de integração entre a educação profissional e a educação básica é mais um caso de conflito entre o que a política prometeu em sua formulação e o que de fato aconteceu, na implementação, corroborando com o que vimos em Rua quando a autora afirma que “uma política pode ter partes implementadas contraditoriamente à decisão e seus objetivos. Pode ter partes implementadas de maneira diversa - embora não contrária - do que foi previsto” (RUA s/d, p. 17).

É fato também que a maioria dos alunos do EMI quer se preparar para entrar na universidade e não para se inserir no mercado de trabalho. A maior parte dos alunos se

interessa mais nas matérias da educação básica, pois estas são cobradas no Enem e no vestibular, em detrimento das disciplinas técnicas. Por que os alunos agem assim? Talvez por que, como aponta Gramsci, ainda não é hora de escolher uma profissão, não há amadurecimento suficiente. O ensino médio é tempo de ampliar horizontes, e a universidade o local e o tempo certo para escolhas profissionais. Deste ponto de vista, a política do EMI, apesar de na teoria relacionar organicamente trabalho e educação, na prática se mostra insuficiente e por isso tem a efetividade comprometida.

Dos quatro professores entrevistados, nenhum recebeu formação específica para atuar no EMI. Sobre os impactos desta falta de formação para sua atuação docente e para a efetividade da política pública, os professores afirmaram:

Sim, sem dúvida, teria que os professores passarem por uma formação, e não seria suficiente um treinamento rápido, teria de ser um processo contínuo mesmo. (...) Uma licenciatura interdisciplinar que eu acho que não existe ainda (Professor C).

Às vezes eu sofro um pouco porque eu não tenho a parte da didática, mas estou aprendendo em cima do meu próprio trabalho. O ideal era entrar tendo uma didática boa, entrar a todo vapor, mas estou melhorando a cada aula, porque não tive nenhuma formação pedagógica (Professor E).

A gente vê a formação profissional e a formação propedêutica em facções muito separadas. Para fazer a integração tem que haver realmente preparação, é entender o que é essa concepção do ensino médio integrado e a partir daí levar isso para a prática do dia-a-dia, sala de aula. (...) Você vai fazendo, as coisas vão acontecendo e não tem como mensurar, avaliar, porque você não foi preparado (Professora L).

Deve ter algum impacto, eu não saberia mensurar como é que seria isso, mas sempre tem. ... A gente teria que ter tido mais interesse em estar nos auto formando, mas é como eu digo para você, teríamos que ter foco em alguma das modalidades. Eu, por exemplo, atuo em quatro modalidades diferentes de ensino aqui dentro do campus, então essa falta de identidade acaba comprometendo também o próprio trabalho que é feito (Professor M).

Como discutimos no referencial teórico, o ensino médio na perspectiva da politécnica não prevê profissionalização específica, restrita a uma área técnica. Ele visa oferecer uma ampla visão sobre os processos produtivos, o que significa integrar conhecimentos gerais e técnicos numa concepção ampla e não restrita a uma área técnica. Conforme nos indicou Frigotto, o EMI deve ser uma travessia rumo à escola unitária, politécnica, na perspectiva colocada por Gramsci. Neste sentido, o desafio futuro da rede federal de EPT, e não só dela, é fazer o processo de travessia para o ensino médio politécnico. Resta saber se há interesse político para a sua realização, tendo em vista a prioridade que se está dando para a perspectiva assistencialista e redutora do Pronatec.

## **Pronatec**

Em relação às percepções dos professores quanto aos objetivos e concepções do Pronatec, prevalece uma visão imediatista e mercadológica. Para eles, o programa se resume a ‘formar para o mercado de trabalho de maneira rápida’. Essa percepção dos professores se justifica pela falta de formação docente para atuar no programa e porque, no fim das contas, é somente isso que as instituições pedem que seja feito.

O Pronatec é um curso de duração em curto espaço de tempo. Acho que a intenção é realmente pegar pessoas que estão fora do mercado, fazer uma qualificação para eles retornarem ao mercado de trabalho. (Professora A).

O Pronatec tem o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho em pouco tempo (Professora D).

Acredito que ele seja mais para formar para o mercado de trabalho, para atender aquela necessidade, por ele ser um curso mais rápido (Professor F).

O Pronatec veio da necessidade de formar mão de obra para o mercado de trabalho. (...) E eu acho que ele veio para resgatar uma dívida com a sociedade, de qualificação (Professora G).

O Pronatec, dadas as suas características e seus fundamentos, vem atender e dar uma resposta às demandas do mercado. De acordo com Kuenzer (2008b, p. 20), a 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 uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores. Impõem-se novos desafios tanto para o capital quanto para o trabalho com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Na opinião de Kuenzer (2008b, p. 28), há hoje na educação uma forte exigência em se desenvolver competências cognitivas complexas para que as pessoas possam enfrentar a dinamicidade e a complexificação das relações sociais e produtivas. Essas competências não se referem tanto ao saber fazer, mas no domínio do raciocínio lógico-formal, da capacidade de trabalhar com as ideias, as competências comunicativas, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese, de criação.

Apesar do discurso da inclusão presente nas políticas públicas de EPT, de acordo com Kuenzer, a inclusão no modo de produção capitalista é sempre concedida, portanto, subordinada aos interesses mercantis, por ser esta a natureza do ser social capitalista. Para a autora, do ponto de vista do mercado ocorre um processo de exclusão includente, ou seja, o mercado expulsa os trabalhadores do emprego formal, mas os reaproveita em pontos mais

precarizados ao longo da cadeia produtiva (KUENZER, 2008b, p. 29). Se do ponto de vista do mercado há um processo de exclusão includente,

(...) 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, 2008b, p.30).

Os exemplos de educação profissional, supletiva ou mesmo regular, em que a qualidade dos percursos formativos não assegura uma inclusão um pouco mais cidadã, expressando a inclusão excludente, são inúmeros (KUENZER, 2008b, p.30-31). No nosso entendimento, atualmente, os cursos Pronatec se encaixam perfeitamente nesta definição. Acontece no Pronatec o mesmo que Kuenzer afirma que aconteceu no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego-PNPE. Nestes programas, os professores que trabalham nas ONGs, no Sistema S e em outras instituições, inclusive na Rede Federal, não têm relações estáveis de trabalho e muitas vezes as condições do mesmo não são adequadas. De modo geral, o trabalho docente é precarizado, uma vez que trata-se de educar para um trabalho precarizado. São instrutores recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, por meio de contratos de prestação de serviços. “Não se profissionalizam, desta forma, como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal” (KUENZER, 2008b, p.32).

Na visão de Kuenzer, diante deste contexto, a função dos profissionais da educação profissional é melhorar as condições dessa inclusão concedida, como limite de possibilidade, porém importante na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim,

ao considerar que a especificidade que as mudanças no mundo do trabalho conferem à educação profissional é a lógica da polarização de competências, ou seja, preparar para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva, dos mais dinâmicos aos mais precarizados, de fato há de formar um professor de novo tipo que domine esses processos. Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas (KUENZER, 2008b, p.31).

Neste sentido, ultimamente no Brasil muito se tem discutido sobre o papel da EPT em relação ao mercado de trabalho. Franco (2008, p. 45) nos coloca o seguinte questionamento: tratando-se de educação profissional e tecnológica, ela deve ser articulada ao ensino médio que daria os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais das profissões e das tecnologias, ou deve ser operacional para atender às demandas do mercado de trabalho?

Segundo a autora,

Em uma sociedade como a brasileira que se formou, inicialmente, pelo trabalho colonizado, subalterno, e depois pelo trabalho escravo e, ainda no século XXI, mantém ambas as condições em bolsões de miséria, é preciso reverter a regulação da sociedade pelo mercado, pelo consumismo. Significa que preservar os valores da vida humana e de sua dignidade, contextualizada nas dificuldades do presente, deve constituir-se nos fins da educação para a qual devem ser formados os professores (FRANCO, 2008, p. 46).

Os docentes foram solicitados a avaliar de maneira geral o Pronatec e se manifestaram assim:

Eu acho que é um programa interessante do governo, só que eu não acredito que ele esteja sendo executado da forma que ele foi planejado. E, pelos docentes ou até mesmo supervisores, a maioria dos que estão envolvidos não estão pela causa, e sim pela complementação salarial. (...) É um projeto bonito, um projeto de curta duração. Só que eu acho ele virou uma fórmula do governo distribuir bolsa para todo mundo (Professora A).

Eu acho que o Pronatec é muito bom para quem dá aula, para o professor. Porque a gente ganha, a gente trabalha tranquilo, não é um trabalho difícil, faz um horário, faz uma ementa, dá uma avaliação. Agora para o aluno, eu vou te ser muito sincera... (Professora D).

Eu acredito que ele é bastante importante porque nós tivemos alunos nessas turmas que a gente ministrou que não estavam mais conseguindo fazer parte do mercado, vieram buscar conhecimento e tentar conseguir um lugar melhor, uma colocação melhor no mercado de trabalho (...) várias pessoas da nossa região, em que o nível de escolaridade é muito baixo ainda, podem se qualificar (Professor F).

Olha, no geral eu acho que ele não tá contribuindo, é um recurso que está sendo desperdiçado, e um volume muito grande de recurso. (...) Eu acho que a forma de gerenciar essas políticas públicas é que é equivocada. O equívoco é gerencial, é da gestão, não é da pessoa que faz o curso (Professora G).

Como constatamos, é predominante entre os docentes entrevistados uma avaliação negativa do programa. O conflito entre a concepção do programa e sua implementação, sua má gestão e seu caráter assistencial foram questões que sobressaíram.

Aspecto relevante foi que, assim como no EMI, não houve qualquer tipo de formação para os professores atuarem no Pronatec. Este é, em nosso entendimento, mais um indício do

processo de alienação a que a maioria dos docentes é submetida, pois atuam num programa, mas não sabem seus fundamentos e qual o modelo societal subjacente a ele.

É assim: você é chamado para ministrar a disciplina, a ementa é essa, *te vira*, não tem uma orientação. (...) quando você entra e você não conhece a política e você não sabe o sentido do programa, fica a seu critério se adaptar a ele ou não. (...) As primeiras turmas são cobaias(...) (Professora A)

Sim. Foram apresentados os objetivos, em alguns e-mails quando me propus a dar aula no Pronatec, também foi pedido para que eu entrasse na própria página do MEC, aonde explicava, tinha todos os objetivos, como deveria funcionar (...). Mas aqui na Instituição não participei de nada (Professor F).

A gente vai muito na exploratória, você vai explorando e vendo o que vai dando certo e o que não dá. (...) apesar de eu trabalhar de forma intuitiva e fazendo as coisas, eu acho que o meu serviço poderia ser muito melhor se a gente tivesse qualificação, formação (Professora G).

Preocupante é o fato de muitos docentes não reconhecerem qualquer importância ou impacto na falta de formação. É o caso do docente que afirma que a falta de formação não tem impacto, pois ele dá aula do mesmo jeito em qualquer que seja o nível: superior, EMI, Proeja ou Pronatec.

Eu acho que não teve impacto a falta de formação (...). Do mesmo jeito que eu dou aula no ensino médio e superior, eu dou aula no Pronatec e no Proeja, por exemplo. Eu só tenho que ver qual é o nível dos alunos para poder trabalhar de acordo (Professora D).

Dos cursos oferecidos pelo Pronatec, em torno de 30% apenas oferecem elevação da escolaridade. A maioria dos cursos, em torno de 70%, objetiva unicamente a inserção no mercado de trabalho e não vem acompanhada da elevação da escolaridade, que é essencial para os que não a tem. Para este grupo de pessoas a política se revela insuficiente e neste sentido a efetividade foi comprometida. Diferente é o caso daqueles profissionais já formados, com um bom grau de escolaridade, que procuram no Pronatec algum tipo de atualização ou aperfeiçoamento. Neste caso, pode-se afirmar que a política é positiva e efetiva. Nesta constatação revela-se uma prova da insuficiência da oferta de cursos sem elevação da escolaridade. O que o Pronatec afirma na teoria, nega na prática.

Outro aspecto relevante constatado foi o de que, para muitos docentes, o Pronatec é uma forma de complementar o salário dos professores e a 'causa' do programa é deixada de lado. Por outro lado, a maioria dos alunos estaria fazendo o curso do Pronatec por obrigação, tanto para garantir o seguro-desemprego, quanto para perceber a bolsa. Como estariam ali por obrigação, muitas vezes fazem qualquer curso, de maneira aleatória, sem relação com o emprego que tinham. Estas divergências, para os professores, deixam claro que a execução da

política do Pronatec é equivocada. Diferentemente do Proeja, o Pronatec pode ser considerado uma política que em seu processo de implementação se mostrou compensatória e teve baixa efetividade.

A política do Pronatec é claramente orientada para o capital. Visa formar capital humano para atender as demandas imediatas do mercado, de forma rápida, fragmentada e na grande maioria dos casos sem elevação de escolaridade, dissociando a relação trabalho e educação.

#### **4.3-Verticalização; Transposição didática de conteúdos; Intensificação/diversificação do trabalho docente; Nova Institucionalidade e Identidade dos IFs**

Além de questões específicas relacionadas à sua atuação e formação, os professores se expressaram sobre questões gerais que são consequência da implementação de políticas e programas de EPT. Dentre elas está a questão da verticalização, que implica na oferta por parte dos IFs de vários níveis e modalidades de ensino, desde cursos de nível fundamental até a pós-graduação. Como consequência, os professores se manifestaram em relação às dificuldades ou não que encontram em fazer a transposição didática de conteúdos nesses diferentes níveis e se a verticalização intensificou ou não o trabalho docente ou se apenas o diversificou. Os professores se posicionaram também referente ao tema da nova institucionalidade e identidade dos IFs.

##### **4.3.1 – Verticalização**

No tocante à verticalização nos IFs os docentes assim se manifestaram:

A nossa missão é formação profissional, então nós professores temos que estar preparados para a oferta desta formação, seja em qual nível for, mas tem que haver qualificação (Professora G).

Tem a possibilidade de um estudante de pós-graduação interagir com um estudante de ensino fundamental dentro do mesmo espaço físico. Então essa também é uma possibilidade muito grande, agora se não tiver uma gestão de fato que faça esse processo de integração entre os níveis você vai ter um processo de fragmentação (Professor J).

Antes você tinha que formar um professor para atuar em ensino técnico e agora você tem que formar um professor que atenda cada modalidade, ou o mesmo profissional que atue em todas as modalidades, então isso é muito complexo (Professora L).

O fato de atuarem em vários níveis e modalidades de ensino é para alguns professores algo positivo e para outros, negativo. Alguns veem neste fato uma oportunidade de interagir



com alunos de diferentes faixas etárias no mesmo espaço físico-educativo. O que é relevante, porém, é que não houve formação para os professores atuarem em todos estes níveis. Este fato, como vimos, comprometeu a efetividade das políticas do período 2003-2015. Esta complexidade e variedade de ofertas criou uma demanda ainda maior por formação destes professores da EPT para que estejam efetivamente preparados para atuarem do nível mais elementar à pós-graduação.

#### **4.3.2 – Transposição didática de conteúdos**

Em relação à transposição didática de conteúdos os docentes assim se manifestaram:

Acho que a maioria dos professores faz a transposição dessa forma: ‘Eu vou trabalhar no ensino médio, então eu vou exigir um pouco menos; eu vou trabalhar no ensino superior aí eu tenho que puxar um pouquinho mais’. E falta realmente uma formação para saber qual procedimento que deva ter em cada modalidade (Professora L).

Você tem que ver como é, tem que ter esse jogo de cintura para fazer. Se fosse no ensino médio, por exemplo, eu poderia ter avançado muito mais do que o que eu dei de conteúdo para o Pronatec (Professora D).

Nós temos dificuldade sim, às vezes a gente acaba se confundindo. (...) Isso acontece desde a licenciatura, no Proeja e no ensino médio. Muitas vezes a gente está na sala de aula e tem que repensar a nossa prática ali naquele instante (Professor I).

À tarde eu estou no médio integrado, à noite no Proeja e terminando com a licenciatura. E nos finais de semana com a pós-graduação à distancia na esfera de docência da EPT. Então você está preparado para atuar em todos os níveis? Eu vou falar para você que não. Você está preparado pra mexer com gente? Eu tô. Acho que o ponto de partida é essa concepção humana, que a gente está trabalhando com pessoas, sujeito humano (...) (Professor J).

A própria pergunta já indica o sentido da fragmentação de trabalho, eu acho que para muitos educadores há essa dificuldade nessa transposição. E eu confesso que às vezes é difícil fazer essa transposição didática. É uma dificuldade para você poder manter esse foco didático tendo várias modalidades de ensino (Professor M).

A questão da transposição didática está diretamente relacionada ao tema da verticalização. Na Rede Federal de EPT a atuação do professor é muito diversa, inclui: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação nos cursos superiores de tecnologia - CSTs, bacharelados, licenciaturas e a pós-graduação.

De acordo com Machado (2008a, p. 17), dada esta diversidade de situações, os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado geralmente sem qualquer avaliação externa. A dificuldade ou não em realizar a transposição didática de maneira exitosa passa pelo grau de formação didático-pedagógica do docente. Não há dúvida de que uma adequada formação de professores para atuar na EPT em todos os seus níveis de oferta resolveria grande parte dos problemas em relação à transposição didática de conteúdos.

#### **4.3.3 – Intensificação e diversificação do trabalho docente**

Em relação aos temas da intensificação e da diversificação do trabalho docente advindo principalmente da verticalização, os professores destacaram:

O fato de você trabalhar em vários níveis acaba tomando mais tempo. Eu acredito que quando você trabalha em vários níveis você acaba não direcionando, não focando em nenhum. Que às vezes acontece, de eu sair de uma sala de um quarto ano, de um terceiro ano de ensino médio, entrar numa sala de Proeja. Então, dá aquele choque de realidade, eu acredito que, intensifica porque, assim, você precisa preparar vários modelos de tipo de aula e tipos de avaliação. Sua dedicação é totalmente diferente se você focasse num único, numa única modalidade de ensino (Professora A).

Não só a intensificação, mas, são públicos muito diferentes (...), é diferente da universidade, ela só tem que dar aula para graduação e ponto final. Nós damos aula para pessoas que não têm letramento, são analfabetos funcionais, sabem só escrever o nome. Nos 'Pronatecs' trabalhamos com adolescentes, com adultos no Proeja, no subsequente (...). E o tecnólogo, que é diferente do bacharelado e cada um exige uma técnica diferente em sala de aula. Não dá para fazer tudo da mesma forma (...) (Professora G).

Eu acho que não. Eu acho que é mais trabalhoso quando você tem disciplinas muito diferentes. Mas tendo uma mesma disciplina em diferentes níveis, a quantidade de serviço não é maior (Professor B).

Eu acho que diversificou o trabalho. Eu não entendo que houve uma sobrecarga do trabalho, ele diversificou. Ele me oportunizou outras realidades, outras visões. (...) Por exemplo, o Pronatec, Ead, você vai se você quiser, por adesão (...). (Professor J).

Em relação à intensificação e diversificação do trabalho docente as percepções dos professores são bastante diversas. Para nós, parece claro que houve diversificação do trabalho docente, o que levou a um processo de intensificação. Como nos indicou Dal Rosso (2008), intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho. Isso se revela na fala de um dos docentes:

Trouxe muito mais trabalho para a gente, ultimamente a gente não é mais professor, a gente é escravo, porque a gente trabalha além de cumprir as nossas hora/aulas aqui, a gente leva trabalho para casa. (...) enquanto todas as outras profissões, eles vão lá, cumprem o horário de trabalho e acabou. Nós professores, pelo menos a minha experiência, é que eu tenho muita coisa para fazer em casa para conseguir realmente dar conta de tudo (Professor F).

Em nosso entendimento, esse aspecto da intensificação, típica do mercado e da iniciativa privada, se faz presente também no ambiente público dos IFs. Este parece ser um processo ‘natural’ das políticas de EPT que vão se alinhando sempre mais à lógica produtivista do mercado e do capital, em detrimento dos interesses daqueles que vivem do trabalho.

#### **4.3.4 – Nova institucionalidade/identidade dos IFs**

Como vimos, em dezembro de 2008, a grande maioria das instituições da Rede Federal de EPT assumiu uma nova nomenclatura com a criação dos Institutos Federais. Em relação a essa nova institucionalidade e conseqüentemente nova identidade dos IFs, os docentes assim se manifestaram:

Parece que os Institutos Federais ainda não têm uma identidade. Parece que de fato não descobriram para que vieram (Professor C).

Eu acho que é meio confuso. Eu acho muito complicado, eu acho que a gente fica assim meio perdida, nem é professor de ensino médio, nem é professor de superior, nem é professor do técnico. A gente não sabe direito o que a gente é (Professora D).

Em minha opinião, os Institutos Federais não têm identidade nenhuma. Eles atuam em várias frentes e aí eles querem que o professor dê aula no Proeja, dê aula no subsequente, dê aula no médio integrado, dê aula no superior, dê aula na graduação, dê aula na pós-graduação, quer que o professor faça pesquisa ainda, só que não existe uma direção (...). (Professor F).

Os Institutos Federais passam por um processo de transição. Nós estamos à deriva, não sabendo realmente quem somos(...). (Professor I).

A nova institucionalidade acarretou uma crise de identidade nos IFs. Isto fica evidente nas percepções dos professores. Todas as questões vistas anteriormente (verticalização, transposição didática, intensificação/diversificação) são oriundas desta crise de identidade. Ou seja, são questões que se implicam automaticamente.

Um docente afirmou que os IFs são instituições pluricurriculares, e esta seria justamente sua identidade, mas vê que este conceito traz problemas objetivos para a gestão dos IFs.

Eu gosto do que está na Lei 11892, fala que ela é pluricurricular, a identidade é essa do Instituto. É tudo e eu tenho muito medo desse é tudo, porque quando é tudo, as vezes você não é nada. (...) Não é qualquer um que vai dar conta de fazer isso, da forma que está na lei, esse pluricurricularismo que é colocado não é uma coisa fácil de ser administrada. Então é uma identidade que a priori traz uma questão de aparente confusão na cabeça daquele que está acostumado com aquela ideia do município cuidando do fundamental primeiro ciclo, o Estado do segundo, com aquela concepção de ter formação para o ensino médio, a união com o ensino superior, etc. De repente tenho dentro da União uma instituição que abarca todos os níveis, de modalidades, de forma de articulação lá dentro, então como que fica? (Professor J).

Relevante é o que afirmou um dos docentes, de que a nova institucionalidade, por enquanto, está praticamente reduzida aos aspectos administrativos e que o grande desafio é garantir os efeitos da nova institucionalidade do ponto de vista educacional/pedagógico.

E veja, para quem está gerindo isso, no caso o gestor máximo da instituição, eu não sei se ele dá conta de perceber a complexidade desse processo. (...) Fica muito reduzida, essa questão, a processos administrativos. Mas no ponto de vista pedagógico, educacional, os processos de aprendizagem ficam comprometidos por faltar essa identidade. O que é um Instituto afinal de contas? Eu não tenho essa resposta, não tenho (Professor M).

Um aspecto preocupante é que a nova institucionalidade, com seu caráter pluricurricular e com o processo de verticalização, mais uma vez pulveriza ou coloca em segundo plano o Ensino Médio Integrado. E, no nosso entendimento, a oferta do EMI é a mais importante contribuição que, por hora, a Rede Federal de EPT pode dar à educação brasileira. Tradicionalmente foi o EMI que deu identidade à Rede Federal.

No nosso entendimento fica claro o caráter de adaptação das instituições federais às demandas do mercado. Na teoria se tem uma visão relativamente progressista. Mas a prática mais uma vez nega a teoria. Na prática as políticas posteriores à nova institucionalidade, sob hegemonia do Pronatec, são predominantemente assistencialistas e reducionistas que, como vimos, dissociam a relação trabalho e educação.

#### **4.4- Efetividade das políticas públicas de EPT no período 2003-2015**

Como vimos, as políticas públicas de EPT no período 2003-2015 tiveram, de acordo com nossa concepção, dois direcionamentos claros que determinam visões diferentes sobre a relação trabalho e educação. O período 2003-2009, ao menos na teoria, caracteriza-se pelo estabelecimento de políticas de EPT com uma visão orgânica de trabalho e educação. A partir de 2009 esta orientação sofre uma inflexão e a relação trabalho e educação é dissociada.

No primeiro período, o ponto de partida das políticas públicas é a visão ontológica do trabalho visto como princípio educativo, que buscava romper com o status quo, avançando na perspectiva da educação integral, omnilateral, integrando as políticas de educação com as outras e que tinha a questão do aumento da escolaridade do trabalhador como elemento central. Por isso estas políticas foram progressistas e avançaram.

No segundo período, as políticas públicas de EPT assumem uma visão que, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia. Esta visão reedita as concepções da teoria do capital humano, vê a educação como redentora e o trabalho como emprego. Caracteriza-se por uma formação rápida e não prioriza o aumento da escolaridade do trabalhador. Apesar de o discurso ser direcionado para a educação, o foco é o emprego. Esta visão não consegue cumprir sua promessa integradora de inserção laboral, no mundo do trabalho, pois, sem uma relação orgânica entre trabalho e educação se torna equivocada e insuficiente.

As entrevistas com os docentes mostram que eles percebem que na teoria as políticas públicas do primeiro período estabelecem uma relação orgânica entre trabalho e educação, em especial o Proeja e o EMI, mas na prática, no chão da escola, não dão conta de implementá-las, porque faltou formação docente adequada para atuar na EPT e no programa específico. Mesmo as iniciativas de formação identificadas, como a especialização em Proeja, por exemplo, se mostraram insuficientes e suas ofertas vêm sendo reduzidas. A formação do professor, assim, foi insuficiente para atuar de maneira efetiva nas políticas. Por este motivo afirmamos que a formação docente é fator fundamental para a efetividade das políticas públicas de EPT.

Como constatamos, a partir de 2011 as políticas de EPT foram unificadas no Pronatec, que se tornando hegemônico, subsumiu as outras políticas. Esta hegemonia interferiu no cotidiano dos docentes dos IFs. O trabalho do professor se diversificou e foi intensificado.

Apesar dos documentos Exposição de Motivos Interministerial (BRASIL, 2011a) e Lei do Pronatec (BRASIL, 2011b) defenderem oferta de cursos articulados com a educação básica a fim de elevar a escolaridade, o que se vê na rede pública e principalmente na rede privada é a oferta em massa de cursos de Formação Inicial e Continuada com carga horária de 160h, unicamente oferecendo o conhecimento tácito e específico. Nestes cursos se revela o verdadeiro objetivo do Pronatec, que é oferecer cursos rápidos, com qualidade duvidosa, com predomínio do saber tácito em detrimento do teórico, cujo objetivo é preparar o aluno a

executar tarefas parciais e adaptar-se ao instável mercado para ocupar os postos de trabalho disponíveis.

Em sua grande maioria são cursos precários para preparar para postos de trabalho precários. Os cursos Pronatec seguem à tendência de desatrelar a formação profissional da educação formal, escolar. De acordo com Carvalho (2003) esta tendência se apresenta como uma limitação ao processo de formação global do aluno. Embora ele seja preparado com os requisitos da modernidade tecnológica, para satisfazer às exigências do mercado, ele não será preparado para alcançar a plenitude do cidadão – crítico, competente, inserido no mundo do trabalho em condições de conhecê-lo e transformá-lo socialmente. Na realidade, atualiza-se a antiga concepção da educação profissional como uma alternativa de educação para os menos favorecidos, atrelada aos interesses do mercado de trabalho e descompromissada com o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores (CARVALHO, 2003, p. 83-84).

Esta formação limitada, fragmentada, atrelada aos interesses imediatos do mercado, que dissocia a relação trabalho e educação e que não eleva a escolaridade dos trabalhadores é, no nosso entendimento, um indício de que a política pública do Pronatec tem baixa efetividade. De acordo com Belloni *et al* (2007), esta política pode até melhorar as chances de o trabalhador adquirir competências ou um novo perfil de qualificação para fazer frente às transformações no mundo do trabalho. No entanto, elas têm impacto reduzido sobre sua capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objetos prioritários da política básica.

Assim, a política de educação profissional não terá impacto do ponto de vista da efetividade, uma vez que o fator originário da exclusão não será afetado. Como já afirmamos, aqui está a principal característica das políticas de educação profissional no Brasil. Na prática, foram políticas compensatórias que não objetivaram qualquer mudança nas estruturas que geram a desigualdade e a exclusão social.

Para Kuenzer, cabe perguntar: a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito através de uma epistemologia na qual a prática se constrói através de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se os espaços onde os que vivem do trabalho poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, enquanto produto do pensamento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer? (KUENZER, 2008a, p. 505). Esta afirmação vale tanto para a formação dos docentes quanto para os estudantes dos IFs.

Para aqueles que têm compromisso com os que vivem do trabalho, há um extenso programa de investigação a ser levado a efeito. O discurso da inclusão, presente de maneira intensa nas políticas de EPT, pode esconder projetos de outra natureza. Para Kuenzer (2008a), os princípios que orientaram a EPT no governo Fernando Henrique não foram superados no governo Lula, alguns deles inclusive tendo sido intensificados. Isso vale também para o governo Dilma, sendo o Pronatec o melhor exemplo, novamente. Segundo a autora, alguns elementos de realidade permitem elencar hipóteses, para algumas das quais já se tem bons indicadores acerca de seu potencial explicativo:

A destruição progressiva das ofertas públicas em nome do repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, em face não só de sua impossibilidade de realizá-las, mas principalmente de uma maior competência do setor privado; a enunciação apenas formal, na maioria dos projetos, da integração da proposta à educação básica; o caráter genérico, não profissional, da maioria dos projetos de educação profissional; a ênfase no conhecimento tácito em detrimento do acesso ao conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico, negado em nome de seu pretenso caráter racionalista; a pulverização de ações e de recursos a atender a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado (KUENZER, 2008a, p. 506).

No nosso entendimento, os cursos Pronatec se encaixam perfeitamente nesta definição de Kuenzer. Acontece no Pronatec o mesmo que Kuenzer afirma que aconteceu no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego-PNPE. Nestes programas, os professores que trabalham nas ONGs, no Sistema S e em outras instituições, inclusive na Rede Federal, não têm relações estáveis de trabalho e muitas vezes as condições do mesmo 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, 2008b, p.32).

Esta questão, especificamente na Rede Federal de EPT suscita vários questionamentos. Em verdade, o Pronatec se caracteriza como um trabalho extra, paralelo para os professores que atuam no programa. Ele pode ser caracterizado como trabalho docente terceirizado. Não há uma identificação profissional com o programa. Neste sentido, a falta de preocupação da política pública no que se refere à formação dos professores é mais um indício da baixa efetividade do Pronatec. Além de que este Programa tende a reforçar a visão instrumental historicamente dominante da EPT.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho defendemos a tese de que a efetividade de uma política pública de EPT está comprometida se não vier acompanhada de uma política de formação de professores. Na análise que empreendemos a efetividade foi entendida como critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública. No caso em questão, para além da restrita preparação imediata para o mercado de trabalho, a compreensão da efetividade envolve outras dimensões a serem consideradas na análise das políticas públicas, como: a compreensão do(a) professor(a) em relação aos fundamentos, concepções, modelo societal e relação trabalho, bem como da educação subjacente às políticas públicas e à formação recebida para implementação da política.

Nosso estudo demonstrou que as políticas públicas de EPT do referido período, tiveram dois direcionamentos claros que determinam modelos societários diversos e diferentes visões sobre a relação trabalho e educação. O período 2003-2009, ao menos na teoria, caracteriza-se pelo estabelecimento de políticas de EPT que têm uma visão orgânica de trabalho e educação. A partir de 2009 esta orientação sofre uma inflexão e a relação trabalho e educação é dissociada.

No primeiro período, as políticas públicas de EPT, materializadas no Proeja e no EMI, tinham como ponto de partida a visão ontológica do trabalho, isto é, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, que buscava romper com o status quo, avançando na perspectiva da educação integral, omnilateral. Esta perspectiva pressupunha tanto a integração das diferentes políticas quanto o aumento da escolaridade do trabalhador como elementos centrais. Por isso, foram consideradas progressistas.

No segundo período, em especial a partir de 2011, quando o Pronatec passa a ser o catalizador das políticas de EPT, estas assumem uma visão que, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia. Esta visão reedita as concepções da teoria do capital humano, vendo a educação como mercadoria e o trabalho como emprego. Caracteriza-se ainda por uma formação rápida e não prioriza o aumento da escolaridade do trabalhador. Apesar de o discurso ser direcionado para a educação, o foco é o emprego. Esta visão não consegue cumprir sua promessa integradora de inserção laboral no mundo do trabalho, pois, sem uma relação orgânica entre trabalho e educação, se torna equivocada e insuficiente.

Nossa pesquisa de campo demonstrou que os docentes do IFTO-Campus Palmas, *locus* da pesquisa, percebem que, na teoria, as políticas públicas do primeiro período estabelecem uma relação orgânica entre trabalho e educação, em especial o Proeja e o EMI. Mas na prática, no chão da escola, não dão conta de implementá-las, por falta de formação docente adequada para atuar na EPT e no programa específico. Para o EMI, não houve qualquer tipo de formação docente. Já no Proeja, mesmo com a iniciativa de formação identificada, a especialização, se mostrou insuficiente e sua oferta vem sendo reduzida. A



formação do professor, portanto, foi insuficiente para atuar de maneira efetiva nas políticas. Isto corrobora a nossa hipótese de que a formação docente é fator fundamental para a efetividade das políticas públicas de EPT.

No entanto, apesar das dificuldades relatadas, o Proeja e o EMI podem ser definidos como políticas complementares e não compensatórias e, tanto em sua formulação quanto em sua implementação, mantiveram este caráter complementar.

Em relação ao Pronatec, o que se vê na rede pública e principalmente na rede privada é a oferta em massa de cursos de Formação Inicial e Continuada com carga horária de 160h, unicamente oferecendo o conhecimento tácito e específico, sem articulação com a educação básica e sem nenhum tipo de formação para os docentes que atuam no programa. Dos cursos oferecidos pelo Pronatec em torno de 30% apenas oferecem elevação da escolaridade. A maioria dos cursos, em torno de 70%, assim, objetiva unicamente a inserção no mercado de trabalho e não vem acompanhada da elevação da escolaridade, que é essencial para os que não a tem. Para este grupo de pessoas a política se revela insuficiente e está comprometida do ponto de vista da efetividade.

Diferente é o caso daqueles profissionais já formados, com um bom grau de escolaridade, que procuram no Pronatec algum tipo de atualização ou aperfeiçoamento. Neste caso, pode-se afirmar que a política é efetiva. Nesta constatação revela-se uma prova da insuficiência da oferta de cursos sem elevação da escolaridade. O que o Pronatec afirma na teoria, nega na prática.

Esta formação limitada, fragmentada, atrelada aos interesses imediatos do mercado, que dissocia a relação trabalho e educação e que não eleva a escolaridade dos trabalhadores, é um indício de que a política pública do Pronatec tem baixa efetividade. Na nossa análise e de acordo com Belloni *et al* (2007), esta política pode até melhorar as chances de o trabalhador adquirir competências ou um novo perfil de qualificação para fazer frente às transformações no mundo do trabalho. No entanto, elas têm impacto reduzido sobre sua capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objetos prioritários da política básica. Deste modo, a política de educação profissional não terá impacto do ponto de vista da efetividade, uma vez que o fator originário da exclusão não será afetado.

Como já afirmamos, aqui está a principal característica das políticas de educação profissional no Brasil. Na prática, com raras exceções, foram políticas compensatórias que não objetivaram qualquer mudança nas estruturas que geram a desigualdade e a exclusão social.

Nossa investigação demonstrou ainda que a partir de 2011 as políticas de EPT foram unificadas no Pronatec que, se tornando hegemônico, subsumiu as outras políticas. Esta

hegemonia interferiu no cotidiano dos docentes dos IFs. O trabalho do professor se diversificou e foi intensificado.

Um aspecto preocupante é que a nova institucionalidade da Rede Federal de EPT, com seu caráter pluricurricular e com o processo de verticalização, mais uma vez pulveriza ou coloca em segundo plano o Ensino Médio Integrado. Tradicionalmente foi o EMI que deu identidade à Rede Federal. E, no nosso entendimento, a oferta do EMI é a mais importante contribuição que, por hora, a Rede Federal pode dar à educação brasileira. Como vimos em nosso referencial teórico, o ensino médio na perspectiva da politécnica não prevê profissionalização específica, restrita a uma área técnica. Ele visa oferecer uma ampla visão sobre os processos produtivos, o que significa integrar conhecimentos gerais e técnicos numa concepção ampla e não restrita a uma área técnica. Neste sentido, consideramos o EMI como uma travessia rumo à escola unitária, politécnica, na perspectiva colocada por Gramsci. Assim, o desafio atual e futuro da Rede Federal de EPT, e não só dela, é fazer o processo de travessia para o Ensino Médio Politécnico. Resta saber se há interesse político para a sua realização, tendo em vista a prioridade que se está dando para a perspectiva assistencialista e redutora do Pronatec.

As análises realizadas referentes à nova institucionalidade permitem ainda afirmar o caráter de adaptação das instituições federais às demandas do mercado. Na teoria se tem uma visão relativamente progressista. Entretanto, a prática mais uma vez nega a teoria. Na prática as políticas posteriores a nova institucionalidade, sob a hegemonia do Pronatec, são predominantemente assistencialistas e reducionistas, como vimos, dissociando a relação trabalho e educação.

As políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal no período de 2003-2015 deram à EPT um destaque sem precedentes em nossa história. A expansão da Rede Federal de EPT a partir de 2005 está mostrando que a EPT é estratégica para o desenvolvimento do país e fundamental para a inclusão social de milhões de brasileiros.

No entanto, as políticas de EPT no período citado não nos sinalizam de forma clara o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país adotado pelo governo e o papel da EPT. Concordamos com Moura (2008) no sentido de que é necessário buscar uma nova proposta de desenvolvimento socioeconômico para o Brasil e que a EPT seja (re)pensada e (re)praticada de forma coerente com esse modelo, visto que a correlação de forças existentes no interior da própria gênese do governo nacional não permite ver claramente a proposta em andamento. Isso ocorre porque, de um lado, determinado grupo caminha baseado, exclusivamente, nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas voltadas para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida do povo. Ante essa ambiguidade, é difícil emergir um modelo educativo em geral e da EPT, em particular, consistente e com a perspectiva de longa duração. É necessário, pois, definir esses rumos para que se construa uma EPT coerente com ele.

Essa opção implica também, o questionamento: Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?

Numa perspectiva mais ampla, vivemos numa sociedade na qual as crises são frequentes. E, em momentos de crise, onde velhas relações não se esgotam ou não morrem e as novas ainda não podem nascer, como nos lembra Gramsci, há o risco do surgimento dos mais diversos comportamentos mórbidos. Esta morbidez, conforme nos indica Frigotto (1996), explicita-se tanto no processo material concreto da reestruturação produtiva sob a lógica da globalização excludente, quanto pela superestrutura ideológica do neoliberalismo que lhe dá sustentação. Com isso, no plano da construção do conhecimento se dá a perda da perspectiva teórica e epistemológica que tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática (a propagação da epistemologia da prática está aí para nos confirmar esta tendência).

Neste sentido, uma das lacunas e desafios a enfrentar na formação docente é a compreensão das determinações estruturais mais amplas da sociedade e fazer sua crítica. Sem esta dimensão fica difícil vislumbrar as alternativas e a natureza da formação e profissionalização do educador. Esta compreensão inclui entender o funcionamento da sociedade em que vivemos.

O primeiro aspecto a demarcar é que na sociedade capitalista o objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade, e nem as pessoas. Todas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas. Cabe ainda desconstruir a ideologia fortemente globalizada de que não há nenhuma alternativa para o mundo a não ser a de ajustar-se à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente.

No plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado resulta em concepções e práticas dualistas e fragmentárias. Exemplo disso foi a reestruturação do ensino técnico e profissional, que explicita de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política, etc. Cabe assim indagar que modelo societário fundamenta as políticas de EPT? Se elas caminham na perspectiva produtivista de educação ou na perspectiva contra hegemônica. Um dos desafios, no plano teórico e epistemológico, para a formação de professores é, portanto, a de que o educador, além do domínio técnico e científico, seja um sujeito dirigente, que atue numa perspectiva de projeto social democrático.

Com essa compreensão, podemos inferir a centralidade da categoria formação de professores e seu papel de mediação entre as políticas públicas de EPT, sua implementação e a atuação do docente nas referidas políticas, visando a sua efetividade. Isso é o que defendemos nesta tese.

O panorama da EPT e do mundo do trabalho evidenciam a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera e impõe desafios ao trabalho do professor. Nesse sentido, para afrontar a realidade vigente na direção apontada, os professores da EPT necessitam de formação consistente, o que impõe, portanto, um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação.

A formação de professores para a EPT deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Neste sentido concordamos com Carvalho (1989), pois se de um lado a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital, por outro, eles participam, ainda que de maneira subordinada, de respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora. Esta questão requer dos professores, de um lado, a consciência de que, como educadores, somos assalariados e, portanto, força de trabalho, mercadoria, o que acena para a possibilidade de solidariedade. Mas somos também intelectuais e só a nossa identificação política, enquanto classe, nos possibilita exercer a nossa função em termos de uma nova hegemonia: a hegemonia proletária.

Enfim, todas as questões levantadas sinalizam que a formação profissional e tecnológica deve ser mais abrangente e consistente. A formação de professores para a EPT ao longo da história brasileira foi, como vimos, marcada pelo imprevisto, pela fragmentação e pela descontinuidade. Rigorosamente, podemos afirmar que nunca houve política pública de formação de professores para esta área.

Como constatamos em nossa pesquisa exploratória, no âmbito da Rede Federal, as iniciativas de formação de professores para a EPT são muito tímidas levando em conta o contingente de docentes e o processo de expansão. Neste sentido, dada a quase inexistência de formação em EPT, tanto inicial quanto continuada, evidenciada pelos respondentes/professores(as) do IFTO-Campus Palmas, nossa pesquisa de campo ratifica nossa pesquisa exploratória.

O processo de expansão da Rede Federal de EPT poderá, no nosso entendimento, ser comprometido pela carência e inadequada formação dos docentes que atuam e atuarão nesta área. Portanto, pela ausência de políticas de formação de professores, as próprias políticas gerais de EPT poderão ser comprometidas do ponto de vista da efetividade.

Assim, uma formação docente adequada para a EPT implica conhecimento do mundo do trabalho. Para compreender a política pública e para torná-la efetiva é essencial uma formação docente consistente que implica que o professor conheça e compreenda, de um lado,

o sentido ontológico do trabalho e sua centralidade, o que aponta para uma política pública que tenha o trabalho como princípio educativo.

Por outro lado, essa formação também se vincula à preparação para o trabalho no sentido mesmo de inserção do egresso no mercado de trabalho. Por isso a necessidade de que o professor tenha conhecimento das características, em especial das mazelas, da sociedade do trabalho. De sorte que o aluno tenha condições de buscar uma inserção crítica e criativa no mercado de trabalho sem se tornar um trabalhador alienado. A EPT contempla estas duas dimensões do trabalho. No entanto, o que se percebe nas políticas de EPT é que elas contemplam uma ou outra visão, e não a integração.

Portanto, a análise empreendida nos mostrou que as políticas públicas de EPT no período de 2003-2015 não vieram acompanhadas de uma política de formação de professores, com exceção da iniciativa de formação continuada (curso de especialização) no âmbito do Proeja. E, justamente pela falta de uma política de formação dos professores, não tiveram a efetividade desejada.

Uma política pública de EPT acompanhada de formação de professores deve explicitar as concepções que fundamentam esta política, qual a visão de mundo do trabalho e de educação, como se dá a relação capital e trabalho e em qual modelo societário está fundamentada.

Neste sentido, reafirmamos que a compreensão adequada referente às características do mundo do trabalho, tanto em sua visão ontológica quanto em sua visão de mercado, é essencial na elaboração, implementação e atuação em políticas públicas de EPT, bem como para a formação docente, para que se alcance a efetividade das referidas políticas. Contemplar estas duas visões significa, em última instância, a integração, orgânica e dialética, da relação educação e trabalho.

Tudo isso aponta que apenas um determinado tipo de política, que embora se reconheça inserida no contexto do capital, dará uma direção que promova a sua mudança, o exercício efetivo da democracia, inclusive econômica, que lute contra a exploração do trabalho, articule a relação trabalho e educação numa perspectiva omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas**. In SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo: (orgs). *Além da Fábrica: trabalhadores, sindicatos e nova questão social*. São Paulo, Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 12ªed. São Paulo, Cortez; Campinas-SP, editora Unicamp, 2007.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Francisco Heitor de; SOUSA, Luzia. Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL / MEC / SEMTEC. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SEMTEC, 2004b.

BRASIL. **Decreto no 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3462.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm)> Acesso em 003 nov. 2013.

BRASIL. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. 2010.

BRASIL. MEC/SETEC. **Bases para uma Política Nacional de EPT**, 2008a.

BRASIL. **Lei n. 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, 2008b.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2013

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Anais. Educação profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”**. Brasília: MEC.SEMTEC, 2003.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Documento à Sociedade**. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília: SEMTEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse do Professor: 2009**. Brasília, DF: Mec/Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília, DF. MEC: 2014a. Disponível em: <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. MEC/SETEC. **Exposição de Motivos Interministerial nº 19**, de 28.04.2011 <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=500080>> 2011a. acesso em 25 nov. 2013

BRASIL. MEC/SETEC. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Brasília, DF. 2011b.

BRASIL. MEC/SETEC. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Brasília, 2014b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14945&Itemid=1064](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064)>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

BRASIL. MEC/SETEC. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Brasília, 2015a. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14945&Itemid=1064](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064)>. Acesso em: 17. ago. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício 2014**. Brasília, 2015b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21519&Itemid=84](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21519&Itemid=84); Acesso em 17 ago. 2015

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo, Iglu. 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação Profissional: Trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização**. 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Heitor de Magalhães. **Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Um diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia**. In Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014

CNE. **Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 1997.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! : a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. **Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica.** Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 143, Aug. 2011 .

FERRETI, Celso João. **Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Sanfelice, José Luís. (orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas SP: autores associados, HISTEDBR, 2002. – (coleção educação contemporânea).

FRANCO, Maria Ciavatta. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos.** 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc. v. 26 n.92 Campinas out. 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5ª Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Sanfelice, José Luís. (orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas SP: autores associados, HISTEDBR, 2002. – (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança.** Buenos Aires. Revista do Observatório da América Latina (OSAL) Observatório Social de América Latina, ano V no. 14 mai-ago 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Gênese, Indeterminação da Identidade e Campo de Disputas.** Texto apresentado no seminário anual do Grupo Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). 2012. Mimeo.



\_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 3ªed. São Paulo. Cortez: autores associados. 1989.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012 .

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Sanfelice, José Luís. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e Educação.* Campinas SP: autores associados, HISTEDBR, 2002. – (coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política.** Volume 3. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

HUNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria do ser social de Marx.** In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. *O método dialético na pesquisa em educação.* Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, UnB. 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acacia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão.** In FERREIRA, Naura S.C. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 1998a, pp. 33-58.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Sanfelice, José Luís. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e Educação.* Campinas SP: autores associados, HISTEDBR, 2002. – (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006.* - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. 304 p. - (Coleção Educação Superior em Debate; v.8).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador.** 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998b.

\_\_\_\_\_. **Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** In Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008a.

\_\_\_\_\_. **As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobrando*,** Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Anual.

\_\_\_\_\_. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011 .

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos.** 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2ª Ed. rev. Campinas-SP: Alínea. 2010.

MANFREDI, Silvia M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas.** Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã.** 1ª Ed. São Paulo. Expressão Popular. 1999.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Vol. I, tomo I. Col. Os economistas, São Paulo: Nova Cultural. 1996a.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Vol. I, tomo II. Col. Os economistas, São Paulo: Nova Cultural. 1996b.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Introdução.** 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MOURA, Dante Enrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: 3ª Ed. Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educ. Pesqui. vol.25 no.1 São Paulo Jan./Jun, 1999. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>> acesso em 24 nov. 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.** In 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: Editora Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** 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. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** Texto de apresentação ao Fórum de Educação Profissional. Brasília. 2004. Mimeo.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos.** Disponível em <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/Analisepoliticaspublicas.PDF>> acesso em 21 nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas.** 8ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11ª Ed. rev. 1ª reimpr. Campinas-SP: Autores associados. 2012.

\_\_\_\_\_. **Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Sanfelice, José Luís. (orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas SP: autores associados, HISTEDBR, 2002. – (coleção educação contemporânea).

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: vozes, 14ª ed. 2012.

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. In Revista Brasileira de Educação. Jan a Abr. nº 13, 2000.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a Educação Profissional**. Tese de doutorado. Curitiba: 2011.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre o tema *As Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica no Período 2003-2015 – qual modelo societário e quais implicações políticas e pedagógicas na atuação (e formação) de professores da EPT*, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa quanto a metodologia a ser utilizada;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Palmas-TO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de .

#### QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Sexo: M (  ) F (  )

Endereço: \_\_\_\_\_ n<sup>o</sup> \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Declarante

#### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Palmas-TO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de .

---

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE B

### **Instrumento: Entrevista**

Caro(a) professor(a),

Sou aluno do curso de doutorado em Educação da Universidade de Brasília e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as Políticas Públicas de EPT no período 2003-2015. Por isso, necessito do seu posicionamento sobre as implicações políticas e pedagógicas das referidas políticas na formação e atuação do professor.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE**

Perguntas norteadoras:

**Para os quatro professores de cada um dos programas (Pronatec, Proeja, EMI):**

**Primeira Parte: Formação e atuação do professor em geral:**

**Sobre as expectativas ao ingressar na Instituição**

1- Ao fazer o concurso o que você esperava encontrar na EPT? A sua expectativa era de atuar na docência no ensino médio, ou no ensino superior e na pesquisa...

**Sobre alguma iniciativa de formação por parte da instituição no momento do ingresso**

2- Ao tomar posse no concurso você recebeu algum tipo de formação/capacitação sobre o ambiente em que iria trabalhar na EPT, bem como os objetivos e políticas de EPT?

(Se sim) que tipo de formação?

(Se não) Em que medida esta falta de formação impactou na efetividade e na qualidade de seu trabalho como professor?

**Percepção do professor sobre concepção e modelo de formação e avaliação de sua experiência**

3- Em sua opinião, como deveria ser a formação dos professores(as) da EPT?

4- O que você sente falta na formação e no exercício da docência?

5- Como você se constituiu professor(a)? Quais os referenciais que você utiliza em sua prática como professor(a)? Autores, teorias, modelos de professores, atuação dos colegas professores...

6- Você utiliza muito da intuição ao ser professor(a)?

7- Como você fez/faz para dar conta das atividades de uma sala de aula?

**Segunda Parte: Atuação do professor em programa específico: (Pronatec, Proeja, EMI, conforme o caso)**

**Conhecimento das políticas e suas concepções e avaliação dos seus resultados na formação e atuação do professor**

1- Você conhece as políticas públicas de EPT propostas pelo MEC/SETEC no período 2003-2015?

2- Antes de atuar como professor no Pronatec, você sabia da existência, dos objetivos e das concepções do Pronatec?

3- Em sua opinião, em que concepção política e de educação está fundamentado o Pronatec? As concepções desta política são levadas em conta em sua atuação como professor(a)?

4- A partir da sua prática pedagógica cotidiana, que avaliação você faz do Pronatec?

5- Em sua opinião, é necessária a formação dos professores para atuar no Pronatec para conhecer suas características, objetivos e concepções políticas e pedagógicas? Por quê?

6- Você teve algum tipo de formação para atuar no Pronatec?

(Se sim). Qual o impacto desta formação em sua atuação como professor? Foi adequada? Fez diferença?

(Se não). Em que medida esta falta de formação impactou na efetividade e na qualidade de seu trabalho como professor nestes programas?

Obrigado pela colaboração!