

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

FERNANDA FERREIRA BOSCHINI

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (2008-2015)**

São Paulo

Abril/2018

FERNANDA FERREIRA BOSCHINI

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (2008-2015)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista.

São Paulo

Abril/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS

Boschini, Fernanda Ferreira  
B742f      Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015) / Fernanda Ferreira Boschini. – São Paulo: CPS, 2018. 134 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação docente. 3. Educação e trabalho. 4. História oral. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRB8-8281

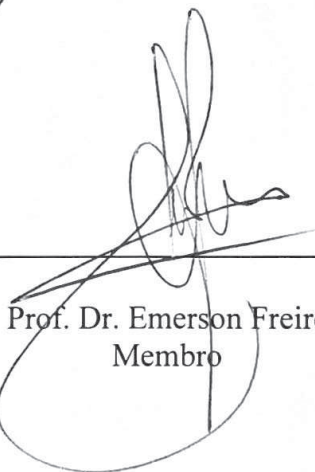
FERNANDA FERREIRA BOSCHINI

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (2008-2015)



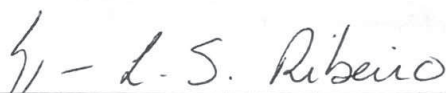
---

Prof. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Orientadora



---

Prof. Dr. Emerson Freire  
Membro



---

Prof. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Membro

São Paulo, 24 de abril de 2018

Ao meu marido Rodrigo Boschini, pois sem ele os momentos de estudo e reflexão não seriam possíveis, e aos meus filhos Vinícius e Catarina, os quais espero incentivar a buscar novos conhecimentos através da educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, companheiro e melhor amigo Rodrigo Boschini, pelo incentivo, apoio e afeto nesta importante fase da minha vida acadêmica.

Aos meus filhos Vinícius e Catarina pelo amor e paciência com minhas ausências programadas para a finalização deste trabalho.

À minha querida professora orientadora Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, pela generosidade em dividir seu conhecimento com uma orientanda por vezes inexperiente, mas que amadureceu muito com esta parceria tão importante. Obrigada por tudo.

Ao professor Dr. Emerson Freire, pelo conhecimento e inesquecíveis contribuições nas aulas de Fundamentos da Educação Profissional, que embasaram a construção teórica desta pesquisa.

Ao professor Dr. Remi Castioni, pela participação e contribuição na banca de qualificação, que muito ajudou na versão final desta pesquisa.

À professora Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pela disponibilidade e interesse em contribuir na banca de defesa.

Ao IFSP – *Campus* São Paulo, que proporcionou meu primeiro contato com a área da educação e as vivências profissionais que me instigaram a realizar este estudo.

Aos meus colegas da turma 2-2016 deste programa de mestrado pela convivência em sala de aula, almoços, conversas e troca de ideias que muito contribuiu para o meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

Às minhas queridas amigas do Instituto Federal de São Paulo– *Campus* São Paulo: Alba Fernanda Brito, Ana Paula Damasceno de Brito, Cíntia Gonçalves Mendes da Silva, Cristine Gleria Vecchi, Leylah Marques e Tathiane Cecília Enéas de Arruda pelo incentivo e ajuda incondicional que recebi durante o período desta pesquisa.

Aos demais professores e funcionários da Unidade de Pós-Graduação do Centro Paula Souza, pelo acolhimento, troca de conhecimentos e informações.

Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar possibilidades para sua própria  
produção ou a sua construção.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

BOSCHINI, F. F.A **Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015)**. 79f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa foi concebida a partir da experiência da pesquisadora como servidora técnico-administrativa da educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SPO), surgido em 2008 no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tendo essa expansão se dado em meio a mudanças significativas no mundo do trabalho e nas exigências para nele se inserir, como compreender e problematizaras relações entre educação e trabalho na formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? O presente estudo procura identificar e analisar a formação destes docentes no IFSP, entre os anos de 2008 e 2015, período em que ocorreu o auge da grande expansão na EPT. E é neste recorte institucional e também temporal que esta pesquisa se insere, considerando as discussões sobre flexibilização do trabalho, precarização e formação docente. O método escolhido é o qualitativo, via revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais do IFSP. Na parte empírica da pesquisa, aprofundam-se os estudos a partir de entrevistas de história oral com docentes concluintes do curso superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio, realizado entre 2009 e 2013, no IFSP-SPO. Optou-se por escolher docentes efetivos do quadro estadual do IFSP, de diferentes *campi* da instituição, atuantes dentro do recorte temporal desta pesquisa. O relato dos professores colaboradores mostra de que forma o curso realizado contribuiu com uma formação específica para a EPT, ao auxiliar na compreensão do papel docente no IFSP, em uma articulação com os conceitos teóricos apresentados e com uma análise crítica das relações entre educação e trabalho na contemporaneidade. Espera-se, com este estudo, contribuir com as pesquisas referentes à formação docente para a EPT no Brasil e também, especificamente, no estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente. Educação e Trabalho. História Oral.



## ABSTRACT

BOSCHINI, F. F. **A Formation of the professional and technological education teacher at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (2008-2015)**. 79f. Dissertation (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education). State's Center of Technological Education Paula Souza, São Paulo, 2018.

This research was conceived from the researcher's experience as an education technical-administrative server at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo – São Paulo *Campus* (IFSP-SPO), emerged in 2008 among the expansion process of the Federal's Professional, Scientific and Technological Education Network (RFEPCT – in Portuguese). Having this expansion happened amidst significant changes in the work world and in the requirements for the entrance to it, how to comprehend and question the relations between education and work of Professional and Technological Education (EPT – in Portuguese) teachers' formation? The present study intends to identify and analyze the formation of these teachers at IFSP, between the years of 2008 and 2015, period in which the peak of the EPT great expansion happened. And it is in this institutional and temporal clipping that this research is inserted, considering the discussions about flexibilization of work, the precariousness and teacher's formation. The chosen methodology is qualitative, through bibliographical review and analysis of institutional documents from IFSP. For the empirical research, the studies are deepened through oral history interviews with graduating teachers of the superior education course in Pedagogical Formation for the Professional Education in High School that happened between 2009 and 2013, at IFSP-SPO. The choice was for the effective teachers from the state's board of IFSP, from different *campi* of the institution, acting within the temporal clipping of this research. The stories of the contributing teachers show in which way the course has contributed for specific formation in the EPT, by assisting in the comprehension of the role of the teacher at IFSP, in an articulation between theoretical concepts presented and critical analysis of the relations between education and work nowadays. It's hoped that this study contributes with research referring to teachers' formation for EPT in Brazil and, specifically in the state of São Paulo.

**Key-words:** Professional and Technological Education. Teacher's Formation. Education and Work. Oral History.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	História do IFSP.....	68
-----------	-----------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Turma A – Concluintes e pendentes .....	77
Gráfico 2:	Turma B – Concluintes e pendentes .....	78
Gráfico 3:	Turma A – Instituições de origem .....	79
Gráfico 4:	Turma B – Instituições de origem.....	79
Gráfico 5:	Turma A – Situação dos alunos concluintes no IFSP em 2017 .....	80
Gráfico 6:	Turma B – Situação dos alunos concluintes no IFSP em 2017 .....	80
Gráfico 7:	Turma A – Sexo dos alunos concluintes no IFSP .....	81
Gráfico 8:	Turma B – Sexo dos alunos concluintes no IFSP .....	81
Gráfico 9:	Turma A – Idade dos alunos concluintes no IFSP .....	82
Gráfico 10:	Turma B – Idade dos alunos concluintes no IFSP .....	82
Gráfico 11:	Turma A – Modalidades de formação acadêmica.....	83
Gráfico 12:	Turma B – Modalidades de formação acadêmica.....	83
Gráfico 13:	Turma B – Formação específica dos Tecnólogos .....	84
Gráfico 14:	Turma A – Graduação dos bacharéis .....	84
Gráfico 15:	Turma B – Graduação dos bacharéis .....	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Matriz Curricular – Curso de Formação Pedagógica (Turma A) .....	75
Figura 2:	Matriz Curricular – Curso de Formação Pedagógica (Turma B).....	76

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1:	Indicadores Acadêmicos do IFSP – Campus São Paulo.....	71
-----------	--	----

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Estudos Industriais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão de Ética em Pesquisa
EAD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSP-SPO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – <i>Campus São Paulo</i>
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de formação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação de Licenciaturas
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PROFMAT	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC-MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade Descentralizada
USAID	Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1. AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO</b> .....	24
1.1 Educação, trabalho alienado e formação profissional: rumo ao precariado .....	27
1.2 A formação profissional e a noção de competências.....	30
1.3 O mundo do trabalho no século XXI: o desafio da formação do trabalhador brasileiro frente ao neoliberalismo e ao precariado .....	34
<b>2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	41
2.1 Breve histórico da EPT no Brasil .....	41
2.2 A RFEPCT e os Institutos Federais.....	52
2.3 Formação docente e os desafios para a EPT .....	56
2.4 Políticas de formação docente e a especificidade da EPT: para além do notório saber...	62
<b>3. O CENÁRIO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFSP CAMPUS SÃO PAULO</b> .....	68
3.1 Aspectos do Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação profissional em Nível Médio.....	72
3.1.1 Projeto pedagógico e Matriz Curricular.....	73
3.2 Análise do perfil docente dos matriculados.....	77
3.3 Entrevistas .....	85
3.3.1 Detalhamento das entrevistas .....	87
3.4 Análise das entrevistas .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICE A</b> .....	112
<b>APÊNDICE B</b> .....	115
<b>APÊNDICE C</b> .....	121
<b>ANEXO A</b> .....	125



<b>ANEXO B</b> .....	128
<b>ANEXO C</b> .....	133
<b>ANEXO D</b> .....	134

## INTRODUÇÃO

Marcada por diferentes concepções e contradições, a Educação Profissional no Brasil é sempre campo fértil para pesquisas na área da educação. Ao longo do século XX, o conceito de educação profissional mudou muito, não somente de acordo com as políticas e legislações educacionais implantadas no país, mas também com as transformações presentes nos processos produtivos na relação com o mundo do trabalho. A Educação Profissional passou a ser também “tecnológica”.

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deu-se em meio a mudanças significativas no mundo trabalho. O papel do professor-artesão, do mestre de oficina, já se desfez por completo. Os conhecimentos específicos de uma profissão deixaram de ser suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e para o exercício profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Sendo assim, formar o docente nesta nova realidade da EPT se mostra medida necessária e urgente.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) pode ser considerada um fator importante ao se identificar a demanda pela formação docente para a EPT, pois se constituiu no enfoque da política educacional a partir dos anos 2000 (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). Com a expansão da rede, veio também a expansão dos *campi* dos Institutos Federais, principalmente no estado de São Paulo, ampliando a necessidade de atender esta demanda crescente. Souza e Nascimento (2013) afirmam que a maioria dos professores contratados durante a expansão dos Institutos Federais não possuía curso de formação na área da educação.

Durante o processo de expansão apresentado nesta pesquisa, nota-se que alunos e professores da EPT enfrentam uma nova realidade do padrão de ensino. O que antes se pensava em meramente transmitir e instrumentalizar na profissão, agora passa a ser um trabalho de formação inicial e continuada e um serviço desses docentes em busca de uma atuação junto aos alunos, que estão mais informados e exigentes sobre a atuação do professor como mediador desse conhecimento.

Para atuar neste cenário, surgiu a necessidade da formação de um profissional diferenciado, que não apenas aja como um especialista em sua área, mas que ajude o aluno a se posicionar nesta nova realidade, articulado com o mundo do trabalho e também atuando como um sujeito crítico dentro da sociedade em que vive.

Tendo a expansão da RFEPCT se dado em meio a mudanças significativas no mundo

do trabalho e nas exigências para nele se inserir, como compreender e problematizar as relações entre educação e trabalho na formação dos docentes da EPT? Parte-se do pressuposto de que é necessário para este docente conhecer a realidade na qual trabalha e que seja capaz de vislumbrar a necessária formação de seus alunos em uma perspectiva ampla.

Neste estudo buscou-se identificar e analisar o profissional dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) – *Campus* São Paulo entre os anos de 2008 e 2015, período em que ocorreu a grande expansão na EPT. E é neste recorte institucional e também temporal que esta pesquisa demonstra sua problemática. Ela foi concebida a partir da experiência da pesquisadora como servidora técnico-administrativa da educação no IFSP – *Campus* São Paulo ao atuar na área do ensino e posteriormente, da pesquisa, e em contato direto com alunos e professores de diversas áreas de formação e atuação, assim percebendo a necessidade de identificar o profissional docente e sua formação. Sendo o IFSP uma instituição de excelência em Educação Profissional, a qual viveu toda esta transformação desta modalidade de educação no último século, acredita-se ser este um rico campo de pesquisa.

Para compreender e problematizar esse processo, considera-se relevante como objetivo geral de pesquisa estudar as relações entre educação e trabalho que se desenvolvem na EPT. Foram lidos autores que pudessem embasar as discussões dessas relações a partir de uma perspectiva marxista, que visa problematizar o que se aborda no capítulo 1 do estudo, a partir do texto do próprio Marx (1978) em *O Capital*. Este capítulo apresenta uma abordagem do desenvolvimento capitalista na sua vinculação à profissionalização. Buscando a compreensão destes processos, também se discute estes conceitos com Alves (2010) e Antunes (2013).

Ainda, no primeiro capítulo, ao trazer Weber (2004) e racionalização do trabalho e Lyotard (1998) com a legitimação do saber, busca-se também caracterizar o trabalho e suas relações com a educação na contemporaneidade. Através dos textos de Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2014) e Frigotto (2012)<sup>1</sup> pesquisa-se a formação integral para a EPT dentro de um mundo do trabalho caracterizado pela exploração da força de trabalho. É também discutida a precarização do trabalho no século XXI e como isso afeta a EPT, com Standing (2017) e Braga (2017).

Para este estudo, também foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o histórico da Educação Profissional no Brasil e o seu processo de expansão no contexto das escolas técnicas

---

<sup>1</sup> Os Autores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos participam do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Deste GT surgiram importantes publicações sobre o mundo do trabalho e a Educação Profissional, algumas discutidas nesta pesquisa. Enfatizamos também os textos de Demerval Saviani, um dos autores que fundamentaram a ideia de educação politécnica no Brasil.

federais, buscando assim atingir os objetivos específicos relacionados ao IFSP.

Para esta pesquisa, constrói-se a argumentação com autores que se afastam da visão dicotômica da EPT, defendendo que os conhecimentos e conteúdo da formação docente para a EPT devem partir de uma concepção integradora e social, em que há indissociabilidade entre teoria e prática, tendo aporte de autores como Manfredi (2002), Pacheco (2012), Machado (2013) e Moura (2008).

No capítulo 2 é abordada a formação docente para a EPT, primeiramente caracterizando o saber docente através de Tardiff (2014), Abdalla (2006), Libâneo (2011) e Nóvoa (2009). Após este enfoque introdutório, seguem-se os estudos com as especificidades da formação docente para EPT na visão do profissional reflexivo por meio dos textos de Schön (2000) e Pimenta (2012), todos com uma visão crítica da formação docente nos processos educacionais. No que se refere à formação docente para a educação profissional são apresentados, sobretudo, os estudos de Machado (2013).

O capítulo 3 traz a pesquisa empírica a partir de análise documental do material institucional do IFSP, como aspectos da legislação e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), buscando caracterizar a instituição historicamente, e definir sua atuação dentro da EPT no Brasil. De maneira específica, como importante iniciativa de formação docente, optou-se por estudar o curso de *Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio*, realizado entre janeiro de 2009 e junho de 2013, através de dois editais específicos e cursado por docentes de diferentes *campi* do IFSP. A delimitação se deu pelas turmas específicas terem sido oferecidas nesse período, e pelo curso ter sido ofertado em nível estadual, no auge da expansão do IFSP, dentro do recorte temporal deste estudo. Nas entrevistas, optou-se por utilizar o recurso metodológico da história oral, buscando identificar se os colaboradores compreendem os conceitos das relações entre educação e trabalho no processo de sua formação docente para a EPT, se o curso os auxiliou a compreender o seu papel como docente no IFSP dentro do contexto da expansão dos Institutos Federais, e qual foi a contribuição deste curso dentro de sua própria formação em sentido amplo. Ao realizar este estudo, busca-se contribuir com as pesquisas referentes à formação docente para a EPT no Brasil.

## 1 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A relação do homem com o mundo do trabalho se transformou durante o surgimento e a expansão do capitalismo. Não há como se falar em relações entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, em educação e qualificação profissional ou em formação de formadores para a EPT sem entender os aspectos econômicos e sociais que permeiam a sociedade no capitalismo.

Marx descreve a lógica capitalista como “o processo de trabalho em todas as suas formas sociais” (MARX, 2002, p.13). Em seu conceito de trabalho, ele discorre sobre o trabalho produtivo, aquele que produz mais-valia (o excedente de capital que gera lucro). Nos processos de produção capitalista, há o prolongamento das jornadas de trabalho. Neste momento, o trabalhador é levado a produzir mais do que vale a sua força de trabalho e o excedente é apropriado pelo capital. O trabalhador, então, passa a produzir não somente mais para viver, trabalhando a mais do que lhe é pago em seus vencimentos salariais, mas prolonga o processo de trabalho e constrói a expansão do capital, através de sua produção social. Assim para Marx, a força de trabalho pode ser considerada a transformação da capacidade de trabalho em mercadoria e sua venda dentro da relação capitalista (MARX, 2002, p. 442), tornando o trabalho e o trabalhador subsumidos ao capital:

[...] O trabalhador não produz mais para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsicha, em nada modifica a situação (MARX, 2002, p.578).

Na lógica capitalista, que é a que permeia todas as discussões, pode-se perceber que a palavra *trabalho* adquire outro significado.

A subsunção formal do trabalho ao capital ocorre quando o processo de trabalho se converte em fabricação de mais valia, gerando lucro ao sistema capitalista de produção, transformando as relações de trabalho. Nas considerações apresentadas, Marx demonstra que o trabalhador produtivo não é necessariamente aquele que recebe salário ou que vende seu serviço. Para ser considerado um trabalhador produtivo é necessária a geração de mais valia (no valor de uso dos produtos ou serviços) dentro do processo de produção capitalista.

Podemos perceber que, na nossa jornada de trabalho, temos que ser necessariamente

produtivos, gerando mais valia como uma condição necessária à manutenção dos processos de produção, mantenedores dos nossos empregos e do sistema de produtos e mercadorias, denominada pelo próprio Marx como sociedade de mercadorias. A produtividade como um aspecto inerente ao bom trabalhador transforma as relações de trabalho de tal forma que se torna necessário pensar na complexidade de uma formação para este mundo do trabalho capitalista.

Marx enfatiza os aspectos econômicos do capitalismo. Já Max Weber (2004) busca, nos aspectos socioculturais, a ética subjacente à lógica capitalista. Em *A Ética Protestante e o espírito do capitalismo*, Weber estuda a legitimação da sociedade capitalista ao longo dos anos através de um *ethos* que ele designa como espírito do capitalismo, que em parte se constituiu no ideal ascético da doutrina protestante. Como afirma Weber, o homem protestante objetiva o acúmulo de capital e a geração do lucro de maneira racionalista sem perceber que nessa racionalização está subjacente a irracionalidade deste *ethos*. Longe de compreender esse processo que não é apenas econômico, mas é histórico e cultural, o indivíduo já nasce dentro da ordem econômica como um imenso cosmos, um fato, uma crosta que ele não pode alterar (WEBER, 2004). Assim, o trabalhador adota a consigna do tempo é dinheiro como algo sagrado e se sente no dever de trabalhar. Se não fica improdutivo e acumula capital é porque adota a ideia da profissão como dever:

De fato: essa ideia singular, hoje tão comum e corrente e na verdade tão pouco autoevidente, da *profissão como dever*, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade “profissional”, seja ela qual for, pouco importa se isso aparece à sua percepção espontânea como pura valorização de uma força de trabalho ou então de propriedades e bens (de um “capital”) - é essa ideia que é característica da “ética social” da cultura capitalista e em certo sentido tem para ela uma significação constitutiva (WEBER, 2004, p.48, grifo do autor).

Weber (2004) deixa claro como a ética protestante imbuíu no indivíduo a ideia da providência divina como um determinante de seu destino como trabalhador, com a aceitação de sua posição na sociedade e o controle de suas ambições. Mas isso não se dá sem um longo processo educativo do qual faz parte a ética protestante e também todas as configurações sociais e instituições que preparam o indivíduo para o trabalho no mundo capitalista. Analisando as bases da sociedade capitalista discutida por Marx e Weber, podemos considerá-los autores que discutem as relações entre educação e trabalho de maneira a nos ajudar a pensar como isso tem se dado no mundo contemporâneo em que a educação se vê cada vez mais atrelada à lógica da produtividade e aos ditames de natureza econômica. Desta forma, é possível resgatar e potencializar as discussões feitas por estes autores, como é o caso do pesquisador brasileiro Giovanni Alves, que trata a questão do trabalho em seus estudos.

Não é aleatoriamente que Alves (2010), na escrita de *Trabalho, capitalismo global e captura da subjetividade: uma perspectiva crítica* cita Weber na epígrafe de seu texto, quando o mesmo aponta para a necessidade de superar o sistema administrativo, burocrático e de suprema dominação. Alves caracteriza a sociedade capitalista como ideológica e mercantilista, marcada por uma intensa manipulação do capital:

Sob o “capitalismo manipulatório”, a vida cotidiana e a reprodução social, tanto quanto o trabalho e a produção social, são marcados pela intensificação da *manipulação sistêmica do capital*. A constituição do mundo das mercadorias significa que a sociedade industrial tende a tornar-se, cada vez mais, uma *sociedade administrada pelas coisas*. O predomínio da forma-mercadoria na vida social, com a consolidação da *sociedade de consumo de mercadorias* faz com que os dispositivos socio-reprodutivos estejam à mercê da lógica mercantil, caracterizada pela *ânsia da vendabilidade universal* e pelo *fetichismo da mercadoria* que promove a *ocultação* da essência das coisas. [...] oculta-se a contradição estrutural antagônica entre capital e trabalho (ALVES, 2010, p. 41-42, grifo do autor).

Para Alves (2010), uma sociedade que vive sob o capitalismo manipulatório, vive condicionada à reprodução dos sistemas do capital, dividida por classes, consumista e manipuladora. O capitalismo manipulatório é marcado por dispositivos socio-reprodutores entre os quais está a formação para o trabalho.

Alves (2010), numa perspectiva marxista, retoma a ideia de coisificação enquanto um processo de desefetivação do homem. A lógica de mercado prega o culto à individualidade e este homem (trabalhador) torna-se o único responsável pelo seu capital humano. Ele acredita que são as suas escolhas as únicas responsáveis pela subjetividade do trabalho, porém este é só um modo de reprodução social do capital. Daí surgem ideologias de auto empreendedorismo – para Alves, um tipo de manipulação reflexiva, que perverte a subjetividade do homem que trabalha (ALVES, 2010, p. 48).

O capitalismo pode ser considerado um processo econômico e social de longa duração discutido por Marx, Weber e de alguma forma também por Giovanni Alves, cujos desdobramentos diversos autores que pesquisam as relações entre educação e trabalho têm analisado. Essas reflexões nos ajudam a compreender como a visão do trabalho sob a ótica capitalista veio a se desenvolver e contribuiu para as concepções do mundo do trabalho que temos hoje. Para outros autores que estudam as relações entre educação e trabalho, como Sousa Junior (2012), estas mudanças radicais nas bases técnicas e científicas, na organização e gestão do trabalho e no novo perfil de trabalhador exigido, impactam sobre a formação dos trabalhadores.

E quem é este homem manipulado que trabalha? É o homem que vê o mundo dos

negócios como um campo de batalha, vigia a si mesmo e aos outros. Se autoavalia, vê o outro como um concorrente. Frustra-se constantemente e se culpa por isso. Ele deve assumir e sustentar moralmente valores éticos burgueses, caracterizando assim a manipulação reflexiva como considerou Alves (2010).

Um dos aspectos dessa manipulação reflexiva é a responsabilização individual do trabalhador por sua trajetória, construindo-se a ideia de capital humano. Para Frigotto (2010, p. 51), a teoria do capital humano vincula a educação ao desenvolvimento econômico. O indivíduo torna-se produtor de suas próprias capacidades de produção, denominando de investimento humano a educação (seu treinamento) com o objetivo de aumentar a produtividade: quanto maior a escolaridade, maior a produtividade. A educação então é tratada como uma ferramenta de distribuição de riquezas e de diminuição das desigualdades sociais. Para o autor, deste conceito derivaram vários outros, centrados na educação como forma de mobilidade social, como fator potencializador, o que, em longo prazo, fortaleceria a economia. Desta forma, educação e trabalho se relacionam intrinsecamente entre seus papéis dentro da sociedade como dispositivos sociorreprodutores de uma lógica mercantil.

### **1.1 Educação, trabalho alienado e formação profissional: rumo ao precariado**

Podemos perceber que, no mundo contemporâneo, o saber se legitima na produção e na difusão do conhecimento e se dá pelo desempenho na medida em que a própria sociedade reproduz a lógica mercantilista, visando à geração de valor, eficácia e eficiência, inclusive no campo do ensino e da formação profissional, ou seja, se é eficaz e gera valor, é legítimo de fato. Ainda assim, não podemos falar sobre formação profissional sem relacionarmos a perspectiva do homem com o trabalho e a educação dentro da sociedade, tendo o cidadão com protagonista neste processo (PACHECO; MORIGI, 2012). A análise dessas relações possibilita a crítica ao trabalho alienado, configurando-se a educação profissional como não somente preparação no sentido adaptativo para o mercado de trabalho, mas também a preparação para que o estudante saiba se defender diante da precarização das relações de trabalho.

A palavra *trabalho* relacionada à educação tem uma concepção própria. Não é apenas o trabalho como treinamento especializado de um ofício. Já a educação é um processo de socialização destes conhecimentos, em intercâmbio com a natureza e a sociedade.

Batista e Freire (2014) conceituam o trabalho como produção de cultura e produção do próprio homem em oposição ao trabalho alienado. Veem o trabalho no sentido ontológico



(formativo), ou seja, o trabalho como importante para a formação do ser humano e para a maneira como ele vê o mundo e se constitui como espécie, enquanto se transforma ao se relacionar com a natureza.

Estas concepções de trabalho vão na antítese do sentido econômico estrito que nos foi apresentado e ao qual estamos acostumados, do trabalho caracterizado apenas como gerador de emprego e salário (renda). Trabalho e educação se relacionam na formação para o trabalho como princípio formativo, e não somente como a aprendizagem de técnicas ou a preparação para o emprego. Se o trabalho caracteriza a práxis humana, ele é princípio fundamental na sociedade. Pacheco e Morigi (2012) abordam o conceito de trabalho como fundamento constitutivo da vida dos seres humanos em relação aos outros, imprescindível ao homem desde sempre. Podemos verificar que o trabalho é intrínseco ao homem, não havendo separação total entre estes conceitos no contexto social.

No caso específico do ensino profissional, os estudantes já entram no mundo do trabalho destinados a desempenhar um papel que busque a melhoria das performances. Para Ciavatta e Ramos (2012):

O trabalho é princípio educativo nessa formação, o que equivale a afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale a afirmar, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização (p. 15).

Para Saviani (2007), a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. Não se pode tratar dessa relação sem buscar compreender as condições de vida, de educação e de trabalho em uma sociedade desigual como a brasileira em que tecnologia, escolarização, arte, comunicação e cultura são produzidas e usufruídas de forma diferenciada pelas diferentes classes sociais (CIAVATTA, 2014).

Integrar ciência, cultura, valores ético políticos e conteúdos históricos é fundamental para que o processo de profissionalização o trabalho seja compreendido como práxis humana (CIAVATTA, RAMOS, 2012). Isso implica no conhecimento do processo histórico como transformável e pleno de potencialidades emancipatórias.

Ciavatta e Ramos (2012) apresentam o conceito de trabalho em oposição à representação de apenas ser uma prática econômica. Antes de ser utilizada puramente para este fim, ela já vem incorporada de valores que superam as definições econômicas, sendo o homem

passível de transformar esta realidade e superar historicamente este modelo apresentado como natural.

Frigotto (2012) conceitua trabalho em relação à formação profissional pela perspectiva marxista, como ação dirigida com o fim de criar bens úteis, valores de uso, como um trabalho separado dos sujeitos – uma força de trabalho, uma mercadoria. Kuenzer completa este pensamento:

Evidentemente, o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades do trabalhador, e portanto, a escola não deverá ignorá-la, desde que o faça na perspectiva anteriormente exposta: de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios de processo produtivo (KUENZER, 1991, p. 29).

Entendemos que o trabalho deve ser objeto de estudo da Educação Profissional, que se constitui “no processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio do seu trabalho” (RAMOS, 2013, p. 30). A autora ainda considera que:

[...] produzir conhecimento em educação implica buscar compreender a história da formação e da deformação dos trabalhadores a partir das condições materiais da existência humana: aprender as determinações dos processos de emancipação e de alienação da classe trabalhadora configuradas nas relações sociais de produção, tendo o trabalho como a mediação fundamental e sua relação com a ciência e com a cultura (RAMOS, 2013, p. 29).

A “deformação” dos trabalhadores apresentada por Ramos (2013) nos remete novamente à ideia da apropriação dos meios de trabalho pela perspectiva capitalista. Por meio da alienação, essa apropriação insere os trabalhadores em uma lógica desprovida de sentido que, de certa forma, inibe a relação do trabalho com a ciência e com a cultura, e por isso mesmo dissociando-o de um processo formativo emancipatório.

Para Ciavatta e Ramos (2012), cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se organiza a sociedade. Produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Assim se organizam as políticas públicas e as diretrizes que as conduzem.

Discutir educação e trabalho é importante pois, ao se adentrar no mundo das empresas e seus métodos de manipulação dos trabalhadores, com sua desumanização e submissão ao capital, pode-se vir a enxergar a Educação Profissional muitas vezes como reprodutora do discurso empresarial, o que vai divergir da linha teórica que embasa esta pesquisa, que é baseada em uma formação integral e crítica dentro da Educação Profissional. Guimarães (2016)

afirma que o trabalho se torna alienado na sociedade capitalista em que vivemos, agravando a situação do trabalhador em termos de condições de trabalho e de retribuição em salário a que está submetido.

Problematizar a EPT é buscar a compreensão da realidade por meio dos elementos com os quais a sociedade se relaciona com o trabalho (e suas condições) e produz conhecimento sobre ele. Este conceito aproxima-se da concepção de educação politécnica de Saviani (2003), que busca a integração e a superação das desigualdades na sociedade. Para Frigotto (2012, p. 202), a educação politécnica “afirma o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno na relação entre educação, instrução e trabalho”.

Para compreender a qualificação profissional para a EPT, é extremamente necessário o entendimento do homem contemporâneo e como este se relaciona com o mundo do trabalho.

Ao se discutir EPT no sentido da qualificação profissional e sua associação à formação, Lúcia Bruno (1996) considera que não podemos conceber o trabalho como uma simples relação entre sujeito e objeto. Perceber que as relações sociais no mundo capitalista são relações entre pessoas e não simplesmente entre objetos mercadológicos é fazer a crítica ao fetichismo da mercadoria. Ampliado essa análise, é possível problematizar a qualificação para o trabalho específica para o trabalhador contemporâneo: a qualificação permanente torna-se necessária enquanto não há mudanças sociais relevantes e se acelera o processo de precarização do trabalho.

## **1.2 A formação profissional e a noção de competências**

Embora nossas leituras sejam sobretudo ligadas a uma tradição marxista, em uma abordagem do materialismo histórico, também consideramos que os estudos sobre a condição pós-moderna de Lyotard (1998) nos auxiliam nas concepções de como a lógica capitalista se insere de maneira contundente nos processos educacionais. Controla-se o contexto visando à melhoria de performances por meio da eficiência e da eficácia. Para o autor, com os conhecimentos e a ciência tornando-se forças de produção, legitima-se a difusão do conhecimento pelo desempenho. Esta não separação entre empresa e pesquisa também é utilizada para gerenciar relações de poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder (LYOTARD, 1998, p. 83).

Procurando pensar sobre esta condição, Lyotard (1998) identifica novas conexões entre

o mundo do trabalho e da escola quando, a partir de meados do século XX, o saber deixa de se legitimar pelas metanarrativas. A ciência se torna uma força produtiva e o critério tecnológico se sobrepõe à busca pela emancipação. O espectro da profissionalização se projeta sobre os espaços de formação reconfigurando o papel das universidades. A lógica mercadológica se impõe construindo, a partir dela, ambientes hierarquizados, divisão do trabalho, formação de equipes, estimativa de rendimentos individuais, elaboração de programas vendáveis e a perspectiva das relações sociais como subsumidas à lógica empresarial (LYOTARD, 1998).

Neste cenário, a pesquisa deve se converter em pesquisa aplicada e o esforço em torno da formação profissional faz proliferar as instituições escolares de nível superior voltadas estritamente ao ensino. Para Lyotard (1998), a partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes. O autor contextualiza um período de mercantilização do saber. Afirma que há um enorme mercado vendável de competências pelas instituições de ensino, porém todas de caráter meramente operacional, pois uma boa competência não se resume somente em dar uma ordem, ter uma boa memória ou resolver um problema momentaneamente, por exemplo. Muito antes de formulada a pedagogia das competências e a progressiva mercantilização da educação, Lyotard analisava estudos similares a esta tendência, considerando que:

Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também o seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada à de informações, mas que ela comporte a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente (LYOTARD, 1998, p. 94).

Em uma perspectiva marxista, as denominadas competências são o retrato deste processo. Apesar da diferença teórica com Lyotard, Castioni complementa a discussão ao afirmar que é a partir da organização do trabalho que se define a competência esperada e requerida:

O vocábulo ‘saber-ser’, foi fabricado para acompanhar o ‘saber’ e o ‘saber fazer’, habilidade que compõe o conceito tradicional da qualificação. O ‘saber-ser’ seria então aquilo que vem se acrescentar e se combinar com qualificação para dar a competência. A competência seria então a qualificação (do cargo), mais certas qualidades individuais que, por este fato, tornam-se prescritas nos descritivos de cargo. O ‘saber-ser’ pode requerer resistência ao stress, demonstrar discrição, capacidade de escuta, etc. A lista exaustiva do ‘saber-ser’ seria infinita (CASTIONI, 2010, p. 136).

Castioni (2010) afirma que o princípio das competências tem fundamentação econômica, pois com as transformações do mundo produtivo, não há mais trabalhadores formados em uma profissão com emprego garantido para a vida toda. O sistema capitalista gera a necessidade de uma qualificação contínua, buscando adquirir competências necessárias à geração da empregabilidade. A formação profissional deixa de ser responsabilidade do coletivo, das empresas, e passa a ser individualizada do trabalhador, ocorrendo a separação entre o trabalho e o trabalhador.

Mas como determinar se um indivíduo é competente ou não? Em uma perspectiva crítica, o texto de Castioni (2010) enfatiza que determinar a competência só seria possível em condições extremamente rigorosas, mas o que acontece é que são capturadas ações de trabalho em uma classificação ou escala de valores que acaba por determinar se um indivíduo é mais competente ou mais preparado do que o outro. Para ele, a motivação é estruturalmente econômica:

A tentativa de enquadramento das competências humanas sob modelo ou sistema de classificação estabelece a lógica do *homo oeconomicus*. Ou seja, o indivíduo possuidor de múltiplas habilidades e comportamentos é quem materializa o seu objeto, o seu valor de uso, oferecendo-o ao capital. [...] Entretanto, o que ele oferece, na condição de trabalhador, é a sua força de trabalho como mercadoria ao capital, que, comprando-a, utilizará esse valor de uso para a criação de mais-valor. Destarte, o modelo das competências, ao centrar-se no indivíduo, abstrai essa relação social (a relação de troca) e a naturaliza, neutralizando, com isso, a sua historicidade (CASTIONI, 2010, p. 148).

Para Ferretti e Silva Junior (2000), pautar a educação pelo “modelo de competências” é pretender transferir as responsabilidades do Estado para a esfera da individualidade do educando:

[...] Tanto a educação profissional básica, como o ensino médio, em seus documentos de políticas, buscam produzir uma contradição na formação do educando – por um lado o fazem sujeito de seus fracassos e sucessos em relação ao trabalho e à ascensão social; de outro, omitem-lhe todos os condicionantes históricos e sociais que contribuem para seu fracasso ou seu sucesso. Trata-se da naturalização do seu atual momento de organização, cujo arranjo do modo de produção capitalista está operando a construção de um novo sujeito (FERRETTI E SILVA JUNIOR, 2000, p. 51).

Este novo “sujeito” citado por Ferreti e Silva Júnior irá se sentir responsável por sua própria formação, individualizando-se, afastando-o de pensar na responsabilidade da sociedade capitalista e sua influência nos âmbitos educacionais. Ao pensarmos no Brasil, podemos enxergar um quadro social extremamente problemático quanto ao processo de formação das

novas gerações (BRUNO, 1996). Em se tratando de Educação Profissional, em que o trabalho é considerado o foco da aprendizagem, esta lógica se apresenta de forma mais brutal em sua rápida mutabilidade, principalmente ao longo do último século. Benno Sander (2005) aponta para a necessidade de uma “consciência” que permeie todo este momento em que são valorizados conceitos que, por muitas vezes, se distanciam do processo educativo.

Se a avaliação das competências está relacionada com a mercantilização da força de trabalho, há a competência em fazer render o capital, em agregar valor, em competir, em se submeter à lógica de mercado. A competência como apologia ao poder e ao sucesso individual é atribuída como forma de possuir empregabilidade. Cocco (2012) questiona: o que é empregabilidade? Para o autor, é uma transação entre o capital, que compra força de trabalho, e o trabalhador, que a oferece, que nunca garante ao vendedor um retorno e uma proteção estáveis. O vendedor sempre deve estar em condições de ser vendável: empregável. Em outras palavras, podemos entender o conceito de empregabilidade como a maneira pela qual um trabalhador se torna facilmente empregável, ou seja, consegue se colocar em um posto de trabalho. Oliveira (2012) critica a ideia de empregabilidade e afirma que, embora amplamente divulgada, “ela ainda carece de uma identidade fincada nos pressupostos de emancipação social” (OLIVEIRA, 2012, p. 85). Batista e Freire (2014) também questionam os índices de empregabilidade dos egressos das escolas profissionalizantes, pois acreditam ser a função da escola oferecer condições de vida e de trabalho para que os egressos não sejam absorvidos por uma lógica não comprometida com a cidadania.

### **1.3. O mundo do trabalho no século XXI: o desafio da formação do trabalhador brasileiro frente ao neoliberalismo e ao precariado**

O Brasil iniciou tardiamente seu processo de globalização. Ainda assim, sentiu os efeitos da revolução microeletrônica, que causou uma revolução na transmissão dos conhecimentos, tornando o acesso global à informação e transformando significativamente os processos produtivos e os paradigmas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990.

Segundo Alves (2002):

O novo complexo de reestruturação produtiva atingiu o mundo do trabalho, seja em sua dimensão organizacional, seja em sua dimensão real: em sua dimensão organizacional, ele instituiu uma nova sociabilidade no campo da produção capitalista, caracterizado pelo desenvolvimento do toyotismo sistêmico, que promove (e articula) o consentimento operário e o controle (e intensificação) do trabalho. Além disso, instaura-se, em alguma medida, um novo tipo de regulação do trabalho, baseada na flexibilização do contrato de trabalho, que expõe, cada vez mais, o trabalho assalariado à disposição contingencial do capital em processo. Em sua dimensão real – que está articulada, intrinsecamente, com a dimensão organizacional –, o novo complexo de reestruturação produtiva desenvolve, com base na lógica da descentralização produtiva (e da introdução de novas tecnologias microeletrônicas de produção) a precariedade do emprego e salário, ou impulsiona o desemprego estrutural na indústria, debilitando, de modo radical a própria sociabilidade do trabalho (ALVES, 2002, p. 252).

Alves (2002, p. 9-10) ainda afirma que, no contexto brasileiro “é a partir do Governo Collor, no início dos anos de 1990, que a política neoliberal impulsionou a maior integração do capitalismo brasileiro à mundialização do capital”. Desenvolve-se, conseqüentemente, a fragmentação de classes e o desemprego estrutural. Para o autor, é a partir deste momento que se amplia uma crise no país, dando início à consolidação de um novo e precário mundo do trabalho. Com a liberação comercial, era necessário instaurar medidas para manter a acumulação capitalista no país, e isso incluiu a reestruturação produtiva. O investimento em capital não acabou sendo necessariamente em trabalho. Priorizaram-se os investimentos externos, que não trouxeram mais vagas de trabalho.

O cenário do mundo do trabalho relatado por Alves vem se intensificando desde o final do século XX. A flexibilização dos trabalhos fez com que os trabalhadores passassem a conviver com jornadas exaustivas de produção em contratos flexíveis e salários consideravelmente mais baixos. Ricardo Antunes (2010) também discute sobre a crise da sociedade do trabalho e de reestruturação do capital:

A classe trabalhadora *fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se* ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores onde houve uma relativa *intelectualização* do trabalho, mas *desqualificou-se e precarizou-se* em diversos ramos [...] Criou-se, em escala minoritária, o trabalhador “*polivalente e multifuncional*” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-in time*, emprego temporário, parcial, ou estão vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2010, p.24, grifo do autor).

O cenário do novo e precário mundo do trabalho no Brasil, que surgiu a partir do então recente complexo de reestruturação produtiva, é constituído, dualmente, por um mundo do trabalho reduzido, de operários que permanecem mais qualificados aos olhos do capital e, por



outro lado, por um mundo do trabalho amplo (a grande maioria dos trabalhadores) em suas ramificações consideradas periféricas, formado por um grande número de operários precarizados.

Braga (2012) analisa o cenário do mundo do trabalho brasileiro também a partir do final dos anos de 1990. O autor cita o país na época como “empresa neoliberal brasileira”:

[...] os trabalhadores foram subsumidos a um regime de acumulação mundializado organizado em torno da dominância dos mercados financeiros, ou seja, investidores institucionais e acionistas que se apropriam de rendas salariais e financeiras cada dia mais voláteis devido à instabilidade do crescimento econômico. Assim, o advento do neoliberalismo no Brasil transformou as relações trabalhistas, assegurando uma correlação de forças acentuadamente favorável aos portadores do capital financeiro e impondo, ao mesmo tempo, a lógica da sua valorização aos mais diferentes setores da economia (BRAGA, 2012, p. 186).

Totalmente subsumido ao capital, precarizado e dividido entre os assalariados e os trabalhadores informais, o mundo do trabalho vem crescendo em um processo contínuo. Segundo Druck (2013), hoje há um novo status social particularizado da precarização do trabalho no Brasil, pois é abrangente e atinge desde cidades mais desenvolvidas, como São Paulo, até regiões conhecidas por serem mais precarizadas, além de setores modernos do país e pequenas empresas, trabalhadores qualificados e não qualificados, ou seja, a precarização se estabeleceu como um processo social. A autora também elenca os sintomas da intensificação do trabalho como a extensão da jornada do trabalho em domicílio, aceite de horas extras sem remuneração, implementação da microeletrônica e da informática, diminuindo o tempo de processamento das tarefas, inserção de um segundo emprego por necessidade de complemento de renda, acúmulo de funções e desenvolvimento de compulsão ao trabalho (chamados de *workaholics*). Há, ainda, a estratégia de gestão pelo medo, que gera competições entre os próprios colegas e sentimentos de desqualificação, desvalorização, causando sofrimento e por muitas vezes até doenças.

Antunes (2013) exemplifica que a informalidade também é um mecanismo utilizado para camuflar a autoexploração do trabalho:

O “cooperativismo e o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário”, para lembrar alguns exemplos, são modalidades deste tipo de trabalho mascarado ou mesmo invisibilizado. Dado que a informalidade se verifica quando há ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho, pode-se acrescentar que a informalidade é a porta de entrada para a de condição de maior precariedade, visto que em sua vigência ocorrem formas de trabalho frequentemente desprovidos ou burlados em seus direitos (ANTUNES, 2013, p. 23).



Sem dúvida a informalidade pode disfarçar uma situação de precariedade do trabalhador, pois não há como controlar ou regular esta modalidade de trabalho, que muitas vezes também é camuflada com o status de “trabalho moderno”. Ao se discutir sobre precarização, Linhart (2014) analisa o caráter subjetivo da precariedade do trabalho moderno:

O que devemos entender então por precariedade subjetiva? É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumuladas graças à experiência ou transmitidas pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, vão arriscar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos colegas de trabalho, que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e da concorrência entre eles. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. E isso porque a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções da organização falha do trabalho [...] (LINHART, 2014, p. 45-46).

Diante dessa superexploração do trabalho, cria-se uma individualização, uma “solidão moderna” que pode ser compreendida nos termos da manipulação reflexiva do capitalismo manipulatório contemporâneo. Se algum estudo da subjetividade do trabalhador puder contribuir para a análise desse processo é o de mostrar a objetificação da subjetividade, e não de celebrá-la como mais um aspecto do fetichismo da mercadoria.

Assim, tem surgido um novo conceito de trabalhador, com a flexibilização do “mercado de trabalho” baseada na perspectiva neoliberal proveniente da globalização, características muito peculiares, discutida por vários autores contemporâneos.

Standing (2017) afirma que a flexibilidade do vínculo empregatício e salarial afetou diretamente o trabalhador, que teve que se ajustar a estes novos processos. Para ele, a globalização fragmentou ainda mais as estruturas de classes:

Na medida em que ocorria a globalização e os governos e corporações se perseguiram mutuamente para tornar suas relações trabalhistas mais flexíveis, o número de pessoas em regimes de trabalho inseguros aumentou. Esse fato não foi determinado em termos tecnológicos. Conforme o trabalho flexível se propagava, as desigualdades cresciam e a estrutura de classe que sustentava a sociedade industrial deu lugar a algo mais complexo, porém certamente não menos classista (p. 22)

O autor identifica grupos de classes existentes: a *elite*, constituída por poucos cidadãos globais extremamente ricos, capazes de influenciar até governos; os *assalariados*, que abaixo

da *elite* ainda ocupam empregos estáveis em tempo integral, ganham bônus, férias remuneradas e benefícios da empresa, esperando passarem para o grupo acima; os *proficians*, pessoas que possuem habilidades profissionais a serem vendidas, recebem por isso altos rendimentos e trabalham por contrato, como consultores e trabalhadores autônomos; a *classe trabalhadora*, que agrupa os trabalhadores manuais, constituída em sua essência pelos trabalhadores industriais, regidos pelas leis de regulamentação trabalhistas.

Standing (2017) ainda afirma que:

Milhões de pessoas, em economias de mercado abastadas ou emergentes, passaram a fazer parte do precariado, um novo fenômeno, ainda que tivesse nuances do passado. O precariado não fazia parte da “classe trabalhadora” ou do “proletariado”. Estes termos sugerem uma sociedade composta, em sua maioria, de trabalhadores de longo prazo, em empregos estáveis de horas fixas, com rotas de promoção estabelecidas, sujeitos a acordos de sindicalização e coletivos, com cargos que seus pais e mães teriam entendido, defrontando-se com empregadores locais em cujos nomes e características eles estavam familiarizados (STANDING, 2017, p.22-23).

Standing (2017) define o precariado como uma classe, ainda que em formação, ou seja, um grupo de pessoas que não tem uma relação mínima de confiança com o Estado, para os quais as garantias de trabalho dependem de subordinação. A precariedade deste tipo de trabalho implica em falta de segurança em sua posição como trabalhador. Esse não tem controle sobre suas habilidades e intensidade do seu trabalho, estando sempre sob a supervisão de mais de um gerente ou supervisor. São vulneráveis neste aspecto. Desempregados, trabalhadores temporários, idosos, jovens e estagiários são potenciais componentes do precariado:

Além da falta de garantia de emprego e da renda social insegura, aqueles que fazem parte do precariado carecem de uma *identidade* baseada no trabalho. Quando estão empregados, ocupam empregos desprovidos de carreira e sem tradições de memória social, ou seja, não sentem que pertencem a uma comunidade ocupacional imersa em práticas estáveis, código de ética e normas de comportamento, reciprocidade e fraternidade [...].O precariado não se sente parte de uma comunidade trabalhista solidária. Esse fato intensifica um sentimento de alienação e instrumentalidade no que ele tem que fazer. As ações e atitudes derivadas da precariedade tendem ao oportunismo. Não há “sombra de futuro” pairando sobre suas ações, para lhes dar um senso de que o que afirmam, fazem em longo prazo. O precariado sabe que não há nenhuma sombra de futuro, da mesma forma como não há futuro no que eles estão fazendo agora. Estar “fora” amanhã não seria uma surpresa, e sair talvez não fosse ruim, caso outro trabalho ou explosão de atividade surjam no horizonte (STANDING, 2017, p.31, grifo do autor).

A maneira que uma pessoa se torna precariada é através do processo. As mudanças tecnológicas determinam o modo como a sociedade se comporta e as classes precariadas não

conseguem controlar a força destas mudanças devido, principalmente, a rapidez de informações que influi nos comportamentos em massa. Segundo Standing (2017, p. 37) “ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma experiência precariada, de viver no presente sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida”.

Para o autor, o mundo digital proporciona a gratificação instantânea, desestimulando a memória coletiva. O precariado tem um fraco senso de “memória social”. Um trabalhador sem história não consegue se identificar como pertencente a nenhum grupo, incluindo o próprio status de “trabalhador”. Faz parte da humanidade nos definirmos pelo que fazemos ou pelo que somos. A memória social surge do pertencimento a uma comunidade reproduzida ao longo de gerações (STANDING, 2017, p. 46).

Standing (2017) ainda considera que:

O precariado vive com ansiedade – insegurança crônica associada não só à oscilação à beira do limite, sabendo que um erro ou um episódio de má sorte poderia prender a balança entre a dignidade modesta e ser um sem-teto, mas também com medo de perder o que possui, mesmo quando se sente enganado por não ter mais. As pessoas têm a mente insegura e são estressadas e ao mesmo tempo “subempregadas” ou “sobrepregadas”. As pessoas que temem perder o que tem estão constantemente frustradas. Ficarão com raiva, mas em geral de forma passiva. A mente precarizada é alimentada pelo medo e é motivada pelo medo [...]. A alienação decorre do conhecimento de que aquilo que fazemos não é para o nosso propósito ou para o que poderíamos respeitar ou apreciar; é simplesmente algo feito para os outros, à ordem deles. Isso tem sido considerado como uma característica marcante do proletariado. Mas os membros do precariado experimentam várias injeções especiais, inclusive um sentimento de ser enganado – é dito que eles devem ser “positivos”. É dito a eles que devem ser gratos e “felizes” porque estão trabalhando e devem ser “positivos”. É dito a eles que devem ser felizes, mas eles não conseguem perceber o motivo (STANDING, 2017, p. 42).

Em seu Livro *A rebeldia do precariado - trabalho e neoliberalismo no sul global*, Ruy Braga analisa a era Lula 2006-2014 como uma época de intensa inclusão e formalização do trabalho, porém com as condições se deteriorando ao longo dos anos, com o aumento da terceirização e da taxa de rotatividade e a flexibilização dos direitos, como a legalização dos serviços de pessoas jurídicas (pj's). Foi uma tendência contraditória, pois aumentou a precarização do trabalho e perda dos direitos sociais. Braga ainda fala sobre a feminização e a inserção de jovens e idosos, grupos ainda mais vulneráveis e precariados no mundo do trabalho. Segundo ele:

Em síntese, é possível identificar duas grandes tendências contraditórias em termos de precarização do trabalho durante os governos petistas. Por um lado, reduziu-se o processo de precarização ocupacional, tendo em vista o aumento da formalização da força de trabalho, por outro, a ampliação do processo de terceirização das atividades produtivas para todos os setores econômicos acabou por precarizar contratos e salários, desapossando trabalhadores de alguns direitos sociais. Na medida em que o mercado de trabalho se ampliava do crescimento econômico dos anos 2000, uma massa de trabalhadores ia sendo absorvida em ocupações formais. No entanto, a inserção destes trabalhadores em ocupações terceirizadas, precárias e sub-remuneradas não tardou a revelar a fase despótica do emprego formal (BRAGA, 2017, p.116).

A partir do ano de 2002, no governo Luís Inácio Lula da Silva, foram implementadas diversas ações para o aumento das oportunidades de emprego e programas que visavam diminuir as desigualdades sociais. Como é possível perceber após o seu fim, o governo citado deixou um balanço ambíguo no tocante ao mundo do trabalho no Brasil. Apesar de não terem sido criados novos direitos trabalhistas, a formalização avançou, acompanhando o crescimento econômico e a geração de novos empregos. No entanto, os postos surgidos concentraram-se nas faixas de remuneração mais baixas, destacando a precariedade das ocupações. Se a precarização do trabalho esteve mais ou menos diretamente relacionada à informalidade até os anos de 1990, a partir dos anos 2000 percebemos uma nova realidade, na qual o emprego, mesmo formal, é terceirizado e sub-remunerado. Trata-se de uma situação híbrida, que rememora as combinações esdrúxulas, porém nada acidentais criadas pela reprodução do capitalismo nos países semiperiféricos e periféricos.

Frigotto (2012) nos traz ainda a perspectiva da exclusão social destes trabalhadores precarizados, ao afirmar que as políticas educativas de formação profissional no âmbito das reformas neoliberais capitalistas não só aumentam, mas contribuem na administração das desigualdades. Em 2017, entrou em vigor no Brasil uma reforma trabalhista de grandes proporções, caracterizada principalmente pela supressão e perda de direitos, em convergência com o cenário da precarização aqui apresentado.

Como a formação profissional se insere nesta dinâmica? Percebe-se, então, que se torna necessária uma formação que possibilite o indivíduo a lidar com todas estas condições pertencentes ao mundo do trabalho. É necessário refletir como uma formação baseada na pedagogia das competências e como ela se relaciona e contribui com a precarização do trabalho. Muito se discute sobre globalização e suas consequências, principalmente sobre a qualificação profissional, e a história se torna importante para a compreensão de como chegamos ao atual conceito de Educação Profissional no Brasil. Trata-se de avançar quanto às concepções e práticas também relacionadas à formação docente. É necessário pensar como chegamos às

atuais concepções e práticas de Educação Profissional, seja quanto à formação, quanto aos imperativos da preparação para o mundo do trabalho, ou quanto à especificidade da formação docente, que é o objeto deste estudo.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Em todas as discussões sobre os conceitos de EPT no Brasil, os autores consultados na revisão bibliográfica desta pesquisa utilizam a inclusão da palavra “tecnológica” à expressão “Educação Profissional”, não apenas pela reestruturação dos processos produtivos, mas pelo surgimento de inovações consideradas de cunho tecnológico. Para Guimarães (2016), há uma polissemia de terminologias ligadas à Educação Profissional que são utilizadas em contextos e momentos históricos diferentes, tais como: ensino profissionalizante de nível médio, educação profissional, educação profissional técnica, entre outros. Sendo assim, optou-se pela continuidade da utilização da sigla EPT ao contar a história desta modalidade de ensino no país.

É consenso dos autores aqui citados que a “Educação Profissional e Tecnológica” tem por finalidade formar trabalhadores conscientes não só das novas tecnologias, mas também dos novos modelos de organização do trabalho e suas consequências sociais. Para Oliveira (2012), a mudança do conceito de ensino técnico para “educação tecnológica” veio sob a égide da globalização pois, segundo ele, ali era possível enxergar os padrões de qualidade, produtividade e competitividade dos países desenvolvidos.

### **2.1 Breve histórico da EPT no Brasil**

No Brasil colonial já existiam aprendizes de ofícios nos engenhos dentro da realidade escravista e nos colégios jesuítas que possuíam escolas-oficinas (MANFREDI, 2002). Portanto, há registros da Educação Profissional que demonstram a existência de ensino de ofícios, inclusive entre os escravos.

No entanto, é possível afirmar que os primeiros passos da Educação Profissional no Brasil, de maneira mais sistemática, datam do final do século XIX, nos registros dos cursos ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em Jundiaí, São Paulo. Havia Aprendizes trabalhando, o que demonstra que já existiam iniciativas para formação profissional dos ferroviários (BATISTA, 2011).

Com a regulamentação da modalidade no Brasil, a Educação Profissional esteve ligada em muitos períodos da história a políticas sociais e/ou assistencialistas. Assim, a oficialização da Educação Profissional pública no país veio em 1909, com o Decreto n. 7.566, que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (SETEC/ MEC, 2016). Naquela época, estas instituições

eram supervisionadas ao Ministério de Negócios e da Agricultura, Indústria e Comércio e, além de não haver um órgão específico fiscalizador destas unidades educacionais, elas eram diretamente ligadas à indústria. Cunha (2000) afirma que em 1909 o Brasil passava por um “surto” de industrialização, com muitas greves articuladas, e o ensino profissional de certa forma poderia ser considerado pelos industrialistas como um instrumento de resolução da questão social. Já Kuenzer (1991) considera que o surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices não pode ter sua criação relacionada como decorrência da necessidade de mão de obra qualificada:

Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 1991, p.7).

Podemos observar que o início da regulamentação da Educação Profissional no Brasil ocorreu de fato com o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, conforme seu Artigo 2º:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p. 1).

É possível perceber no decreto de 1909, que a prioridade era a formação de operários, ministrando-se o ensino prático. Os aprendizes deveriam ainda obter conhecimentos que fossem convenientes com a localidade onde viviam. Com isso, verifica-se uma visão da Educação Profissional instrumentalizada, como uma simples transmissão de conhecimento técnico e prático, e a função do aluno era apenas aprender um ofício de trabalho.

Para Manfredi (2002), além dos “desafortunados” a que se refere o decreto de 1909, os destinatários da Educação Profissional passam a ser a população urbana, os trabalhadores assalariados, que visavam aprender a especialidade das indústrias que estavam se formando em suas localidades. Para a autora, porém, esta era uma característica dos grandes centros, como o caso da cidade de São Paulo.

A Educação Profissional pública em São Paulo data de 1911. As duas primeiras, a “Escola Profissional Masculina” e a “Escola Profissional Feminina” são, atualmente, a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas e a Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. Essas e outras escolas técnicas que se espalharam pelo Estado de São Paulo foram incorporadas a partir dos



anos 1980 ao Centro Paula Souza (MORAES, 1996).

A primeira iniciativa registrada sobre formação docente para a Educação Profissional data de 1917, no Distrito Federal, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Esta instituição tinha por intenção formar mestres e contramestres para as escolas profissionais e professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias (Machado, 2013, p. 348). Ela funcionou por exatos 20 anos, ocorrendo seu fechamento em 1937. Gatti (2010) afirma que, no final dos anos de 1930, havia poucas universidades e, a partir dos bacharéis já formados, acrescentava-se um ano para a obtenção da licenciatura, como formação docente para o ensino secundário.

Durante o período da Primeira República (1889-1930), a situação da Educação Profissional no Brasil permaneceu ainda com um aspecto artesanal. A reforma Francisco Campos, na década de 1930, organizou o ensino secundário, porém não houve articulação com o ensino profissional, não permitindo o acesso ao ensino superior dos oriundos deste tipo de educação (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Nos anos 1930 (Primeira República), predominava o “espírito” conservador na educação. Há muitas discussões sobre o ensino religioso com a reaproximação entre a igreja católica e a escola (MANFREDI, 2002). As políticas públicas dos anos 1940 foram voltadas para a industrialização e para os empresários, caracterizadas pelo trabalhismo e pela ideologia do desenvolvimento, com consolidação do capitalismo no país e o avanço do setor industrial. Tornou-se “evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para a área da educação, objetivando atender ao novo modelo socioeconômico” (CAIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 52).

O período do Estado Novo (1937-1945), dentro da Era Vargas, foi caracterizado por uma grande reforma trabalhista, e pela criação de estruturas sindicais ligadas ao Estado.

Weinstein (2000) considera que:

O processo de reorganização do “sistema” brasileiro de formação profissional para a indústria tomou impulso em 1937, durante o período extremamente autoritário do governo Vargas, conhecido como Estado Novo. O artigo 129 da constituição de 1937 estipulava que as indústrias eram obrigadas a criar “escolas de aprendizagem” para os filhos de seus empregados. Ao mesmo tempo ele afirmava, de forma um tanto contraditória, que a educação profissional deveria ser essencialmente “dever do estado” (WEINSTEIN, 2000, p. 106).

Entre 1930 e 1940, o processo de industrialização foi impulsionado no Brasil. A partir deste momento, a indústria exigia uma formação rápida e prática. Em convênio com as indústrias, o governo recorreu a um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial (ROMANELLI, 1991, p.166). Assim surgiram os sistemas privados de Educação Profissional,



como o Senai (1942) e o Senac (1947), visando atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho (ESCOTT; MORAES, 2012). Este sistema educacional, conhecido como sistema S, era organizado e gerido por organismos patronais (MANFREDI, 2002).

No início da década de 1940, quando aconteceu a Reforma Capanema, um conjunto de decretos-lei determinou que os egressos dos cursos profissionalizantes só poderiam cursar o ensino superior na mesma carreira, dificultando o acesso destes ao ensino superior (OTRANTO; PAMPLONA, 2008). Nesta reforma, o governo federal normatizou o ensino secundário, caracterizando currículos, conteúdos e seriação próprios, mantendo a característica elitista, enquanto os demais ramos da Educação Profissional foram ignorados, criando sistemas independentes, sem nenhuma relação entre si (RAMOS, 2012).

Nessa época, foi estruturado o ensino profissional, que consolidou a instituição de um sistema educacional dualista. Para Romanelli (1991), “dualismo educacional” é a posição das camadas sociais em face da oferta de educação. Este sistema formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural (SALES; OLIVEIRA, 2014).

Com base em observações das duas reformas apresentadas, percebe-se que a Educação Profissional surgiu e permaneceu, durante muitas décadas, destinada à classe menos favorecidas, pois a mesma não concedia acesso ao ensino superior, formando dois grupos, os “trabalhadores” e os “acadêmicos”, daí o conceito de dualidade estrutural trabalhado pelos autores acima citados.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial previa que a formação de professores para a área técnica deveria ser realizada por cursos apropriados. Era a primeira vez que a formação de professores para a Educação Profissional foi mencionada em uma legislação educacional. Em 1947, foi ministrado o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores para o ensino industrial, no Rio de Janeiro, proveniente de um intercâmbio entre Brasil e Estados Unidos (MACHADO, 2013, p. 349) - uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (MACHADO, 2008).

Para a Educação Profissional, o período histórico denominado como Segunda República (1945- 1964) caracterizou-se pela perspectiva de eliminar as dualidades deste tipo de ensino com as leis de equivalência, promulgadas em 1950 e 1953 – ambas ampliavam o acesso dos egressos dos cursos técnicos ao ensino superior. Em 1959, as escolas industriais e técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (CAIRES; OLIVEIRA, 2015).

Entre os anos 1950 e a década de 1970, algumas leis em relação à Educação Profissional foram promulgadas, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961 (LDB), que sinalizava a necessidade de separar formalmente a formação de professores da denominada formação geral (ensino médio) das disciplinas da formação específica (ensino técnico). Após estes registros iniciais, e a promulgação da LDB em 1961, a formação docente para a Educação Profissional é mencionada em algumas portarias, pareceres e decretos, sempre no sentido de separar a formação da educação básica da formação profissional, o que ocorreu em muitas das reformas educacionais do século XX. O termo “formação específica” era utilizado e houve algumas regulamentações em relação ao currículo e número mínimo de horas-aula.

Entretanto, as regulamentações para estas modalidades de curso demoraram um pouco, sendo efetivadas somente em 1967 (Parecer CFE n.12) e 1968 (Parecer CFE n.479 e Portaria Ministerial n.111/68). Neste momento, surge a denominação “especial” adicionada aos Cursos de Formação Pedagógica (MACHADO, 2013). Estes eram destinados aos diplomados em nível superior ou técnico nos quais os currículos permitiam lecionar disciplinas tanto da formação geral quanto específica. A Lei n. 5.540/1968, conhecida como “reforma universitária”, determinava que as formações para as disciplinas do chamado ensino de 2º grau (hoje denominado ensino médio) deveriam dar-se em ensino superior. Esta lei acabou por gerar uma grande demanda específica por formação docente.

Em 1970, a Portaria Ministerial n. 339/70 criou os cursos de complementação pedagógica: Esquema I - para portadores de diploma de nível superior e o Esquema II - para portadores de diploma de técnicos industriais de nível médio (MACHADO, 2013, p. 354). Os conhecidos Esquemas I e II foram criados pela Portaria Ministerial n. 432, em 1971, visando habilitar, em caráter emergencial, os professores das disciplinas denominadas “profissionalizantes” (PETEROSI; MENINO, 2017).

Nos anos seguintes houve muitas discussões sobre o tema e foram emitidos alguns pareceres pelo Ministério da Educação porém, afirma Oliveira (2012), somente na década de 1970 surge uma alternativa normatizada e sistematizada para a formação do professor do ensino técnico, acrescendo formação pedagógica à formação profissional a qual o indivíduo já é habilitado.

A Lei n. 5.692/1971, que modificou a LDB, estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário (SALES; OLIVEIRA, 2014). Para Manfredi (2002), embora a LDB tenha possibilitado uma maior flexibilidade na passagem do ensino profissionalizante para

o ensino superior, estabelecendo a equivalência completa, a perspectiva tecnicista das reformas fortaleceu o sistema “S” e a iniciativa das empresas privadas e estatais.

No período histórico que antecedeu e sucedeu a LDB de 1971, o Brasil entrou em um novo período de crescimento econômico. Ramos (2012) afirma que a crescente integração internacional das economias capitalistas proporcionou a entrada de empresas internacionais e de capital no Brasil, conhecido como o “milagre econômico brasileiro”. A indústria passa a carecer de mão de obra especializada e de formação rápida.

Desde a primeira metade do século XX, os estados da federação criaram escolas técnicas estaduais, principalmente nos grandes centros urbanos. Em 1969, o governo paulista criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, para ministrar cursos técnicos de nível médio e superior, sendo um dos pioneiros na criação dos cursos superiores de tecnologia (MANFREDI, 2002).

Nos anos 70, por exemplo, há a profissionalização compulsória com a segunda LDB, em 1971. Esta lei estabeleceu formalmente a equiparação entre o ensino secundário e o ensino técnico (MANFREDI, 2002). A sequência foi a corrida pela qualificação ao trabalho no início dos anos 80.

Em 1977, a Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) fixou currículo mínimo e determinou que os cursos de Esquema I e II se tornassem licenciaturas, fixando o prazo máximo de três anos para a regularização.

A partir de 1980, as escolas técnicas (estaduais e federais) permaneceram fornecendo esta mão de obra especializada, tornando-se assim instituições de ensino bem conceituadas no mundo da educação e do trabalho, tendo como forma de ingresso processos seletivos extremamente concorridos.

Com o advento da Nova República em 1985, foi promulgada a atual constituição brasileira, em 1988. A partir deste momento, iniciaram-se debates sobre um projeto educacional que atendesse à própria constituição federal que, em seu artigo 205, afirma que “a educação visa [...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2015). Ao final desta mesma década, o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB, começaram a pautar na sociedade o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania (CIAVATTA; RAMOS, 2012). No período entre os anos de 1980 e 1990, toda esta concepção foi se perdendo gradativamente (MOURA, 2012). As reformas na Educação Profissional que aconteceram após este período demonstram esta situação.

Em 1995, o Banco Mundial lançou o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” (OLIVEIRA, 2006) que passou a ter muita importância nos investimentos das agências multilaterais nos países mais pobres, em virtude da subordinação destes países ao desenvolvimento econômico. Oliveira (2006, p. 83), ainda afirma que a preocupação do Banco Mundial com a Educação profissional se dá pela “necessidade das economias em desenvolvimento disporem de mão de obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho”. Entre as recomendações do Banco Mundial para a educação está a profissionalização com o menor tempo possível, buscando a colocação rápida no mercado de trabalho, uma maior participação da iniciativa privada e a desarticulação entre a educação básica e profissional.

Por conseguinte, ainda nos anos de 1990, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso atende às recomendações do Banco Mundial, e em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) lança o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado às demandas de mercado e com as políticas de geração de emprego. Moura (2012) afirma que esta reforma educacional foi financiada pelo BID, com a intenção de tornar as instituições competitivas no “mercado educacional”, proposta compatível com a separação da educação básica e profissional.

Em 20 de novembro de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394 (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo próprio. A Nova LDB apresenta especificamente a Educação Profissional como um “tipo de educação integrada as diferentes formas de educação, mas também ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

A Educação Profissional sempre reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000). Diversas reformas ao longo dos anos marcaram intensamente a sua trajetória. Foram criadas muitas leis e decretos, inclusive os que propunham a integração do ensino médio ao técnico, e também a sua separação. As políticas educacionais também se transformavam de acordo com movimentos políticos-ideológicos que movimentaram o Brasil no século XX. Ainda assim, foi somente no final do século XX, em 1996, que a educação profissional foi integrada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

Para Saviani (2003), a concepção de educação politécnica surge como forma de possibilitar ao homem o exercício de uma profissão como condição de humanização e de transformação social. Batista, Boschini e Ferraz (2016) salientam que as discussões sobre formação integrada e educação politécnica foram importantes para a concepção da Nova LDB.

Desde 1996, a partir da nova LDB, e baseadas em diferentes governos, foram inseridas no Brasil uma série de políticas públicas em relação à Educação Profissional. A lei foi promulgada em 1996 e está vigente até hoje. Nela, a Educação Profissional é definida como uma modalidade da educação, e pela primeira vez está inserida em capítulo específico. Para Caires e Oliveira (2015), como a Educação Profissional foi apresentada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira, este documento privilegiou a articulação ao invés da integração da Educação Profissional à Educação Básica. Apesar de parte das discussões entre os estudiosos da Educação apontar para uma perspectiva politécnica, percebe-se que estas concepções permaneceram aquém do documento final que subsidiou a nova LDB.

A partir deste momento, insere-se a palavra “tecnológica” no que chamamos hoje de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em 1997, com o Decreto n. 2.208 do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorre uma das maiores reformas na Educação Profissional. Separa-se o ensino médio do técnico, extinguindo-se o ensino integrado e tornando o ensino técnico independente, passando a sua oferta para as modalidades concomitante ou subsequente, com matrículas separadas obrigatoriamente. O Decreto n. 2.208/97 não agradou muitos estudiosos da Educação Profissional por, entre outros motivos, atender as premissas de mercado e afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural (CAIRES; OLIVEIRA, 2015). Para Manfredi (2002), o projeto de reforma do ensino médio acabou aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pela sociedade civil.

Segundo Souza (2006):

[...] A preposição contida no Decreto n. 2.208/97 restringe-se à mera divisão do trabalho educacional, onde à educação profissional cabe o papel de fornecer a qualificação social – na forma de conhecimentos e habilidades gerais para o exercício de atividades produtivas – necessárias para jovens e adultos se adaptarem às novas demandas de produtividade e competitividade. Além dessa função, também à educação profissional cabe a formação técnico-operacional – na forma de aquisição de conhecimentos e habilidades específicas para o exercício de atividades produtivas. À empresa, cabe a tarefa de treinar o trabalhador já treinado/qualificado pela rede de educação profissional, de acordo com as necessidades produtivas de uma função específica. A relação entre empresa e escola prevista no Decreto n. 2208/97 não ultrapassa aquela existente entre o cliente (empresa) e o fornecedor de serviços (escola). Nessa relação, a escola de educação profissional cumpre dupla função. Além de formar quadros minimamente qualificados para ocupar os escassos postos de trabalho, também serve de instrumento de conformação de classe para contingentes cada vez maiores de trabalhadores desempregados, na medida em que transfere para o trabalhador certificado por ela a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho (SOUZA, 2006, p. 478-479).

A situação dos cursos de formação pedagógica denominados Esquemas I e II permaneceu inalterada por vinte anos, quando em 1997, novamente em caráter emergencial, surge a Resolução n. 02/97, que “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino médio e da educação profissional em nível médio” (BRASIL, 1997), revogando a legislação anterior e regulamentando estrutura e currículo dos Cursos Especiais de Formação Pedagógica. Em seu texto, justifica-se em parágrafo único: “Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997). A resolução previa que a parte teórica do curso poderia ser oferecida na modalidade a distância e determinava que o concluinte do programa especial fosse certificado com o registro de licenciatura plena. Era prevista também uma avaliação pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em um prazo de cinco anos, o que nunca ocorreu (MACHADO, 2013). Para Peterossi e Menino (2017), são os graduados não licenciados que historicamente se constituem nos professores das disciplinas de formação específica dos cursos técnicos.

Em 1998, foi publicado o relatório Jaques Delors, elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) após a reunião Internacional sobre a Educação para o século XXI. Este relatório apresentou a formulação de quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (DELORS, 2012). As críticas às políticas públicas educacionais se intensificaram. Para Ciavatta e Ramos (2012), o relatório Delors (2012) inseriu a proposta curricular para o desenvolvimento de competências profissionais e influenciou as diretrizes propostas pelo MEC. Em uma análise crítica, pode-se argumentar que:

[...] É possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de *competências adequadas* ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção. Reitera-se que, neste contexto, é atribuída ao trabalhador a responsabilidade de se capacitar, para se manter em estado de empregabilidade (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 133, grifo do autor).

No Brasil, este relatório embasou as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (1999). Ramos (2012) nos mostra a perspectiva crítica:



[...] Ao contrário, o que se viu, a partir dos anos 1990, e o período é historicamente significativo, diante do avanço e da consolidação do pensamento neoliberal, especialmente em países de capitalismo dependente, foi a fragmentação do ensino técnico, em face das novas regulamentações do que se passou a designar como educação profissional, bem como a diversificação do ensino superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia. Essas políticas, juntamente com outras, foram enfiadas na denominação de “educação profissional e tecnológica” (RAMOS, 2012, p. 11).

Na maior parte da década de 1990, o Estado atuou como o “gerenciador” das políticas educacionais. Baccin e Shiroma (2016) afirmam que as novas formas de educação propostas pelos organismos multilaterais introduziram o gerencialismo na educação, descentralizando responsabilidades e centralizando o controle sobre políticas estratégicas como formação docente, currículo e avaliação.

O documento intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, do MEC/CNE (Conselho Nacional de Educação), foi produzido em 1998, e analisa as relações entre o conceito de qualificação profissional e o modelo de competências, abordados nos documentos educacionais da época, na contraposição da década anterior (anos 80), que se caracterizaram pelos movimentos sociais e discussões mais democráticas. Pode-se perceber que, no final dos anos 1990, o MEC optou por trabalhar com referências dos paradigmas produtivos.

Com o passar dos anos, novas questões foram sendo introduzidas como necessárias para a formação de um aluno advindo da Educação Profissional e assim, conseqüentemente, aos docentes da EPT. Libâneo (2011, p. 9) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer que o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino levaram a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

A Lei n. 8948/98 instituiu o sistema nacional de Educação Tecnológica, integrando todas as instituições de Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A principal estratégia desta lei foi a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, instituições autorizadas a ministrar, além de cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação. Neste modelo, já predominava a ideia da desvinculação do ensino médio e técnico.

Em 2003, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, seminários nacionais que possibilitaram intensas discussões sobre uma nova reforma na Educação Profissional (RAMOS, 2012). No ano seguinte, em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto n. 5.154 revogou o Decreto n. 2.208/97, retomando a proposta de educação integrada do ensino técnico integrado ao ensino médio, porém mantendo as outras

duas modalidades, concomitante e subsequente. Pacheco (2011) afirma que, entre 2003 e 2010, foram instaladas no país 214 novas escolas com o objetivo de fortalecer a oferta de EPT dentro da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ainda que o retorno do ensino integrado ao Médio remeta ao retorno da educação integral alicerçada nos preceitos da politecnia, houve dificuldades na reimplantação deste sistema misto. Coutinho (2011) frisa que, apesar da nova “política de integração” do decreto de 2004, não se formularam novas diretrizes curriculares para dar aporte a este novo modelo. Ramos (2012) afirma que, mesmo o Decreto n. 5.154/2004 fornecendo a possibilidade novamente da integração do ensino médio ao ensino técnico, somente em 2007 foi publicado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com a definição das concepções, princípios e fundamentos pedagógicos da Educação Profissional. Ainda assim, o Decreto n. 5.154 representa uma possibilidade de avanço na diminuição da dualidade estrutural, enraizada da história da Educação Profissional brasileira. Moura (2012) afirma que o ensino médio pós-decreto é integrado porque sua elaboração baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, criou políticas públicas para a educação de jovens e adultos, o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que deveria ser desenvolvido pelos CEFETs, visando os que não conseguiram concluir a educação básica, ofertado na modalidade integrada. Em 2006, o decreto anterior foi substituído pelo n. 5.840/2006. Em 2007, o PROEJA também foi incluído no Documento Base (RAMOS, 2012).

Além do PROEJA, outros programas públicos em EPT foram lançados concomitantemente, como a Escola Técnica do Brasil, o E-Tec Brasil (ensino técnico na modalidade à distância), o Programa Escola de Fábrica (focado na educação no ambiente de trabalho) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas técnicas vinculadas às universidades federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Dom Pedro II. Segundo dados do MEC (2017), hoje a rede é composta por 38 IFETs presentes em todos os estados, 2 CEFETs, 25 escolas técnicas, uma universidade e um colégio no Rio de Janeiro.



## 2.2 A RFEPC e os Institutos Federais

A Lei n. 11.195, de 19 de novembro de 2005, regulamentou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, prometendo o aumento da oferta de vagas e a diversificação de cursos, objetivando atender a demanda social pela EPT, e viabilizando a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2015). Este plano foi amplamente divulgado e implementado como política educacional, trazendo a EPT para a linha de frente das discussões educacionais. Para Moura (2012), o movimento de expansão apresenta-se importante e necessário, pois representa a presença do estado em regiões mais afastadas dos centros urbanos, proporcionando a mais alunos o acesso à EPT.

A Lei n. 11.741, sancionada em 16 de julho de 2008, altera alguns artigos da LDB, com o objetivo de institucionalizar e integrar ações da Educação Profissional em nível médio, do EJA e da educação tecnológica. As mudanças principais são: a integração da Educação Profissional à educação de jovens e adultos e a organização dos cursos profissionais e tecnológicos sendo realizada por eixos tecnológicos. Além disso, institui o capítulo: “Da Educação Profissional e Tecnológica”, dentro da LDB, institucionalizando definitivamente esta modalidade.

A criação dos Institutos Federais ocorre em 29 de dezembro de 2008. A Lei n.11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem como objetivo, além de ministrar a educação integrada, técnica e tecnológica, em cursos de graduação e pós-graduação, articular atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a).

Afirma a Lei n. 11.892, em seu artigo 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a).

Eliezer Pacheco (2011), no livro *Institutos Federal – Uma revolução na educação profissional e tecnológica*, publicado no auge da expansão dos IFs, ainda ocupante do cargo de titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC) caracteriza os fundamentos da proposta político pedagógica destas instituições federais:

A proposta dos Institutos Federais é agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico). Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana são um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011, p. 15).

Pacheco afirma ser a base de criação dos Institutos Federais a concepção da formação humana e cidadã e a EPT como política pública de governo. Para a ele, a característica transversal permite o diálogo entre a educação e a tecnologia unindo a técnica aos aspectos econômicos e sociais. Já a verticalidade permite um diálogo rico entre as formações, permitindo que os professores lecionem em vários níveis, construindo os itinerários formativos entre os diferentes cursos da EPT. Essa combinação características dos IF é uma tentativa de superar o pensamento hegemônico dos anos 90, já caracterizado nesta pesquisa.

A Lei n. 11.892, em seu artigo 6º, define as principais finalidades e características dos Institutos Federais:

- I- ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III- promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, aos quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica. (BRASIL, 2008a)

Analisar a lei de criação dos Institutos Federais é importante no sentido de conhecer a instituição e sua identidade, aspectos fundamentais ao se pensar na formação dos docentes que irão atuar na rede.

É importante destacar que temas relacionados à formação (como capacitação, atualização) sempre se mostram presentes nas regulamentações dos IFs, assim como no inciso VI, do artigo 6º:

VI- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008a)

Os demais incisos referentes ao artigo 6º relatam atividades ligadas à extensão, pesquisa e empreendedorismo como finalidades dos Institutos Federais:

VII- desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;  
 VIII- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;  
 IX- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008a).

Por meio de sua lei de criação, os Institutos Federais têm também, entre seus objetivos, a formação de professores, como ministrar cursos de Licenciatura e os Programas Especiais de Formação Pedagógica (CAIRES; OLIVEIRA, 2015).

Afirma também a Lei n. 11.892, em seu artigo 7º, que define os objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma dos cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;  
 II- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;  
 III- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estimulando seus benefícios à comunidade;  
 IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;  
 V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (BRASIL, 2008a)

Os incisos I a V da Lei n. 11.892/2005 mostram o denominado tripé que sustenta o conceito que caracteriza os Institutos Federais: ensino, pesquisa e extensão. O inciso VI deixa claro que as licenciaturas e os cursos de formação docente estão entre os objetivos da instituição:

VI- ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; 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; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008a).

Já no artigo 8º, a lei garante o percentual mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio e 20% para as licenciaturas e cursos de formação pedagógica. Pode-se verificar no texto da lei a preocupação com a formação docente para a EPT. Segundo Pacheco (2011, p. 38), “O compromisso dos institutos Federais com os cursos de formação de professores se soma aos esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas no nosso país”. Em relação ao conteúdo específico da EPT, pode-se considerar como maior desafio, a articulação dos conteúdos científicos, com a produção do conhecimento (leia-se pesquisas) e o fazer pedagógico. A educação profissional como política pública subentende uma Educação Profissional com ainda mais responsabilidade, voltada para a inclusão social, presente na lei e em seus documentos institucionais.

Ainda para Pacheco (2011), a proposta principal dos Institutos Federais é de uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino. Este modelo permite que alunos destes níveis (médio, superior e até da pós-graduação) possam compartilhar espaços de aprendizagem e integrar-se em suas trajetórias formativas. Esta é uma das bases da formação integrada, que é apresentada nesta pesquisa.

Delgado e Gomes (2015) afirmam que a concepção de EPT que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nas diversas unidades dos Institutos Federais está baseada no trinômio ciência, tecnologia e cultura, tomadas como dimensões indissociáveis da vida humana, e simultaneamente na capacidade de investigação científica, essencial para a construção da autonomia intelectual dos alunos.

Delgado e Gomes (2015) ainda asseguram que a “emancipação” é uma das categorias principais das políticas educacionais para a EPT. Pacheco e Morigi (2012) também caracterizam as políticas públicas para EPT nesta perspectiva:

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva em EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento [...] Por esta razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 19).

A concepção da Educação Profissional proposta pelos Institutos Federais apoia uma visão antagônica à lógica de mercado que se estruturou nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, buscando se reconectar à perspectiva politécnica de Saviani (2007), que se baseia na formação integrada, o que se confirmou nas políticas educacionais nos anos 2000.

A Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta da EPT, por meio de ações de assistência técnica e financeira. Esta política pública foi enfocada na articulação com o sistema S (serviços nacionais de aprendizagem).

Segundo dados do sítio eletrônico do MEC, a EPT viveu a maior expansão de sua história entre 2003 e 2016, quando foram construídas mais de 500 unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Entre 1909 e 2002, totalizou-se a construção de 140 escolas técnicas no país. Os dados apresentados demonstram que a expansão ocorreu de forma nunca antes vista, porém não significa que ocorreu de forma tranquila ou sem problemas decorrentes de uma expansão rápida e por muitas vezes, com falta de planejamento estrutural.

Caires e Oliveira (2016, p. 183) afirmam que “a Educação Profissional, dos anos 2000 até a atualidade, não foi objeto de um censo escolar específico, capaz de coletar informações completas e fidedignas sobre esta modalidade de educação”.

Apesar da construção de Institutos Federais, da forma de ingresso pelo processo seletivo pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) para o ensino superior e para a EPT, o SISUTEC, e da obtenção de investimentos em recursos públicos, os Institutos Federais ainda necessitam de estudos e de políticas educacionais que permitam que este modelo educacional se sustente nas próximas décadas.

### **2.3 Formação docente e os desafios para a EPT**

Na formação docente para a EPT é necessário decidir em qual perspectiva deseja-se formar este profissional. Considerando uma sociedade capitalista e desde sempre marcada pela dualidade educacional que reflete as contradições sociais, é indispensável estudar o que cabe ao formador de EPT buscar em sua formação, não só no atendimento às demandas, mas também

na sua profissionalidade, que é um processo coletivo, buscando a superação do modelo socioeconômico vigente (MOURA, 2008, p. 30).

É evidente que esse problema não é algo apenas papel do docente ou de uma modalidade específica de educação, mas diz respeito de uma maneira ampla, à constituição do saber docente e do seu processo de formação.

Nóvoa (2009) salienta que, durante muito tempo, procurou-se identificar quais as qualidades necessárias para se definir um bom professor. O autor relata que, na segunda metade do século XX, foi utilizada a teoria da trilogia do saber (com o saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser), até o final dos anos de 1990, com o conceito de *competências* assumindo o protagonismo das reformas educativas. Nóvoa (2009, p. 3) afirma que, ainda que propusessem mudanças, ambas nunca conseguiram liberta-se do caráter tecnicista. Por isso, inicialmente, antes de tratar da especificidade do docente da EPT, abordaremos a problemática numa perspectiva mais ampla. Como podemos definir o “saber docente”? Saberes são conhecimentos apenas científicos? Ou técnicos? São conhecimentos racionais ou baseados em valores? Para tentar melhor definir estes questionamentos, será utilizada a perspectiva de Tardiff (2014) na qual o saber está relacionado com a pessoa e a identidade do docente, com sua experiência de vida e com sua história profissional.

Tardiff (2014) define o saber docente como um saber plural, oriundo tanto da formação profissional (das instituições de formação de professores), quanto dos saberes disciplinares (das disciplinas específicas), dos saberes curricular (saberes sociais, discursos, métodos de cada instituição escolar) e finalmente, dos saberes experienciais (baseados na experiência do cotidiano escolar, no exercício da profissão.). Para ele, o saber é social e os professores são atores que atuam através de práticas coletivas.

Para Abdalla (2008), o saber docente também não está dissociado do seu fazer e também não diz respeito à esfera individual, mas está engravado no coletivo. Assim, compreende que:

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes (ABDALLA, 2008, p. 95).

Contextualizar o saber docente é fundamental, portanto. Para Tardiff (2014, p.217-218), “os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce o 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 de lidar. Ela também está ligada a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que pode determinar, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Tardiff (2014) também traz os saberes docentes como os pensamentos, as ideias, os juízos e os discursos dentro da perspectiva da racionalidade (quando se é capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, o meu discurso ou ação diante de outro ator que me questiona sobre sua pertinência, ou o valor destas ações). A capacidade de argumentação em um discurso é verificada na argumentação, onde se propõe razões para justificar os atos. E estas ações são passíveis de revisões, discussões e críticas.

Enfim, acreditamos que, ao identificar saberes e exigências da 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 afirmam e fazem. Pensamos, com efeito, que este repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIFF, 2014, p.205-206).

Ainda que o autor considere que o docente possua total capacidade e autonomia em definir sua própria prática, ele apresenta um contraponto crítico:

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 preposições das ciências da educação e da pesquisa em geral. Nesse sentido, os saberes dos professores são, para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornarem-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes (TARDIFF, 2002, p. 205-206).

Tardiff (2014) também é contra a visão redutora do ensino em que um professor é somente quem aplica um conhecimento produzido pelos outros, ou apenas um agente determinado por mecanismos sociológicos (como transmissor de cultura dominante e estruturas sociais de dominação). Este conceito redutor vem permeando a profissão docente há mais de um século e é muito abordado nas discussões educacionais. Percebe-se que ainda não foi superado. O docente “é um ator, um sujeito do conhecimento que assume a sua prática a partir do saber-fazer e dos conhecimentos provenientes de sua própria atividade” (TARDIFF, 2014,



p. 230). O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes mobilizados e realmente utilizados pelos professores em todas as suas tarefas (TARDIFF, 2014, p. 255).

Libâneo (2011) propõe uma formação contraposta às tendências do “treinamento de professores” realizada de modo prático e de que nada se aproximam da realidade dos docentes. Ele propõe repensar a formação inicial e continuada a partir das seguintes premissas: busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino, levando em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; a adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico (LIBÂNEO, 2011, p. 87-88).

Novamente podem-se retornar as considerações de Tardiff (2014) que ainda tece uma crítica à formação de professores por ainda ser ofertada por conteúdos lógicos disciplinares e não profissionais. Como então perceber uma formação inerente a si própria? A formação docente é percebida também pela aprendizagem da própria profissão. Sobre a produção e reprodução dos conhecimentos, Tardiff (2014) afirma que os saberes podem ser comparáveis a “estoques” de informações, estes “tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas e culturais” (TARDIFF, 2014, p. 34-35), ou seja, os saberes não podem ser considerados pressupostos teóricos imutáveis.

Abdalla (2008, p. 16) discorre sobre a “incorporação dos saberes aos chamados *habitus* dos professores”. A autora trabalha com a questão das *necessidades habituais* dos professores, compostas pelas suas experiências e histórias de vida e também identificou as *necessidades desejadas*, aquela expectativa ou desejo que se torna um objetivo de mudança, que pode ser traduzida também como objetivos de formação, delineando qual professor ele deseja ser, incluso no processo de criação de sua identidade. Para Abdalla (2008), a identidade do professor é delineada através de uma consciência de liberdade (livre de determinismos e estereótipos tradicionais) e de uma autonomia que leve o docente a assumir a identidade cultural para uma prática reflexiva, formando um professor livre em suas maneiras de ser, estar e pensar



a profissão, libertando-o e criando um novo *habitus*. A partir deste momento, percebe-se a escola como contexto de formação para o profissional nela inserido, podendo-se traduzir a escola como possibilidade formativa. Os movimentos do contexto do papel da escola têm um papel central na formação e produção do professor. Percebe-se a escola como *locus* de produção e formação docente (ABDALLA, 2008).

Novamente pode-se trazer Nóvoa (2009) à discussão, pois o autor apresenta cinco propostas para a formação docente, considerando que os mesmos já dominem o conhecimento científico, que é imprescindível, mas não é o único pressuposto nesta formação. As cinco propostas são denominadas “os cinco P’s da formação docente”:

P1- Práticas: A formação de professores deve se comprometer com a prática, porém não no sentido de privilegiá-las à teoria, e sim por refutar a ideia de que para ser professor, basta deter o conhecimento. Utilizar a prática como metodologia na construção do conhecimento profissional docente.

P2- Profissão: Os professores mais experientes devem ter um papel central na formação dos professores mais jovens, pois estes tiveram seus percursos formativos construídos nas próprias experiências profissionais, em um processo de valorização dos “cientistas da educação”.

P3- Pessoa: Em um trabalho de reflexão durante os processos de formação de professores, deve se tentar captar o “professor-pessoa” buscando um sentido de estar na profissão em um momento de autoanálise ou autoformação, com a construção de narrativas sobre suas próprias histórias. A identidade de cada docente se dá através de suas vivências pessoais.

P4- Partilha: Valorização do trabalho em equipe, utilização de práticas colaborativas, construção de um diálogo com os demais colegas, pois somente o trabalho colaborativo pode gerar movimentos pedagógicos, construção de uma organização docente na construção de programas de formação.

P5- Público: Comunicar-se para fora da escola, promover debates públicos, responsabilidade social, imposição da presença pública da escola, interação entre professor e sociedade.

Nóvoa (2009) propõe os “cinco P’s” (práticas, profissão, pessoa, partilha e público) baseados na autonomia, nas práticas colaborativas, da reflexão e da inserção social, o que podemos considerar efeitos práticos dos pressupostos teóricos de Tardiff (2014), Abdalla (2008) e Libâneo (2011).

Ao discutirmos as relações entre teoria e prática na formação docente para a EPT, podemos trazer o conceito de professor reflexivo, a partir da pesquisa de Schön (2000, p. 224), ao afirmar que, na maioria das escolas profissionais, o currículo traz uma separação entre a pesquisa e a prática. Para ele, esta separação remete à já apresentada dicotomia entre a “escola superior” de onde advém a pesquisa e as escolas “inferiores”, onde são aplicadas estas pesquisas. Schön (2000) afirma que nas escolas profissionais, percebe-se a presença quase que total de uma racionalidade técnica:

A visão que as escolas têm do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como” e o “saber como”, quando aparece, toma a forma de técnica baseada na ciência (SCHÖN, 2000, p. 226).

O que Schön (2000) propõe é “reverter” esta separação, ao introduzir a ideia do ensino prático reflexivo trazendo a aprendizagem através do fazer, da *reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação*. Os professores então devem buscar novas formas de pensar e conhecer a prática educacional, com mais autonomia profissional. O praticismo e o tecnicismo vigentes nas escolas técnicas e tecnológicas, nessa perspectiva, são o contrário do que se precisa para a educação técnica e tecnológica. Essa consideração vale para a formação docente que se projeta para a formação discente, reproduzindo a heteronomia frente ao conhecimento e à profissionalização.

Pimenta (2012) complementa Schön (2000) ao propor a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, quando concorda que deve ocorrer através da reflexão, da análise e da problematização. As práticas profissionais então seriam incorporadas ao conjunto de experiências que formariam o conhecimento prático sobre o qual este professor irá refletir, surgindo a reflexão sobre a reflexão na ação, tornando-se consequentemente o professor um pesquisador de suas próprias ações.

Pimenta (2012) ainda afirma que a prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas como instrumento de formação de professores, porém há que se analisar se o professor encontra condições para buscar esta reflexão. Como contraponto, a autora indica uma preocupação com uma possível supervalorização individual do professor, o que pode resultar em uma volta à perspectiva praticista por completo, acabando por eliminar a reflexão dentro do próprio processo.

Para a autora, os formadores, por muitas vezes, se encontram limitados em currículos rígidos. Em uma formação prático-reflexiva um professor pode avaliar sua própria

aprendizagem, e “também seriam encorajados a pensar sobre sua atividade de ensino como um processo de experimentação reflexiva”. Para a EPT, as relações entre teoria e prática são permeadas discussões em que autores defendem a predominância de uma (prática) em relação à outra (teoria ou até mesmo à pesquisa). Se ambos estão presentes, há a clara separação.

#### **2.4 Políticas de formação docente e a especificidade da EPT: para além do notório saber**

Segundo informações disponibilizadas no site do MEC (2017), em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinado a professores das redes públicas de estados ou municípios que lecionam em área diferente da sua formação e não possuem licenciatura, oferecendo programas de Formação Pedagógica e segunda licenciatura. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 2012 é responsável pelo gerenciamento administrativo e financeiro do programa. Outros programas também foram criados dentro do PARFOR, como o Programa Universidade do Professor, com vagas de formação Docente nas Universidades Federais, nos Institutos Federais e na Universidade Aberta do Brasil (UAB) com demanda também das redes municipal e estadual dos anos finais do ensino fundamental e médio. O programa conta com vagas presenciais e à distância.

Ainda segundo informações do MEC (2017), o Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu em 1998 com o intuito de criar um plano de metas para a educação que deveria ser concretizado em um prazo de 10 (dez) anos, objetivando a melhoria da educação brasileira. O primeiro plano vigorou entre os anos de 2001 e 2010. As questões abordadas no PNE versam sobre a erradicação do analfabetismo, a melhora da qualidade de ensino, entre outras. A formação profissional e a valorização docente estão entre as metas. Houve uma revisão importante no PNE 2011-2020, e atualmente está em atividade o PNE 2014-2024. Na versão atual, há um bloco de metas que englobam a formação docente como: ampliar a proporção de mestres e doutores nas matrículas de pós-graduação *Stricto Sensu*, assegurar a oferta de cursos de licenciatura para os professores da Educação Básica na área em que estes atuem, garantia da formação continuada, a valorização dos profissionais da rede pública com equiparação de rendimentos, assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Caires e Oliveira (2015) afirmam que o PNE 2014-2024 não cita parcerias entre as iniciativas pública e privada, priorizando a oferta da educação pública e gratuita.

A Resolução CNE/CEB n. 2/97 ficou vigente por 18 anos quando, em 2015, a resolução CNE/ CP n. 02 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas e Formação Pedagógica para graduados. Esta nova resolução novamente se caracteriza por um caráter provisório e emergencial, regulamentando novamente estrutura e currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores, revogando a resolução CNE/CEB n. 2/97, e determinando o prazo de dois anos para a adaptação dos cursos em funcionamento, e de cinco anos para nova avaliação.

Após as principais considerações desta pesquisa, percebe-se que a legislação educacional sobre a formação docente é sempre apresentada em caráter emergencial e permeada por longos períodos de tempo. Ainda assim a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode ser considerada fator contributivo para o aumento da demanda assim como os profissionais bacharéis e tecnólogos que necessitam de habilitação para a docência profissional.

Para Machado (2008), é notória a carência de docentes qualificados para a EPT, sendo esse aspecto um gargalo importante no processo de expansão das escolas técnicas e tecnológicas. Apesar da EPT ser uma modalidade educacional estreitamente vinculada ao desenvolvimento local e regional e estratégica do ponto de vista nacional, ainda faltam quadros qualificados de formadores que possam contribuir com uma formação profissional emancipatória e correspondente à complexidade do mundo do trabalho. É possível perceber a necessidade de estudar a formação do docente na proporção não só da difusão dos conhecimentos científicos, mas objetivando preparar e adequar o aluno para enfrentar a flexibilidade do trabalho internamente à produção ou fora dela (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Machado (2008) ainda considera que 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. A autora também afirma que uma das especificidades da Educação Profissional é que ela é dividida em bases tecnológicas (ou eixos tecnológicos) de uma determinada área produtiva (de bens ou serviços, por exemplo). Isso significa que o docente formado para a Educação Profissional deverá deter o conhecimento científico da sua área de atuação, saber aplicá-lo, e deter conhecimentos também sobre o relacionamento humano dentro dos processos tecnológicos, tornando o aluno socialmente responsável em relação ao consumo e distribuição das tecnologias em que opera. Além disso, o docente da EPT deve saber adaptar-se às características e diversidades regionais e culturais existentes que influenciam diretamente no mundo do trabalho.

Ainda para Machado (2008), o currículo escolar e o conteúdo para a formação de professores devem aproximar o processo de ensino e aprendizagem ao contexto social e as relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e prática (MACHADO, 2008, p. 21). Moura (2008) questiona que, em algumas áreas, não é tão rigorosa a exigência de formação correspondente na profissão, com profissionais atuando como professores. Segundo ele, é fundamental que se busque uma formação profissional destes docentes, geralmente graduados que atuam na EPT em sua área de formação. Um projeto para a formação pedagógica de engenheiros, técnicos e outros profissionais, candidatos à docência na Educação Profissional, deve, necessariamente, dar respostas adequadas a todas essas questões e não apenas “contornar” uma exigência legal (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

Araújo (2008) afirma que, muitas vezes, estes professores se “reconhecem” como técnicos, como por exemplo, engenheiros, químicos, matemáticos, entre outros, criando uma resistência às contribuições da pedagogia. Moura (2008) também aponta uma preocupação importante. Não devemos somente pensar na formação dos professores que já atuam, e sim também nos que estão em processo de formação e nos que atuarão no futuro. Se o Brasil ainda possui políticas de caráter emergencial que não são substituídas por outras a médio e longo prazo, torna-se muito difícil uma mudança significativa nesta área.

Kuenzer (2006) afirma que, ao longo dos anos, as políticas para a formação docente em EPT não têm sido homogêneas. As Universidades e os Institutos Federais parecem dispor de condições de trabalho que facilitam aos docentes a qualificação continuada. Esta não é a realidade de muitas instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs), por exemplo, em que se pode verificar uma precarização do trabalho (professores-instrutores sem formação específica, que normalmente trabalham por períodos determinados com baixa remuneração) educando para o trabalho também precarizado.

Kuenzer (2006) ainda considera que:

Esta diferenciação é resultante da própria lógica da inclusão excludente, da qual resulta a desigualdade e a diferenciação das estratégias de educação profissional. Em decorrência, há diferenciação e desigualdade também nos processos de formação de professores para a educação profissional. A formulação de políticas para esta formação, portanto, deve levar em conta a educação profissional da qual está se tratando, para que as estratégias definidas de fato impactem o segmento que realmente demanda atenção: a formação de professores para os programas que atendem aos precariamente incluídos, aos excluídos e aos que estão em situação de vulnerabilidade (KUENZER, 2006, p. 32).

Pode-se perceber que as políticas de formação docente impactam em uma perspectiva econômica e social. Para Moura (2008):

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Com os Mestrados Profissionais em Educação, regulamentados em 2009, surgiram novas opções de formação docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) foi criado para abranger os servidores dos IF's, dos CEFET's e do Colégio Pedro II. Ou seja, é uma iniciativa de formação direcionada para as instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo dados disponíveis no sítio eletrônico do MEC, o PROFEPT é um programa nacional, atualmente coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo e oferece o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. A primeira turma ingressou no segundo semestre de 2017. Desde o ano de 2014, há também uma iniciativa semelhante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Mesmo com o surgimento dos Mestrados Profissionais em EPT, podemos considerar que tanto o acesso quanto o número de vagas disponibilizadas ainda são limitados, não abrangendo a totalidade dos profissionais carentes desta formação. Batista e Freire afirmam que “os mestrados profissionais podem representar algum avanço para a formação dos docentes que atuam ou desejam atuar na EPT” (2017, p.672). Segundo Machado (2008), há a necessidade da consolidação de um sistema nacional de formação docente em diferentes modalidades e que possa superar a fragmentação das políticas.

Ainda segundo Batista e Freire:

Mesmo que a formação técnica e tecnológica do docente da EPT seja algo relevante, dados os conteúdos profissionalizantes necessários para a inserção no mundo do trabalho dos egressos técnicos e tecnólogos, não se deve negligenciar a formação pedagógica para este docente. Esta é uma questão controversa e a formação pedagógica não deve ser entendida apenas como cursos de licenciatura e de formação continuada. A reflexão sobre a prática docente e a visão ampliada da função social e política da escola e da atuação docente também fazem parte deste processo de formação. (2017, p. 676)

No entanto, contrariando a busca desse sistema nacional, a partir de 2016, a situação da formação docente se agrava com as novas reformas educacionais, principalmente com sanção da Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio. Batista e Almeida (2016) destacam que, no que tange à Educação Profissional, a criação dos denominados “itinerários formativos” que serão incorporados às exigências curriculares se tornam extremamente preocupantes, pois ampliam a possibilidade de desarticulação da escolarização com a formação profissional. Além disso, a Lei n. 13.415 permite que profissionais com “notório saber” possam ministrar cursos de áreas afins à sua formação profissional, desvalorizando a formação docente para a EPT.

Batista e Almeida (2016) afirmam que estas medidas apostam na flexibilização da carreira docente e preveem:

[...] uma espécie de terceirização dessa formação a partir de experiências no setor produtivo e cursos de qualificação que não resultam necessariamente num melhor nível de escolarização destes jovens e ampliação de suas perspectivas futuras, por exemplo, em cursos de nível superior (BATISTA; ALMEIDA, 2016, p. 27).

A formação docente para a EPT se caracteriza por tratar das relações entre a sociedade e os processos produtivos e tecnológicos. Esta é a relação principal, mas há outras especificidades que tornam o ensino desta modalidade bastante complexa. Dentro desta relação entre aluno e mundo do trabalho, a relação envolve não somente o conhecimento e manuseio dos objetos técnicos, ou de que forma eles são operados, mas há decisões a serem tomadas que por sua vez implicam conhecimentos críticos em assuntos éticos, políticos e ambientais, entre outros.

Pode-se comentar esta perspectiva educação e trabalho - experiência profissional-docência que:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 8).

É neste cenário que se opta pensar no papel do docente e em uma formação que permita problematizar todas estas questões. A importância da docência para a Educação Profissional



vem da necessidade da formação de um profissional que consiga se estabelecer dentro dos processos produtivos e tecnológicos, frente à precarização do trabalho e valorizando-se como profissional. Machado (2008) ainda considera que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Uma vez que o professor reflete e se posiciona como um ser social, ele também pertence ao mundo do trabalho para o qual ele deve formar.

Rehem (2009) cita o modelo vigente dos cursos de formação de professores para a EPT:

Com raras exceções, o modelo hegemônico vigente no Brasil para a formação de professores obedece aos ditames da racionalidade técnica, estruturada, de modo geral, em três blocos de conhecimento – disciplinas básicas, disciplinas instrumentais e estágio curricular supervisionado – com as disciplinas a serem cursadas pelos candidatos a professor comparecendo ao currículo (ou grade curricular, como são conhecidos tais instrumentos), hierarquizadas em sequências preestabelecidas. O pressuposto básico geral deste esquema é da dicotomia teoria/prática, no âmbito da qual vem primeiro, o saber teórico; e só depois é permitido praticar, dificultando a confrontação, a desconstrução, a integração, a transdisciplinaridade, a construção autônoma e coletiva (REHEM, 2009, p. 135).

Rehem (2009) descreve como modelo hegemônico aquele em que se deve aprender a teoria e para depois aplicá-la de forma prática. As disciplinas específicas são segregadas das disciplinas pedagógicas, ambas seguidas pelo estágio profissional, gerando um currículo tradicional e engessado.

Ainda há divergências sobre o papel do professor da EPT nas pesquisas e discussões entre os autores que falam sobre formação docente, porém a consonância entre todos os conceitos discutidos nesta pesquisa é a necessidade de desconstrução da dicotomia dentro do da EPT.



### 3 CENÁRIO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFSP *CAMPUS* SÃO PAULO

A história do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), lócus deste estudo, inicia-se em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, e culmina com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), conforme nos mostra a história da Educação Profissional. Esta história é demonstrada mais especificamente no quadro 1:

**Quadro 1- História do IFSP**

<b>Ano</b>	<b>Trajatória institucional</b>
1909	Criação da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo.
1910	Início de funcionamento da escola, instalada provisoriamente em um barracão industrial na Avenida Tiradentes, em São Paulo, SP.
1910	Transferência da escola para um prédio no bairro de Santa Cecília, em São Paulo, SP, oferecendo os cursos de tornearia, mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas.
1937	Após a criação do Ministério da Saúde e Educação a escola passa a se chamar Liceu Industrial de São Paulo.
1942	Após a Lei do Ensino Orgânico Industrial, a escola se transforma em Escola Industrial de São Paulo.
1943	Criação da Escola Técnica São Paulo, com um total de treze cursos profissionais ofertados.
1959	No governo Juscelino Kubitschek a instituição se torna autárquica.
1965	Em um ato do governo militar, a instituição se torna Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP).
1976	Mudança para o novo espaço, em prédio próprio, no bairro do Canindé, em São Paulo, SP, com 22 turmas regulares.
1986	Em um avanço da democratização, ocorre a primeira eleição interna (servidores, professores e alunos) para diretor na ETFSP.
1987	Criação da primeira unidade descentralizada (UNED) em Cubatão, SP.
1997	Criação da segunda UNED em Sertãozinho, SP.
1998	No governo Fernando Henrique Cardoso é criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP).
2000	Início do oferecimento de cursos superiores de graduação.
2008	Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Fonte: PDI IFSP- 2014/2018.

O funcionamento da escola de Aprendizes Artífices deu-se nos primeiros anos, na chamada “Escola Velha” no Bairro de Santa Cecília, na cidade de São Paulo. Permaneceu assim por muitos anos, ensinando ofícios artesanais desde 1910. Nos anos de 1930, a crescente industrialização e, em consequência, as reformas educacionais que ocorreram neste período, transformaram a denominação da instituição em Liceu Industrial de São Paulo, e assim permaneceu, acompanhando as mudanças econômicas e políticas da capital paulista, até que, em 1942, expandiu-se e transformou-se em Escola Técnica de São Paulo, introduzindo os cursos de nível técnico. Em 1959, via decreto presidencial, a escola se transforma em uma instituição autárquica (autônoma em seus direitos em conduzir sozinha seus processos administrativos e pedagógicos).

A nova denominação de Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) surgiu durante o governo militar e abrangeu todas as instituições ligadas ao governo federal. Nesta condição, em 1976, a instituição se mudou definitivamente para o endereço atual, no bairro do Canindé, ainda na cidade de São Paulo, tendo como principal foco a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e técnicos modulares, na modalidade concomitante ou subsequente. Assim permaneceu estável por mais de duas décadas, quando, em 1999, no auge das reformas educacionais dos anos de 1990, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, o CEFET-SP, ampliando o escopo de atividades com a possibilidade de oferta de ensino superior e pós-graduação. Foram inauguradas mais duas unidades educacionais: uma na cidade de Cubatão, e outra no município de Sertãozinho, litoral e interior do estado, respectivamente. Entre 2000 e 2008, ocorreu o auge da implementação dos cursos superiores no CEFET-SP. A denominação IFSP veio em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm em sua missão a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Após a execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, hoje o IFSP possui uma reitoria administrativa e mais 36 *campi* no estado de São Paulo.

Os dados demonstrados no quadro 1 ajudam a visualizar o processo de expansão ocorrido no IFSP, assim como sua transformação institucional. Pelo quadro, observam-se também como as mudanças na história da educação profissional influenciaram diretamente na concepção educacional que se tem atualmente, como o sistema de cotas étnicas e raciais, por exemplo.

O documento institucional regulatório mais importante é o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador que define a missão, metas e objetivos de cada Instituto Federal, com abrangência de cinco anos. Atualmente, está em vigência o PDI 2014-2018 - disponível para consulta no sítio do IFSP. Nele, podem-se identificar os princípios filosóficos e pedagógicos da instituição conferindo-lhe autonomia para criar, executar e avaliar seu próprio projeto pedagógico institucional, deixando claro que o mesmo deve resultar de amplas discussões da comunidade educativa. Em suas bases teóricas, demonstra a perspectiva de uma formação cidadã e integrada para a educação profissional utilizando-se de referencial teórico de autores como Freire, Frigotto, Vygotsky, entre outros.

Considerando as políticas de ensino, pesquisa e extensão presentes na Lei n. 11.892/2008, o IFSP, dentro de seu PDI, aborda diretamente o tema formação docente e identifica a necessidade de promover ações voltadas a este tema – não somente entre os alunos das licenciaturas – já existindo, inclusive, programas específicos dentro da instituição como o

Prodocência, o PIBID, o LIFE, entre outros. O PDI afirma ser necessário “propiciar uma formação de professores voltados para o ensino médio-técnicos, ou seja, formador de professores dos componentes curriculares técnicos” (IFSP, 2013, p. 167).

Ainda segundo o PDI (2014-2018):

Desta forma, é possível reconhecer o caráter específico da formação docente e afiançar essa área de educação voltada para a estruturação dos cursos de licenciatura e de capacitação de professores com vistas a fortalecer uma reflexão mais contundente sobre a especificidade do trabalho docente, contribuindo, de maneira definitiva, na organização do projeto político pedagógico da instituição, este refletido a partir da realidade dos campi (IFSP, 2013, p. 168).

O ingresso nos cargos do corpo docente do IFSP é realizado por meio de concurso público. O requisito básico é o diploma de graduação, porém há etapas de provas e títulos, em que há pontuação para experiências profissionais (magistério) e acadêmicas (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Também são analisados outros critérios como as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão acadêmica e produções profissionais relevantes. Os docentes aprovados são nomeados como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

O regime de trabalho do corpo docente do IF pode ser de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva, ou parcial, totalizando 20 horas semanais. Eventualmente, conforme a necessidade ocorre a contratação de professor eventual ou substituto, mediante a processo seletivo simples, via contrato com duração máxima de dois anos, podendo ser renovado somente uma única vez por igual período.

O PDI 2014-2018 também considera a questão da qualificação docente após o ingresso do mesmo na instituição, especificando que se deve estimular a qualificação docente, “capacitando os professores em nível de pós-graduação e promovendo o intercâmbio acadêmico nacional e internacional, com vistas ao desenvolvimento acadêmico” (IFSP, 2013, p. 290). O plano de carreira e o regime de trabalho dos professores do IFSP são regulados pela Lei n. 12.772/2012, que define o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Conforme disposto nesta mesma lei, é permitida, de acordo com as particularidades e regulamentações próprias de cada Instituto Federal, a concessão tanto de bolsas de estudo para qualificação docente, quanto o afastamento remunerado para qualificação, entre outras possibilidades. Segundo o PDI 2014-2018, estas ações se mostram importantes:

Com a nova realidade do IFSP, verifica-se a necessidade de um mecanismo de circulação do conhecimento intercampi via professor pesquisador e outras formas de interação a serem definidas pela comunidade. Para isso é necessário regulamentar a mobilidade deste profissional, uma vez que há o aumento no número de profissionais titulados e capacitados a orientar trabalhos de pesquisa ou ministrar cursos de pós-graduação fora do seu local de trabalho, estabelecendo assim um fluxo de intercâmbio acadêmico o qual poderá se tornar contínuo, vindo a extrapolar a área de origem do docente (IFSP, 2013, p. 292).

O IFSP – *Campus* São Paulo é a unidade cenário desta pesquisa e está localizado na Rua Pedro Vicente, 625, no bairro do Canindé, na cidade de São Paulo, SP. Com a particularidade de ser a unidade maior e mais antiga do IFSP, e que passou por todas as transformações descritas neste trabalho referentes à história da EPT no Brasil é, em 2017, o *campus* com a maior quantidade de discentes e docentes da instituição.

Percebe-se ser importante, antes de adentrar nos resultados desta pesquisa, identificar o IFSP – *Campus* São Paulo, mesmo que inicialmente em números, com a intenção de caracterizá-lo em relação à sua estrutura e importância.

Segundo o Relatório de Gestão 2016, documento institucional anual elaborado pela reitoria, que apresenta as ações realizadas no IFSP e encontra-se disponível no sítio eletrônico da instituição, o IFSP – *Campus* São Paulo apresenta os seguintes indicadores acadêmicos, como demonstrados na Tabela 1:

**Tabela 1 - Indicadores Acadêmicos do IFSP – *Campus* São Paulo**

<b>IFSP- <i>Campus</i> São Paulo</b>			
<b>Alunos/Professores</b>	<b>Ano</b>		
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Alunos regularmente matriculados	5537	9114	9353
Alunos ingressantes	2137	2400	3092
Alunos concluintes	826	1268	1278
Número de professores em tempo integral	339	341	364

Fonte: Adaptado do relatório de gestão (IFSP, 2016).

Ao se analisar a Tabela 1, percebe-se que o número de docentes não evoluiu na mesma proporção que o de alunos regularmente matriculados, que obteve um avanço considerável ao longo dos três anos demonstrados no quadro. É possível realizar estudos mais específicos ao se

relacionar os números aqui apresentados com os dados sobre precarização do trabalho. De qualquer maneira, a relação entre a expansão do número de professores comparada à expansão do número de alunos significa que houve uma desproporção da relação de alunos por professor. Percebe-se também que o IFSP – *Campus* São Paulo é uma instituição de grande porte e que vem inserida completamente no processo de expansão dos Institutos Federais.

Para Lima (2013), na oferta de formação docente para a Educação Profissional nos Institutos Federais no país, há o predomínio da formação de professores para a Educação Básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática, em desequilíbrio à formação para a Educação Profissional, que é amplamente destacada na Lei n.11.892/2008.

Os cursos de formação docente oferecidos pelos Institutos Federais estão divididos em modalidades como os Cursos Superiores de Formação Pedagógica (graduações complementares, com aproximadamente um ano de duração) e as especializações *Lato e Stricto Sensu* (cursos de mestrado com duração aproximada de dois anos).

Em 2017, no IFSP – *Campus* São Paulo eram oferecidas seis tipos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química) em nível de graduação, duas especializações (Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior e Educação Especial Integrada à Educação Básica na modalidade EJA - Proeja), além de duas pós-graduações *Stricto Sensu* na área do ensino (Mestrado Profissional em ensino de Ciências e Matemática e Mestrado em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT). Desde 2009, é oferecido também o Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio (modalidade a distância).

### **3.1 Aspectos do Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio**

Foi localizada a oferta de apenas três turmas de Cursos Superiores de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio no recorte histórico apresentado nesta pesquisa. Elas foram oferecidas nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente.

Ao analisar os editais de seleção das três turmas pesquisadas, observou-se um ponto em comum em mais de um edital dos Cursos de Formação Pedagógica para Educação profissional do IFSP-SPO – a justificativa para a formação de professores, como no Edital n. 108/ 2012-IFSP: [...] “para que, no exercício da docência, contribuam de maneira autônoma, crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática que valorize o exercício

pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social” (IFSP, 2012, p. 1).

Estes pressupostos estão em consonância com o PDI e com as bases teóricas utilizadas nesta pesquisa. A formação docente está inserida no contexto institucional. Nos editais de seleção analisados, verificou-se que ambos utilizam como base legal a resolução CNE/CEB n. 02/97 e são destinados a portadores de diploma de bacharelado e tecnologia. Constatou-se também que, no caso de abertura de novas turmas, o IFSP-SPO deverá adequar-se à Resolução n. 02/2015, visto que, legalmente, o prazo de dois anos para adaptação findou-se em 2017.

Durante a coleta dos dados institucionais, optou-se pela análise da turma de 2009 (ofertada na modalidade presencial e extinta desde 2017) e a turma de 2012 (ofertada na modalidade a distância). O interesse no curso de Formação Pedagógica deu-se principalmente por serem turmas interestaduais e pela data de início dos cursos serem posteriores ao processo de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com seu início e fim dentro do período determinado por esta pesquisa (2008-2015). Os cursos duraram aproximadamente um ano e os concluintes já tiveram condições de fornecer dados para análises sobre seus resultados empíricos. Optou-se, para maior clareza nas considerações, definir como turma A (2009) e Turma B (2012).

### **3.1.1 Projeto Pedagógico e Matriz Curricular**

Toda a estrutura curricular do Curso de Formação Pedagógica de cada uma das turmas está descrita em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Ambos possuem PPC's diferentes, e que se baseiam em legislações educacionais vigentes à época, em especial à LDB e à Resolução n. 02/97, entre outras que regulamentam os programas especiais de formação de professores (ver capítulo 2). Apresentam também o histórico do IFSP (A Turma A, de maneira mais resumida e a Turma B, de forma mais detalhada). Em relação à missão, a turma A cita de maneira mais resumida, ao apresentar as principais mudanças, principalmente as de nomenclatura, que de certa forma acompanharam as mudanças na educação profissional brasileira, representada cronologicamente da escola de Aprendizizes e artífices ao CEFET-SP. O PPC da turma B descreve o percurso histórico da instituição de maneira mais detalhada, apresentando as características de cada fase e seu desenvolvimento, até a transformação definitiva em IFSP. Além de sua missão e valores institucionais, os dois projetos convergem com o foco na prática integradora, a produção de conhecimento e a inserção social. Na justificativa para a abertura dos cursos também se assemelham, é baseada na quantidade de docentes bacharéis e tecnólogos (sem licenciatura) atuantes na instituição.

As divergências mais observadas sobre os dois PPC's podem ser explicadas pelo fato de que os documentos institucionais da Turma A, mesmo que criados em tempos praticamente findos do CEFET-SP, foram construídos com embasamento teórico nas legislações e políticas do final dos anos de 1990 – é possível demonstrar o caráter sintético do texto a partir do uso de expressões como: *desenvolvimento econômico* e *mercado de trabalho*, por exemplo. No documento analisado da Turma B, fica também bastante clara a proposta alinhada com a criação dos Institutos Federais, com uso de expressões como: *autonomia, participação e crítica*, por exemplo. Ainda que com estas diferenças expressivas, em uma análise comparativa, há ainda uma similaridade em relação aos objetivos gerais e específicos, além da formação de professores para a Educação Profissional, ambos apresentam como pressupostos: *integração entre teoria e prática e formação humana e integral*.

A Turma A apresenta no PPC (2008, p. 18) o perfil do egresso:

O egresso deverá obter competências e habilidades relativas à prática educacional para o ensino fundamental e da educação profissional de nível médio, alicerçado em problemas e projetos que envolvam a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. O futuro professor estará apto a discutir o significado ético, social e pedagógico do papel do professor no ensino profissional, seus valores, atitudes e conhecimentos históricos, políticos, sociais, psicológicos, didáticos e metodológicos importantes para sua atuação.

Já a Turma B apresenta no PPC (2012, p. 30) o perfil do egresso:

[...] Pretende formar professores capazes de reconhecer a realidade identificada no Projeto Político Pedagógico da instituição onde atua/irá atuar, enfrentando suas contradições, opinando, refletindo e questionando sobre esses contextos sociais numa perspectiva de (re)elaboração, criação e crítica contribuindo, desta forma, para a formação do cidadão consciente, capaz de intervir conscientemente no mundo do trabalho e se envolver com a transformação do mundo em que vive. Neste sentido, o egresso deverá saber lidar com uma abordagem específica e, ao mesmo tempo, vinculada aos demais campos do conhecimento, visando uma análise integrada e contextualizada à realidade escolar.

A principal diferença apresentada nos PPC's se apresenta no fato de que a Turma A foi ministrada em modalidade presencial e a Turma B em modalidade EAD com componente semipresencial. O PPC da Turma B também aborda aspectos inerentes ao curso EAD, como informações sobre o surgimento da modalidade, justificativa e sobre a utilização das ferramentas virtuais de acesso ao curso.

Nos PPC's dos cursos estão disponibilizadas também as matrizes curriculares. Em uma avaliação geral, nas duas matrizes são ministradas disciplinas que englobam assuntos pedagógicos como: Psicologia da Educação, Currículo, Didática e Avaliação. História da



Educação também está presente. A carga horária da Turma A é maior (727,50 horas) do que a da Turma B (600,06 horas) demonstradas, respectivamente, nas Figuras 1 e 2:

**Figura 1 – Matriz Curricular: Curso de Formação Pedagógica (Turma A)**


CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO UNIDADE SÃO PAULO								Carga horária do curso	
ESTRUTURA CURRICULAR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (Base Legal: <u>Lei nº 9.394/1996</u> , Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997)									
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL								Nº de semanas	
								19	
COMPONENTES CURRICULARES	cód. Sem/mód	cód. Disciplinas	Teoria / Prática	Nº profº	Módulos - aulas/semana			Total de aulas	Total de horas
					1º	2º	3º		
<b>Módulo I</b>									
Fundamentos da Educação	<b>1º MÓDULO</b>	FFS	T	2	4			4	57
Políticas Públicas da Educação e Organização Geral do Ensino		POEB	T	1	2			2	28,5
Sistemas de Avaliação: fundamentos, ideologia e realidade.		AFIR	T	1	2			2	28,5
Metodologias e Práticas para a Educação Profissional		MOP	T/P	1	4			4	57
Atividades Complementares I. (Formação de Repertório)		AC1	P	2	5			5	71,25
<b>TOTAL</b>								<b>17</b>	<b>242,25 h</b>
<b>Módulo II</b>									
Didática para a Educação Profissional	<b>2º MÓDULO</b>	DEP	T/P	1		4		4	57
Concepções interativas e novas tecnologias		IES	T/P	1		2		2	28,5
Fundamentos epistemológicos da formação de professores e da educação profissional		EFP	T	1		2		2	28,5
História da Educação Profissional Brasileira		HEB	T	1		2		2	28,5
Atividades complementares II.		AC2	P	2		3		3	42,75
<b>TOTAL</b>								<b>13</b>	<b>185,25 h</b>
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS</b>								<b>30</b>	<b>427,50 h</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO<sup>2</sup></b>									<b>300 h</b>
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS DE TEORIA</b>								<b>17</b>	<b>242,25 h</b>
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS DE PRÁTICA</b>								<b>13</b>	<b>185,25 h</b>
<b>TOTAL DE HORAS DE ATIVIDADES PRÁTICAS (AULAS PRÁTICAS MAIS</b>									<b>485,25 h</b>
<b>SOMA TOTAL DE HORAS</b>									<b>727,50 h</b>

Obs: 1) As aulas são de 45 minutos  
o número de horas deve ser cumprido no segundo módulo

Fonte: PPC do curso de Formação pedagógica –Turma A- IFSP (2008).



**Figura 2 – Matriz Curricular: Curso de Formação Pedagógica (Turma B)**

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO										Carga
 (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008) <b>Campus:</b> <b>Portaria de Criação (do campus)</b> <b>ESTRUTURA CURRICULAR: Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em nível Médio</b> <b>Base Legal: Resolução CNE/CES no. 2 de 26 de junho de 1997</b> Resolução de autorização do curso no IFSP , data										Horária do Curso:
										606.1
Habilitação Profissional:					Nome do Curso					
Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em nível Médio										
Início:										
	Núcleo	Componente Curricular	Códigos	Teoria/ Prática	No. Profes.	Aulas/semana		Total Aulas	Total Horas	
						1o.	2o.			
1o. Sem.	1o Bi	ND	Ambientação em Educação a Distância	D1AED	P	1	2		20	16.7
		NC	História da Educação	D1HED	T	2	4	-	38	31.7
		NC	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	D1FSE	T	2	4	-	38	31.7
	2o Bi	NE	Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 1	D2DM1	T/P	2	4	-	38	31.7
		NE	Escola e Currículo	D2ESC	T	2	4	-	38	31.7
2o. Sem.	3o Bi	NI	Libras	D3LIB	T/P	1		3	27	22.5
		NC	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica	D3POE	T	2	-	4	38	31.7
		NI	Seminários da Prática Docente 1	D3SP1	T/P	3	-	4	38	31.7
	4o Bi	NE	Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 2	D4DM2	T/P	2	-	4	38	31.7
		NC	Psicologia da Educação	D4PED	T/P	2		3	27	22.5
		NI	Seminários da Prática Docente 2	D4SP2	T/P	3	-	3	27	22.5
TOTAL ACUMULADO DE AULAS						10	10	367		
TOTAL ACUMULADO DE HORAS										306.1
ESTÁGIO SUPERVISIONADO - NI - (a ser desenvolvido desde o início do curso)										300.0

Fonte: PPC do Curso de Formação Pedagógica Turma B – IFSP (2012).

Na matriz curricular da turma B (Figura 2), localiza-se a disciplina Ambientação em ensino a distância, particularidade da matriz EAD. Pode-se perceber que as matrizes mostram preocupação com a fundamentação teórica do professor e a metodologia com um enfoque epistemológico e teórico, de fundamentos, cursos com acento grande de levar o professor em uma concepção ampla do que é a educação profissional.

Uma observação interessante é que a matriz da turma A (Figura 1) contém duas disciplinas que não se encontram similaridade na Turma B, do 1º módulo: *Políticas Públicas da Educação e Organização Geral do Ensino Profissional* e *História da Educação Profissional Brasil*.

As disciplinas denominadas *Atividades Complementares (Formação de Repertório)* (Figura 1) e *Seminários de Prática Docente* (Figura 2), parecem apresentar-se como oportunidade para que o docente possa relatar suas práticas e desenvolver interações dentro do curso.

Para este estudo, não foi realizada qualquer análise sobre ementas ou conteúdos programáticos específicos das disciplinas, porém, ao se ponderar o contexto desta pesquisa, considera-se o tema das disciplinas muito importantes no contexto formativo.

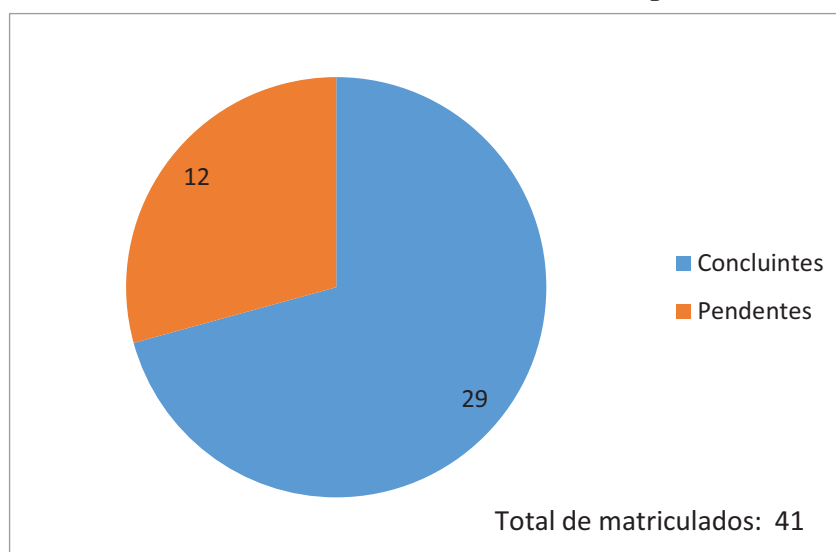
### 3.2 Análise do perfil dos matriculados

A partir dos dados obtidos pela secretaria de graduação do IFSP – *Campus* São Paulo foram identificados no Edital n. 261/2008 (anexo A) e no Edital n. 108/2012 (anexo B) um total de 41 alunos matriculados na Turma A e 203 matriculados na Turma B. Achou-se cabível para este estudo delinear o perfil do aluno que busca o curso de Formação Pedagógica como alternativa de formação docente.

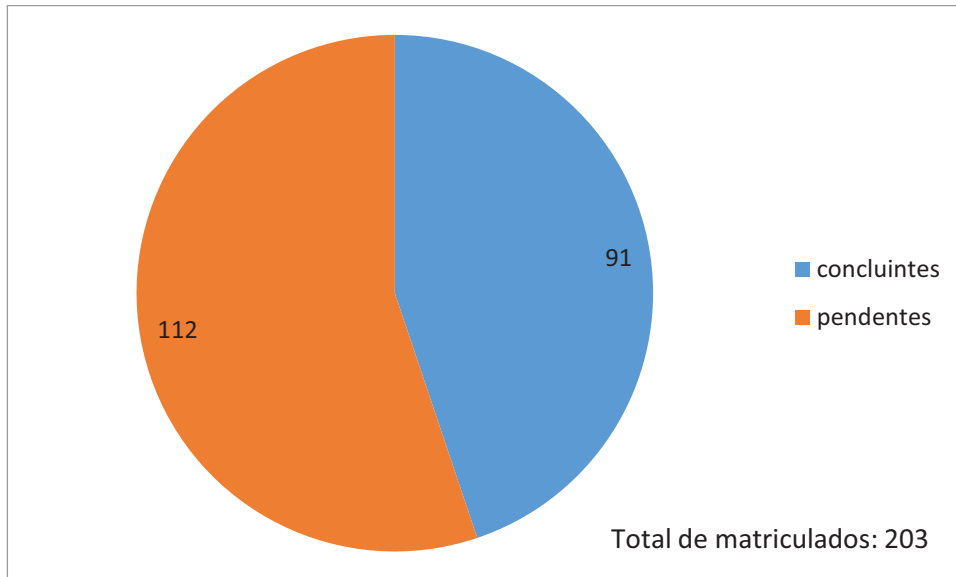
Uma das primeiras observações que se pode realizar é a quantidade de vagas ofertadas pelos cursos. Enquanto em 2009 a turma A ofereceu 41 vagas, em 2012 a Turma B quintuplicou este número, ofertando 203 vagas do curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio Ainda que tenha havido este considerável aumento na oferta, os números se alteram quando se observa os dados de conclusão do curso, que foi maior na Turma A do que na Turma B, que ofertou o maior número de vagas.

É possível verificar a quantidade de alunos que concluíram o curso na Turma A (Gráfico 1), e na Turma B (Gráfico 2):

**Gráfico 1 – Turma A: Concluintes e pendentes**



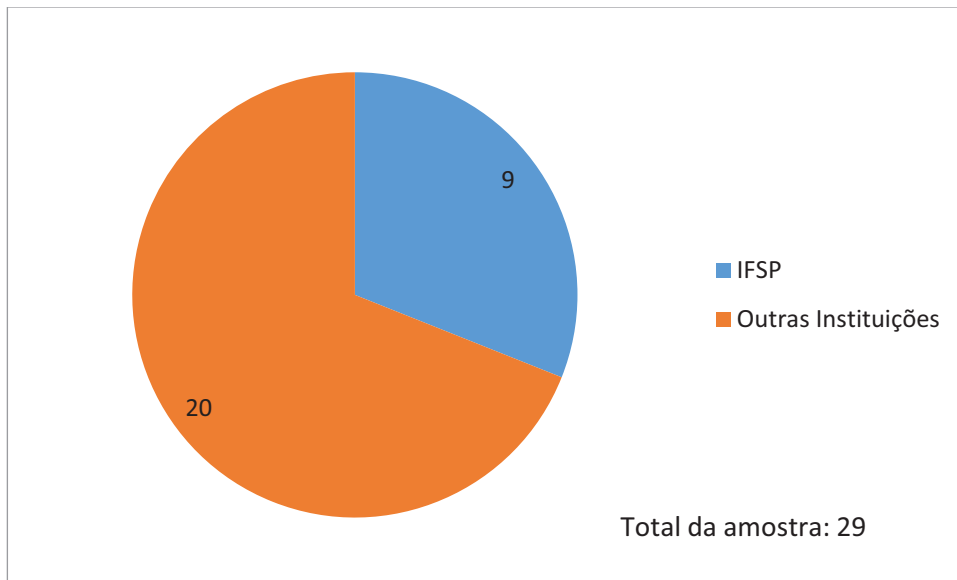
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Gráfico 2– Turma B: Concluintes e pendentes**

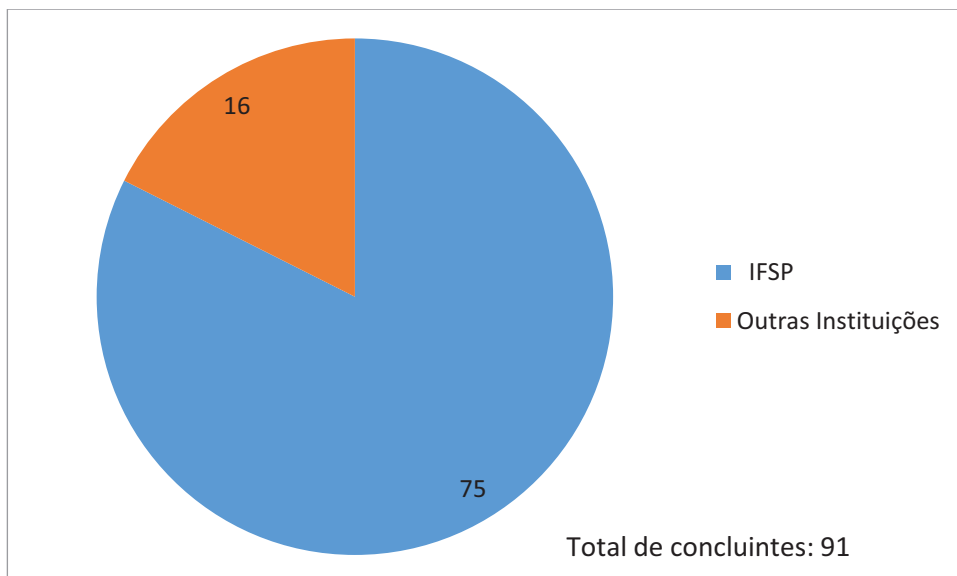
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Da relação obtida entre as duas turmas, verifica-se que a Turma A teve uma quantidade maior de concluintes. Ainda que o número de matriculados seja menor, não se sabe se o fato de o curso ter sido ministrado de forma presencial pode de alguma forma ter influenciado nesta questão. Do total de alunos que não concluíram o curso, denominados “pendentes” nos gráficos, não foi possível especificar os motivos da não conclusão do curso pelos mesmos. A secretaria de graduação do IFSP-SPO informou que a maioria dos alunos se evadiu sem apresentar justificativa formal para a não conclusão, apenas abandonando as disciplinas ou o estágio obrigatório. Pode-se considerar também que a parcela dos alunos pendentes é bastante significativa, pois na Turma B, trata-se de mais da metade do número total de matriculados do curso.

Após a observação de quantos alunos de ambas as turmas concluíram o curso, achou-se pertinente identificar quantos deles estavam em atividade no IFSP durante a realização do curso e quais atuavam em outras instituições (não informadas pela secretaria de graduação do IFSP-SPO), pois o edital permitia o ingresso de alunos externos ao quadro de servidores e funcionários do IFSP (Gráficos 3 e 4).

**Gráfico 3 – Turma A: Instituições de origem**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Gráfico 4 – Turma B: Instituições de origem**

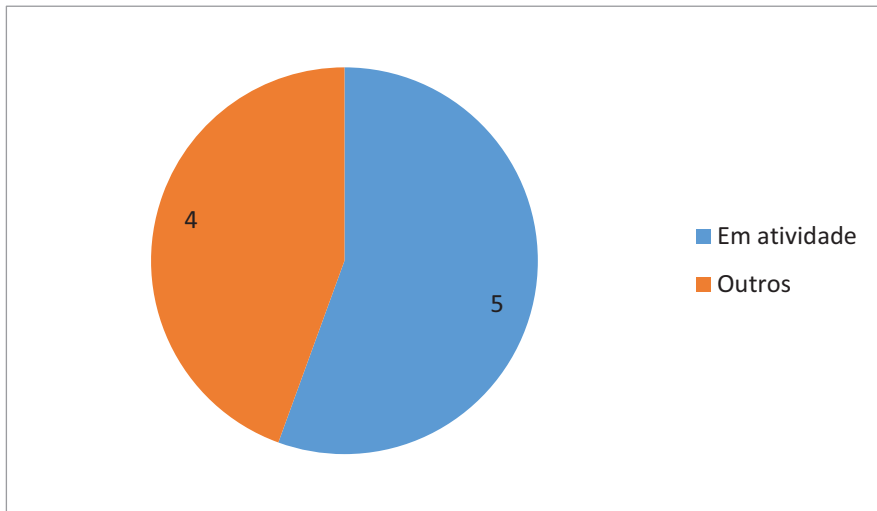
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Um dado interessante a ser observado nos Gráficos 3 e 4 é que na Turma A, de um total de 29 docentes concluintes, apenas 9 tinham o IFSP como instituição de origem. Alguns anos depois, na Turma B, o quadro se inverte: de um total de 91 concluintes, 75 docentes eram provenientes do IFSP, o que significa um aumento considerável de demanda (aumento do número de professores), que converge com o período de expansão dos Institutos Federais,

demonstrado e discutido no capítulo 2 desta pesquisa.

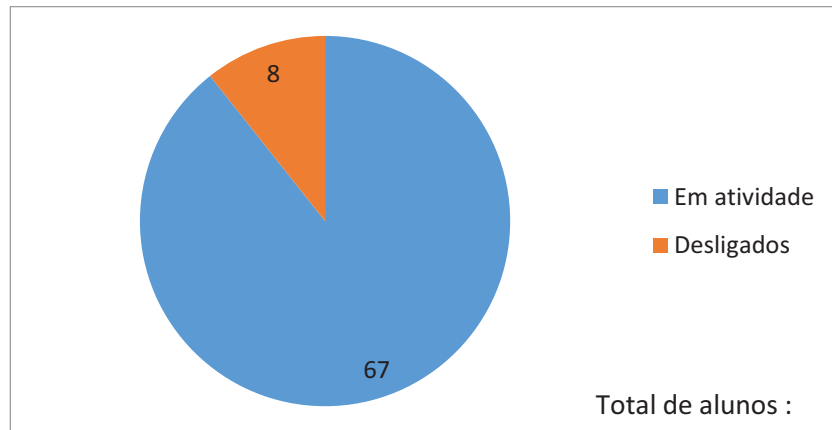
De acordo com os demais objetivos deste estudo, optou-se também por identificar o perfil dos docentes que ainda estariam em atividade no IFSP em 2017 (Gráficos 5 e 6).

**Gráfico 5 – Turma A: Situação dos alunos concluintes no IFSP em 2017**



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Gráfico 6 – Turma B: Situação dos alunos concluintes no IFSP em 2017**



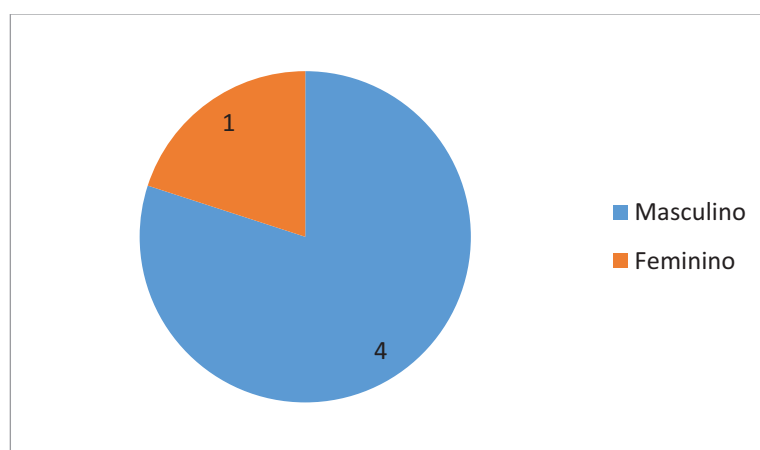
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O gráfico apresentado nos traz uma amostra inicial de 4 docentes para a Turma A e 67 para a Turma B, todos concluintes do Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio que ainda estariam em atividade em alguns dos 37 *campi* do IFSP em 2017, o que sugere que são professores efetivos do quadro do IFSP. Alguns professores

podem não estar vinculados exatamente ao *campus* de realização do curso, pois podem ter sido provenientes de cidades próximas ou terem participado de processos de remoção. Os docentes restantes não se encontram atualmente em atividade por motivo de exoneração ou fim de contrato (professores substitutos). Os editais n. 261/2008 e n. 108/2012 não exigiam como pré-requisito para acesso ao curso ser docente efetivo do quadro do IFSP.

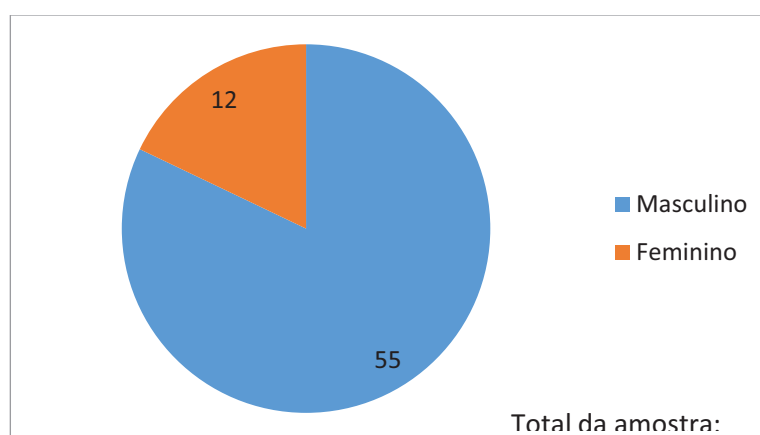
Para que haja ainda uma melhor compreensão da demanda dos cursos analisados considerou-se que algumas informações sobre o perfil da amostra tornam-se necessárias para caracterizar o aluno dos cursos, como é o caso do sexo destes concluintes (Gráfico7 e 8).

**Gráfico 7 – Turma A: Sexo dos alunos concluintes no IFSP**



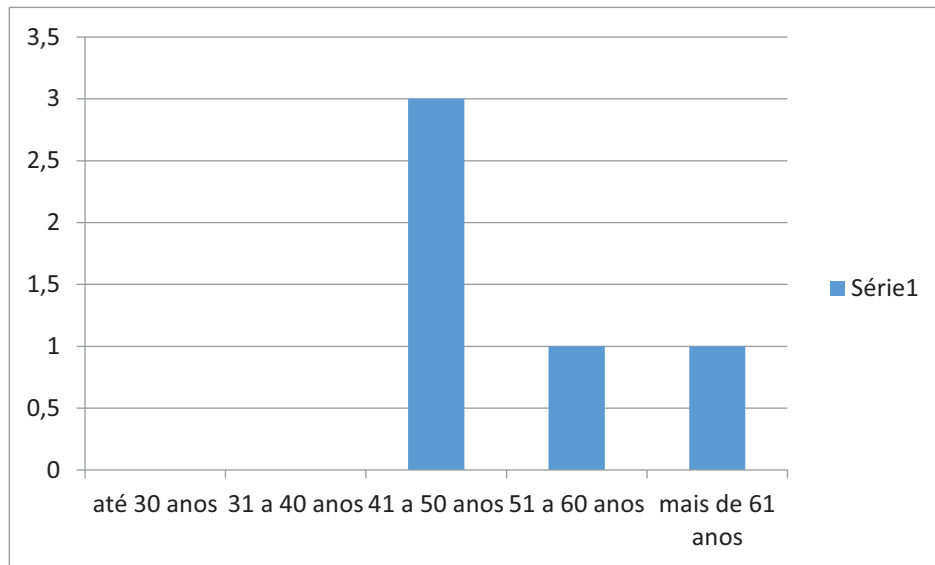
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Gráfico 8 – Turma B: Sexo dos alunos concluintes no IFSP.**

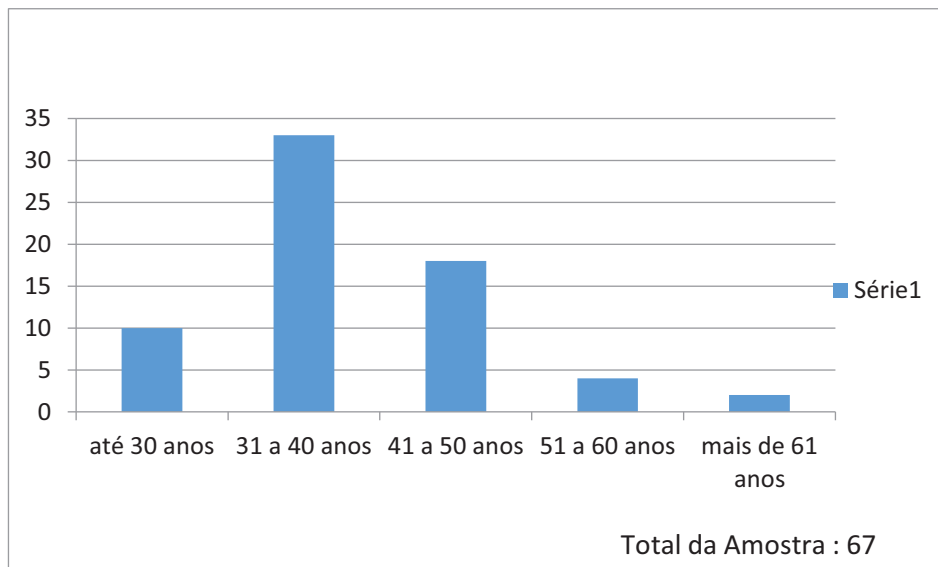


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percebe-se com clareza uma predominância de alunos que se identificam com o sexo masculino. A idade dos concluintes também pode ser considerada um dado importante para a caracterização do perfil docente (Gráficos 9 e 10).

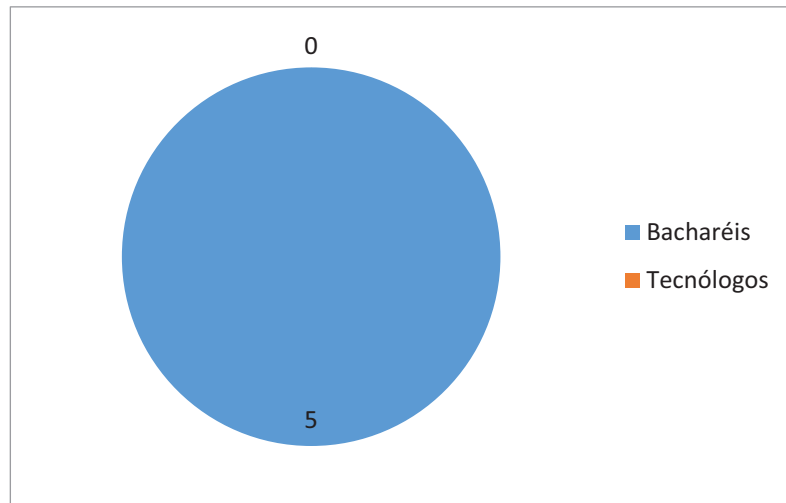
**Gráfico 9– Turma A: Idade dos alunos concluintes no IFSP**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

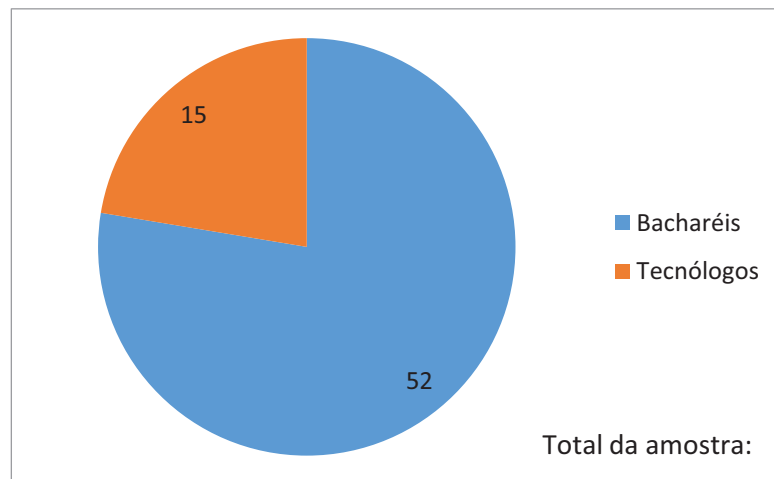
**Gráfico 10 – Turma B: Idade dos alunos concluintes no IFSP**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ao se relacionar o perfil de sexo e idade dos concluintes verifica-se que a maioria destes homens tinha entre 31 e 50 anos entre 2009 e 2012, no início dos cursos. Já ao se considerar a formação acadêmica da amostra inicial, há a predominância na modalidade bacharelado dentro da formação acadêmica entre os concluintes de ambas as turmas (Gráficos 11 e 12).

**Gráfico 11 – Turma A: Modalidades de formação acadêmica**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

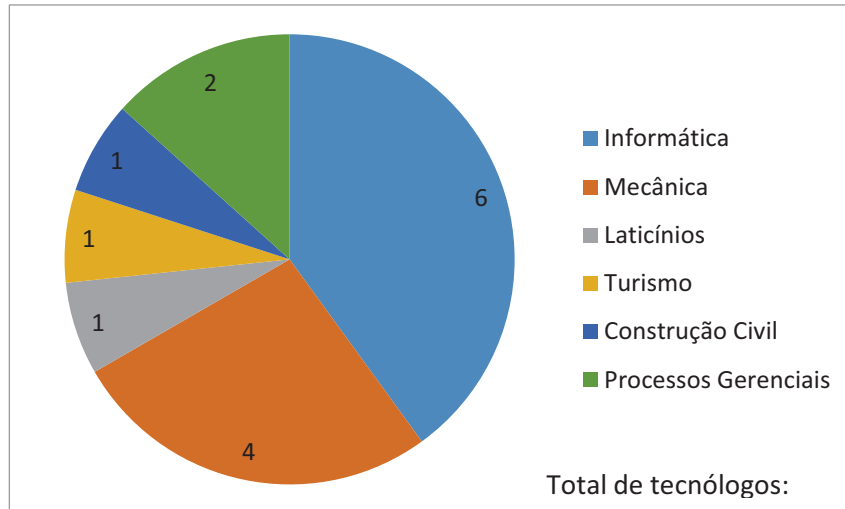
**Gráfico 12 – Turma B: Modalidades de formação acadêmica**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Uma particularidade observada no Gráfico 11 é que entre os concluintes da Turma A, não há nenhum tecnólogo. Já no Gráfico 12, entre os 15 tecnólogos da Turma B, obtiveram-se as seguintes informações específicas (Gráfico 13).



**Gráfico 13 – Turma B: Formações específicas dos Tecnólogos**

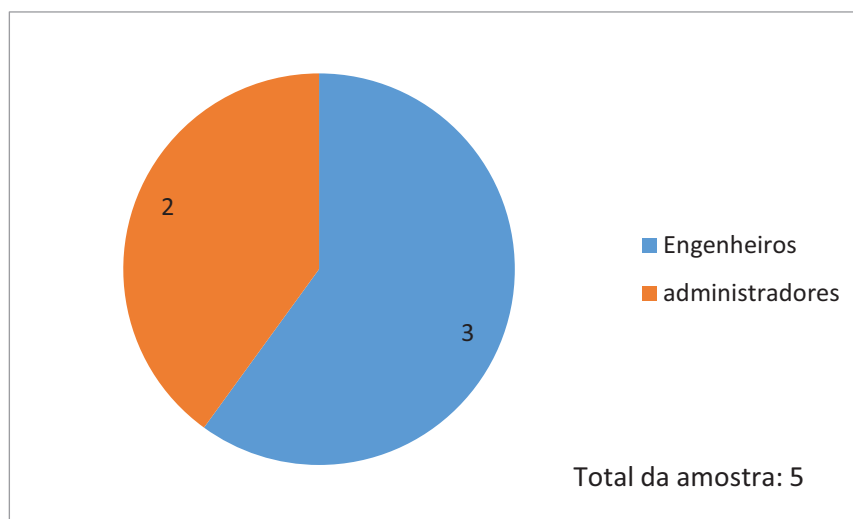


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

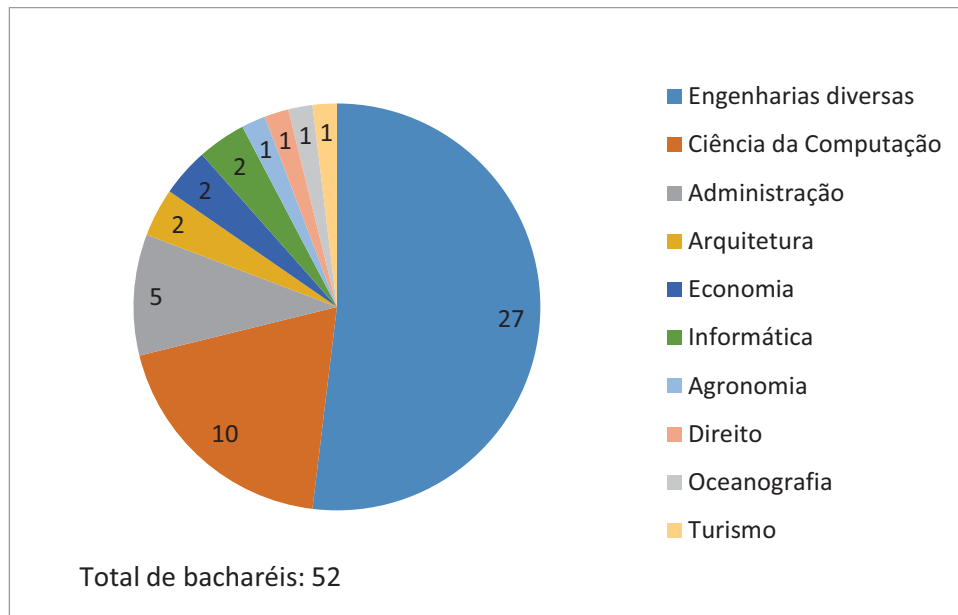
Verifica-se que há uma maior demanda na área de informática e mecânica. Optou-se também, para maior visualização das áreas de atuação dos docentes tecnólogos, realizar a divisão dos cursos por eixos tecnológicos, confirmando a demanda pelas áreas da informação e da indústria.

As graduações específicas dos bacharéis concluintes também foram divididas de forma a especificar ainda mais esta demanda (Gráficos 14 e 15), com o objetivo de descobrir de que área profissional provém a maior demanda dos cursos de Formação Pedagógica ofertados.

**Gráfico 14 – Turma A: Graduações dos bacharéis**



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Gráfico 15– Turma B: Graduações dos bacharéis**

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dentre os bacharéis concluintes da Turma A, as formações específicas se dividem entre as áreas de engenharia e administração. Pode-se verificar também no gráfico 15, que mais da metade dos bacharéis concluintes da Turma B provém de cursos de engenharia, seguidos pelos cursos de ciência da computação e administração, áreas comuns na indústria e áreas afins.

### 3.3 Entrevistas

Como os objetivos gerais e específicos desta pesquisa possuem o foco na formação docente e suas vivências profissionais, optou-se por utilizar, como recurso metodológico, a entrevista de História Oral, definida por Carvalho e Ribeiro (2013) como:

[...] processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos, considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e grupos (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 13).

No caso da docência, podemos considerar as narrativas como partes fundamentais da própria formação. Para Delgado (2003), a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber. Ainda de acordo com o autor:

Por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, transforma a narrativa em processo compartilhado que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e lembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado (DELGADO, 2003, p.23).

A intenção ao se optar pela metodologia da história oral é dar voz ao docente, para que por meio da memória de suas experiências, possa construir com uma narrativa de sua própria formação.

Com base nos pressupostos teóricos, na análise documental realizada e baseada na compreensão dos processos que culminaram na expansão da RFEPCT, intencionando-se complementar este estudo, optou-se por questionar os docentes concluintes do Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio pertencentes ao quadro do IFSP em 2017.

A amostra inicial esperada para esta pesquisa era de 67 docentes concluintes da Turma B que possuíam os requisitos para o desenvolvimento desta pesquisa. Pretendia-se inicialmente selecionar no mínimo um e no máximo dois alunos pertencentes a cada um dos respectivos polos do IFSP participantes do curso EAD (São Paulo, Caraguatatuba, Barretos e Birigui), objetivando-se abranger aspectos da formação destes profissionais para atingir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, além de aspectos da expansão do IFSP no estado de São Paulo dentro do recorte temporal 2008-2015.

A pesquisa empírica foi autorizada pelo comitê de ética e pesquisa do IFSP em novembro de 2017 (Anexo C). Os convites para a participação na pesquisa foram enviados para toda a amostra obtida nesta pesquisa, de ambas as turmas, porém o número de respostas obtidas ficou abaixo do número estimado de 4 (quatro) a 8 (oito) respostas. Considera-se como fatores que podem ter sido determinantes para a baixa devolutiva por parte das amostras a época do ano (final de ano, recesso de atividades) em que foi realizado o convite, ou até uma possível relutância dos entrevistados em discutir o tema, como se demonstra ainda neste estudo.

Em vistas da dificuldade em conseguir colaboradores, optou-se então por ampliar a pesquisa para uma turma anterior, denominada nesta pesquisa por Turma A, por motivo

cronológico, onde se obteve uma amostra total de 4 docentes concluintes. A pesquisa foi então finalizada com um total de 3 (três) entrevistados, sendo 01 (um) concluinte pertencente à turma A e 2 (dois) concluintes pertencentes à turma B.

Ao buscar-se atingir os objetivos deste estudo, foi elaborado um roteiro de entrevistas com o total de 6 (seis) perguntas abertas. Compõem o roteiro as seguintes questões:

1. Você acha que o curso abordou e /ou ajudou na compreensão das relações entre educação e trabalho na formação profissional? Por quê?
2. O curso auxiliou na sua compreensão sobre o papel a ser exercido pelo docente do IFSP? Justifique sua resposta.
3. Você considera que o curso foi útil na sua formação profissional? Justifique sua resposta.
4. Considerando o contexto da Expansão dos Institutos Federais, qual foi a contribuição do curso para a sua formação docente?
5. Quais sugestões você daria para a elaboração e oferta de outros cursos desta natureza?
6. Você teria alguma informação para acrescentar?

As entrevistas foram realizadas com três docentes do IFSP, atuantes em três *campi* dentro do estado de São Paulo e ocorreram em datas diferentes no mês de dezembro de 2017, dentro das instalações do IFSP. Todos os colaboradores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo D). As entrevistas foram gravadas, transcritas, e posteriormente realizou-se a transcrição do texto pela autora desta pesquisa, sendo adotado o conceito de Carvalho e Ribeiro (2013) onde se define como uma intervenção no texto, onde o pesquisador se apropria do que foi narrado e o edita, criando novos sentidos que dialogam com os sentidos registrados. O objetivo esperado é que o texto adquira fluência e possibilite maior compreensão pelo leitor (ver transcrição literal nos apêndices A, B e C).

### **3.3.1 Detalhamento das entrevistas**

O Colaborador 1, do sexo masculino, tem 58 anos. Realizou o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio na Turma A (2009). Sua formação principal é em Engenharia de Produção. Atuou anteriormente na área da indústria e da pesquisa tecnológica, e atua no IFSP como docente desde 2009. A entrevista foi realizada em 11/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP. A seguir, destacamos a transcrição completa desta entrevista:

Profissionalmente, eu trabalhei por doze anos em um instituto de pesquisas tecnológicas, na área de pesquisas tecnológicas, depois trabalhei por um tempo como gerente de projetos em uma fábrica e, a partir de 2000, comecei a dar aulas para o ensino técnico na ETEC Getúlio Vargas, no Ipiranga. Em 2007, comecei a dar aulas aqui no Instituto Federal, como professor substituto, e em 2009 como professor efetivo no ensino técnico e tecnológico, e todos em matérias técnicas. Falando um pouquinho sobre minha formação, fiz Engenharia, em 2002, fiz Licenciatura em Matemática e depois fiz o curso de Formação Pedagógica, em 2009, acho que foi a única turma na modalidade presencial. Dentro do curso, mais interessante do que aprender a parte pedagógica, foi a troca de informações que tive com outros participantes, todos professores de várias áreas, tanto da parte técnica quanto da parte de humanidades, então essa troca de informações que tivemos, vamos afirmar assim, dos meios pedagógicos de ensinar, foi o mais enriquecedor para mim. O curso me auxiliou, pois me senti mais dentro do processo, tanto pedagógico quanto administrativo, dentro também do processo de ensino e aprendizagem. Podemos afirmar que nós ficamos mais próximos do discente. Foi útil também na parte pedagógica...A parte pedagógica, para mim, foi a mais legal e importante. A parte que eu achei mais interessante do curso foi a parte histórica da Educação Profissional. Eu acho que isso contribuiu no relacionamento com meus alunos. Eu também acho importante o conhecimento da legislação e, principalmente, que o professor conheça a história da Educação Profissional. Eu acho que eu senti falta, dentro do curso, na parte de humanidades, de conhecer um pouco da psicologia do adolescente, Como se chama isso? Fisiologicamente, como o adolescente se comporta, qual a formação dele, seu pensamento, coisas que nós descobrimos pelo “fazer pedagógico”, somos pegos de surpresa. Nós não temos esta formação. Ah lembrei! Antropologia. Ter um pouco de antropologia seria interessante. Olha, assim, eu acho interessante que as pessoas tenham interesse em realizar este tipo de pesquisa, acho importante até para ter um *feedback* sobre estes cursos, pois eles vão sendo realizados e não se sabe o retorno, o professor se forma e deveríamos ter um retorno se ele está utilizando o que aprendeu (COLABORADOR 1, 2017).

O Colaborador 2, do sexo masculino, tem 35 anos. Realizou o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio na Turma B (2012). Sua formação principal é em Engenharia Elétrica. Atuou anteriormente na indústria e área acadêmica e atua como docente no IFSP desde 2011. A entrevista foi realizada em 12/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP. A seguir, destacamos a transcrição completa desta entrevista:

Fiz bacharelado em Engenharia Elétrica, terminei em 2005 e logo na sequência fiz vários processos seletivos, cheguei a passar em alguns lugares, mas ali no meio decidi seguir a carreira acadêmica. Antes de entrar para a indústria, em uma usina de cana de açúcar, decidi ir para o mestrado, e vamos afirmar assim, eu me encontrei no mestrado, na área acadêmica e gostei muito da pesquisa, então na sequência fiz o doutorado. Então em 2010 terminei o doutorado e fiz vários concursos na sequência, era a época do “boom”, da expansão dos Institutos Federais, fiz em São Paulo, Paraná, Goiás e Brasília. Passei inicialmente no Paraná, e então em 2010 eu já entrei no Instituto Federal do Paraná, permanecendo lá por um ano e oito meses, atuando no curso técnico em eletromecânica, tanto no integrado como no subsequente. Lá fui coordenador de estágio e coordenador de curso também. Em 2011 fui chamado pelo IFSP. Ao chegar fui coordenador de área, e, em 2013, me tornei diretor de *campus*, onde atuo até hoje. Já faz um tempinho que terminei o curso, mas pelo que eu me lembro, tenho quase certeza, que não foram abordadas as questões do mundo do trabalho. Na verdade, o curso de Formação Pedagógica foi mais voltado para a compreensão do processo educacional, de metodologias, de como abordar diferentes conteúdos e não focado nas questões do mundo do trabalho. E isso tem que acontecer, pois poderíamos pensar nos aspectos positivos que isso traria, no pensar do professor

no sentido de qual é o papel deste aluno no mundo do trabalho, vamos afirmar assim, o que nós estamos ofertando de educação, o nosso papel dentro da educação, que o aluno se desenvolva plenamente no mundo do trabalho, então eu acho que tem que ter, esta formação é muito importante para isso, e que o professor seja crítico em relação à sua atuação no mundo do trabalho, e isso é muito importante. Eu acredito que o curso, em sua condição EAD, não previa encontros, vamos afirmar assim, para discussões um pouco mais profundas. Eu acho que é interessante isso acontecer, principalmente em um curso de Formação Pedagógica, que tem que ter essa interação, faz uma diferença muito grande. O curso em si, para mim, foi muito válido, no sentido de se questionar, né? Eu acho que em toda formação, pelo menos a que a gente vem fazendo lá no *campus*, ela não vem no sentido de dar a receitinha de bolo, faça isso, faça aquilo, mas de realmente se questionar: Será que eu estou fazendo um papel legal, será que o uso desta metodologia é adequada, será que há outras possibilidades? Eu acho que ela coloca uma pulguinha atrás da orelha e mostra que o certo não é só de um jeito, que existem outras possibilidades que podem ser abordadas e diferentes formas de você atingir o aluno, esta é minha percepção. Tenho colegas que não tiveram nenhuma, fizeram o curso de forma obrigatória, Só por ir. Sobre o papel do docente no Instituto Federal, é bem complexo, você já começa nessa divisão em relação aos níveis de curso, vamos afirmar assim, tem que saber dosar até onde chegar nestes cursos, em um técnico em relação a um superior (nós temos, por exemplo, uma engenharia e um técnico no mesmo ambiente e no mesmo *campus*). É um papel que precisa ser definido e isso deixa o nível técnico muito fora do padrão e talvez não seria necessária uma abordagem tão teórica e profunda como é feita, então eu acho que o principal papel é saber dosar e entender o que é o mundo do trabalho. E compreender as limitações também. Acho que o principal papel é saber dosar aquilo que cada uma das formações tem e compreender como ele vai executar lá no mundo do trabalho. Eu vejo no *campus* uma exigência muito grande em relação a algumas coisas que acho que não tem muito sentido, vamos afirmar assim. Sobre a formação docente, tem que continuar, o instituto tem que continuar investindo nisso (os cursos de Formação Pedagógica) e em outros, e até possibilitar que os docentes possam fazer isso de alguma forma, tem a resolução de formação docente dentro do IFSP, e lá há um horário obrigatório para ser feito durante o mês, duas horas mensais, no mínimo, mas é, tem que ser feito, né? É importante este tipo de formação para os professores, porque é este desligamento, e uma coisa que o diretor lá do Paraná falava para a gente, e que é importante, é que demora certo tempo para o bacharel, principalmente, perceber que a docência não depende só dele, porque nós estamos lá, em um curso de engenharia, eu sou engenheiro eletricista, e tenho aulas com aquele professor que idolatro e tudo mais... ele dando a aula que sempre deu, e aí quando você vem para a docência você quer repetir o que ele fez. O diretor do Paraná falava que se você não tiver alguns estímulos através das formações, e talvez de maneira bem rápida, no início, ao ingressar, o professor vai ficar perdido a vida toda, vamos afirmar assim. O papel do professor dentro do instituto é uma coisa bem inquietante e angustiante, porque não depende só de você né? E pelo menos o que o curso trouxe pra mim é que não depende de só cumprir o conteúdo, temos que fazer com que os alunos aprendam, essa é que é a busca que o pessoal tem que entender, e estes cursos possibilitam isso... Claro que tem que ser um pouco mais focado, talvez alguma coisa mais direcionada em relação à forma como a gente trabalha, com estes alunos distintos e tudo mais, a própria vivência dos alunos, e isto tem que ser estimulado no curso, representado de alguma forma. Por exemplo: nós temos os cursos técnicos subsequentes noturnos, ali você tem alunos que normalmente não tem horário de estudos, eles trabalham o dia todo, aos finais de semana. Então não tem como abordar algumas coisas, e isso de alguma forma tem que ser passado para os professores. Uma coisa que eu lembrei agora e que não foi abordado no curso é a questão das necessidades especiais. Eu me lembro de ter tido aulas de Libras, mas eu acho que faltou uma metodologia, de como o professor abordar problemas em sala de aula como: as necessidades especiais e a questão da diversidade de gênero. Então isso são coisas que eu acho que faltou um pouquinho e que seria interessante incluir. E principalmente, incluir a questão da relação do aluno com o mundo do trabalho, de realmente o entendimento de que não é só colocar um cara lá que vai apertar parafuso, reproduzir e sim um cara pensante, e dar este papel é muito difícil, e até um desafio nestes cursos, ao definir que o IFSP

não é uma universidade, e a questão é como trabalhar o aluno ali dentro, de realmente buscar a pesquisa aplicada, e saber que nós temos a necessidade da questão social, que não estamos ali para ser uma escola de elite e tudo isso tem que ser abordado de alguma forma. Todos os pensadores e educadores trazem esta concepção (social) nos textos que estudamos, no diálogo e na forma de se colocar. Mas o que o pessoal tem que entender é que o IFSP é um local onde nós devemos realizar uma transformação social, então nós vamos pegar o aluno que tem alguma deficiência e fazê-lo crescer, e não eliminá-lo do *campus*. Eu acho que, com a expansão dos Institutos Federais, cresceu muito entre os novos professores a ideologia em criar uma escola de elite, então isso é o que eu acho interessante abordar: A questão das diversidades, do mundo do trabalho, e o papel do IFSP nesta transformação social, o que é muito importante. A gente falou bastante, né? Foi legal, gostei da pesquisa, da forma com que ela tende a contribuir, entendendo agora um pouco das questões, dá para ver que é para contribuir para que a formação seja realmente efetiva. Eu acho que é válida e nós precisamos discutir internamente, no IFSP, o processo de formação continuada, sobre ele ser realmente um espaço de valorização pelos professores, mas infelizmente nós vemos que não. Lá no meu *campus*, por exemplo, nós temos uma equipe muito boa, especializada, com pedagogos, professores, e na área técnica também, pois é a educação e eles trabalham com afinco porque gostam mesmo e até montaram um grupo de pesquisa na área de formação docente. Mas eu vejo que o professor não dá o devido valor no sentido em que as ações são feitas. Uma das coisas que nós pleiteamos junto à diretoria de formação e à diretoria de educação à distância (EAD) é a questão de que não seja obrigatória a presença do professor, é deixar para aqueles que estão interessados, porque infelizmente quando você junta todos, tem sempre uma parcela que não está interessada e vai obrigada, com uma resistência muito grande por acreditar que estão querendo dar “pitaco” naquilo que eles fazem, criando uma rejeição muito grande às formações. Poderiam ser formados grupos de interesse em relação à formação e temas específicos, cursos pontuais, não os regulares, com carga horária definida. Isso tudo para os interessados, pois uma coisa que falamos bastante é que tem que fazer sentido para a pessoa, porque se deixa de fazer sentido ela não vai absorver nada. Então se você tem módulos específicos e se o docente for sensibilizado de alguma forma, talvez na própria família, ou na sala de aula, nós iremos formando, talvez não de maneira igual, mas de acordo com as necessidades, então seria interessante, digamos assim, as questões mais individuais, mais focadas ou abordagens um pouco mais profundas, acho que seria bem interessante desta forma (COLABORADOR 2, 2017).

O Colaborador 3, do sexo masculino, tem 68 anos. Realizou Curso de Formação Pedagógica para a Educação profissional em Nível Médio na Turma B (2012). Sua formação principal é Engenharia Civil. Atuou anteriormente na indústria e pesquisa tecnológica. Atua no IFSP como docente desde 2010. A entrevista foi realizada em 20/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP. A seguir, destacamos a transcrição completa desta entrevista:

Sou Engenheiro Civil, fiz mestrado e doutorado, trabalhei por vinte anos com pesquisa tecnológica na Universidade de São Paulo (USP) e durante 15 anos fui projetista de estruturas e após, prestei concurso público para docente no IFSP. Estou aqui desde 2010. Neste ínterim, fiz um curso de oito meses na Itália, no ISMES durante o desenvolvimento do trabalho de Itaipu, foi muito interessante, tem coisas que meus alunos sabem e eu não sei. No meu caso particular, que venho assim de uma vertente tecnicista dentro da profissão, não tinha percebido os fatores que existem dentro do ensino, as personalidades, por exemplo, o papel de *Comenius*, o surgimento dos pedagogos, as preocupações com a Didática, que são reais hoje no Brasil, e os livros dos pensadores brasileiros que eu acho que são demais importantes. Em essência, o curso para mim foi muito importante, muito positivo. Eu acho que o curso foi muito



amplo, ele não foi específico em definir o papel do professor de um Instituto Federal. Eu gosto do fato de ter sido amplo, não acho ruim, não foi uma crítica. Mas ele não chegou a abordar essas particularidades eventuais, você entende? Talvez um professor voltado para a prática, um professor semelhante aos professores do Senai, porque nós não temos esta aparelhagem toda, não é tudo desenvolvido. Talvez por isso mais eu acho que o curso se prende, em um primeiro instante, a um professor genérico, este tipo de professor. Não vejo nenhuma particularidade no professor do IFSP. No meu caso mesmo, transito pelo ensino técnico e superior, agora vou dar aulas na engenharia, para mim não tem nada de muito especial, não vejo nada por aí não. O curso foi útil, e como já falei, porque existia uma série de questões que eu desconhecia, né? E como professor, toda essa questão da avaliação eu achei que me apresentou a uma série de coisas as quais eu não estava atento, e por isso acho que valeu a pena sim. Como já falei, eu acho o curso positivo dentro da expansão ocorrida. Acho que o Brasil só domina o setor intermediário no desenvolvimento tecnológico e os nossos jovens têm que estar ali mesmo, né?

Nós não estamos nem muito atrás nem muito na frente, na ponta. Então há um setor intermediário no mundo do trabalho que alguém precisaria se aproximar. E é aí onde nossos jovens vão entrar trabalhando, pois é uma realidade imposta pelo capitalismo internacional, uma coisa pré-estabelecida, participar do desenvolvimento do Brasil. Uma experiência que eu tive aqui é que eu faço sorteio de livros nas minhas aulas e falo: Olhem, eu tenho aqui um livro que eu vou distribuir, e é claro que eu tomo muito cuidado com a escolha do livro. O primeiro foi Viagens de Gulliver, entendeu? Depois História da Ciência, nenhum romance, enfim, nada. Eu acho que, se o professor tiver condição de, ao desenvolver seus mais variados temas, por exemplo, falar de mecânica e conseguir colocar a mecânica em uma perspectiva histórica e então mostrar para os alunos como aquilo se desenvolveu ao longo dos séculos, começando lá trás nas dificuldades da Idade Média (isso um pouco o curso abordou), de uma forma rápida, mas acho que isso deveria ser de forma estrutural dentro dos cursos. O que se chama hoje de conteúdo, não pode ser dado solto, descompromissado, porque aí fica mais difícil para o aluno. Eu tenho vários alunos daqui do integrado que vivem atrás de mim... E com um deles estamos desenvolvendo, tentando montar um projeto do que seria hoje uma dessalinização da água. Isso impacta porque sou baiano e eles têm família nordestina. Eu consegui falar com eles e explicar a importância da dessalinização da água, e eles estão muito interessados. Nós vamos ver uma série de coisas, mas, se você colocar outros colegas, e se você apresentar uma coisa que se chama conteúdo (antigamente conhecido como matéria), e puder contar a história daquilo, você prende mais a pessoa, dá um contexto mais completo ao conhecimento e eu acho que isso diminui mais a evasão, pois é muito difícil gostar do que você não conhece. Estudar uma coisa que é imposta, como eu falei, é trabalho e você tem que fazê-lo. E outra coisa é que você não conhece, não sabe de onde veio, então se o professor tivesse esta possibilidade, poderia ter dado um curso nesta perspectiva, por exemplo, mecânica. Quais são os episódios importantes da mecânica? E da matemática? Como surgiu a geometria? Eu conto isso para meus alunos, por isso que a sala é cheia. Eu diria que estes aspectos sobre educação, trabalho, o que é o trabalho, acho que são dois mundos: O mundo da criança e o mundo do adulto. Então, um dia estive em casa pensando uma coisa. Quando eu era criança, na época do Natal me perguntava: cadê o brinquedo das crianças? E o brinquedo dos adultos? Hoje em dia a criança recebe o mesmo equipamento que o cientista usa, que todo mundo usa. Então eu diria que é preciso olhar para este lado, né? Este lado real do que está acontecendo, e trazer os alunos mais para a realidade que existe, e quando digo isso, a realidade é o mundo do trabalho mesmo, não transformando isso em uma coisa opressiva, que cause temor, ou seja, punitiva. Se você chega atrasado cinco minutos, você perde uma concorrência e assim, como faz? Então, é por aí que a escola poderia ajudar bastante os jovens, sendo uma aproximação maior com o mundo do trabalho. Novamente não como uma punição, mas afirmando: Olha, temos que seguir certos parâmetros, e isso não é muito seguido... todos os professores sabem, mas depois que eu me aproximei destas ideias, tanto do curso de Formação Pedagógica quanto das leituras avulsas que falo, então eu vejo claramente isso. Se você ler a autobiografia de Bertrand Russell você vai ver um instante em que ele afirma: “admiro as crianças que ultrapassaram a matemática elementar”. Bertrand Russell, você entendeu? Porque matemática



elementar é toda imposta. Isto é fração, tire o mínimo, some assim, some assado, você entende? Na época dele e na minha ainda havia uma “reguada” na mão, uma recompensa, uma coisa impositiva. Muitos meninos, muitos jovens veem este tipo de coisa e saem da matemática. Bertrand Russell chega a admitir isso, que a matemática ensinada fora de contexto, ele admirava quem passava aquele patamar, pois na verdade a matemática fica interessante nos patamares mais altos. Essa parte construtiva da matemática é muito chata mesmo. Algoritmo, isso vai para lá, isso vai para cá, enfim, dízima periódica. Então tudo isso eu acho que poderia caber como observação num trabalho como este (COLADORADOR 3, 2017).

### 3.4 Análise das entrevistas

Os três colaboradores entrevistados estão dentro do perfil docente identificado e analisado (ver item 3.3). Os três são homens, com idade entre 31 e 70 anos, são bacharéis e apenas um colaborador já possuía licenciatura anterior ao curso. Um é mestre. Dois já possuem doutorado em suas formações. Os três colaboradores passaram pela indústria antes da docência e se tornaram professores no IFSP a partir da criação do mesmo (2008) e do início do processo de expansão, o que converge com a análise já apresentada.

Em relação às entrevistas em si, todos os colaboradores entrevistados foram muito solícitos em relação a marcação das mesmas. Antes do início de cada gravação foi apresentado a cada colaborador o conteúdo das perguntas. Os entrevistados demonstraram interesse em saber o conteúdo das perguntas antecipadamente. As questões foram lidas na ordem relacionada e foi neste momento que ocorreram interessantes conversas informais. Percebeu-se também que muitas falas destas conversas informais não foram reproduzidas durante a gravação. Ainda que as mesmas não tenham composto o conteúdo das gravações, por isso não foram citadas na transcrição das entrevistas, contribuiriam enormemente para a construção deste texto. Pressupõe-se que por se tratar de relações institucionais, os entrevistados se mostraram preocupados com a divulgação das falas.

No começo de cada gravação, foi solicitado ao colaborador que se apresentasse e contasse um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica. Alguns dados foram suprimidos das transcrições para que a identidade do colaborador pudesse ser preservada. Após este momento, seguiu-se, na maioria das vezes, o roteiro preestabelecido de perguntas, mas em cada caso ocorreram algumas variações, de acordo com o rumo assumido por cada narrativa, porém sempre que possível tentando retornar aos objetivos do estudo, impressos nas questões.

Na primeira pergunta, foi questionado se o Curso de Formação Pedagógica ajudou na compreensão das relações entre educação e trabalho. Essa questão teve como objetivo retornar ao primeiro capítulo deste estudo e analisar se o docente da EPT é formado para atuar em um

contexto capitalista de exploração e precarização da força de trabalho. Todos os colaboradores afirmaram que com certeza não, ou não se lembram de o curso ter abordado as relações entre educação e trabalho, o que pode caracterizar uma espécie de “naturalização” da condição de alienação do trabalhador apresentada por Marx (2002) e Alves (2001) ou ainda uma crença na inexistência da complexidade destas relações. Considerando que os colaboradores formam sujeitos que vão atuar diretamente na EPT, entende-se nesta pesquisa ser necessária uma formação condizente com a busca por uma superação do modelo vigente pelo futuro trabalhador.

O Colaborador 2 afirma que, ainda que o curso não tenha abordado o assunto, acredita que o mesmo traria contribuições positivas para a formação docente, como explica abaixo:

Já faz um tempinho que terminei o curso, mas pelo que eu me lembro, tenho quase certeza, que não foram abordadas as questões do mundo do trabalho. Na verdade, o curso de Formação Pedagógica foi mais voltado para a compreensão do processo educacional, de metodologias, de como abordar diferentes conteúdos e não focado nas questões do mundo do trabalho. E isso tem que acontecer, pois poderíamos pensar nos aspectos positivos que isso traria, no pensar do professor no sentido de qual é o papel deste aluno no mundo do trabalho, vamos afirmar assim, o que nós estamos ofertando de educação, o nosso papel dentro da educação, que o aluno se desenvolva plenamente no mundo do trabalho, então eu acho que tem que ter, esta formação é muito importante para isso, e que o professor seja crítico em relação à sua atuação no mundo do trabalho, e isso é muito importante (COLABORADOR 2, 2017).

O Colaborador 2 cita ainda em sua narrativa o pensar em qual *o papel do aluno no mundo do trabalho*, sentido que embasou uma parte da discussão teórica desta pesquisa, demonstrando preocupação com o tema. Na fala apresentada, o colaborador afirma que o papel do formador da EPT é ter e permitir que o aluno desenvolva o pensamento crítico, proporcionando assim que o aluno se desenvolva plenamente no mundo do trabalho. Esta análise vem ao encontro, de alguma forma, com o conceito de formação integral (politécnica) de Saviani (2003) e que é também a proposta de Frigotto (2012), autores que problematizam estas questões como aspectos fundamentais da EPT.

O Colaborador 3 responde à primeira pergunta também citando a influência capitalista no mundo do trabalho, e, ainda que não especifique o teor desta influência, salienta a importância do assunto:

Acho que o Brasil só domina o setor intermediário no desenvolvimento tecnológico e os nossos jovens têm que estar ali mesmo, né? Nós não estamos nem muito atrás nem muito na frente, na ponta. Então há um setor intermediário no mundo do trabalho que alguém precisaria se aproximar. E é aí onde nossos jovens vão entrar trabalhando, pois é uma realidade imposta pelo capitalismo internacional, uma coisa preestabelecida, participar do desenvolvimento do Brasil (COLABORADOR 3, 2017).

De forma geral, todos os colaboradores, para esta pergunta, afirmaram que o foco do curso foi nas práticas pedagógicas (demonstrada nas análises das matrizes curriculares) e no processo educacional como um todo. Ainda assim, os conteúdos foram úteis e interessantes para suas práticas profissionais, como os colaboradores mesmos descrevem:

Dentro do curso, mais interessante do que aprender a parte pedagógica, foi a troca de informações que tive com outros participantes, todos os professores de várias áreas, tanto da parte técnica quanto da parte de humanidades, então essa troca de informações que tivemos, vamos afirmar assim, dos meios pedagógicos de ensinar, foi o mais enriquecedor para mim (COLABORADOR 1, 2017).

Percebe-se com o depoimento do Colaborador 1, docente da área técnica, que o encontro com professores de áreas diversas, principalmente os descritos por ele como os da área de humanidades, proporcionaram importantes trocas pedagógicas, que se mostram como um aspecto que se faz necessário para estes docentes bacharéis. Lyotard (1998) afirmou que a partir do século XX, a ciência e a tecnologia começaram a projetar os processos de formação nas universidades. Podemos afirmar a partir daí, nestes ambientes de formação, privilegiou-se de certa forma o conteúdo tecnicista, principalmente nos cursos ligados ao ambiente industrial, como destaca em sua fala o Colaborador 3:

No meu caso particular, que venho assim de uma vertente tecnicista dentro da profissão, não tinha percebido os fatores que existem dentro do ensino, as personalidades, por exemplo, o papel de *Comenius*, o surgimento dos pedagogos, as preocupações com a didática, que são reais hoje no Brasil, e os livros dos pensadores brasileiros que eu acho que são demais importantes. Em essência, o curso para mim foi muito importante, muito positivo (COLABORADOR 3, 2017).

Ainda com a necessidade relatada pelos entrevistados pelo conhecimento das questões pedagógicas, no caso particular da EPT, o Colaborador 1 cita, neste sentido, o aspecto que achou mais interessante no curso:

A parte pedagógica, para mim, foi a mais legal e importante. Mas a parte que eu achei mais interessante do curso foi a parte histórica da Educação Profissional. Eu acho que isso contribuiu no relacionamento com meus alunos. Eu também acho importante o conhecimento da legislação e, principalmente, que o professor conheça a história da Educação Profissional (COLABORADOR 1, 2017).

A EPT tem características particulares que foram definidas de acordo com acontecimentos históricos que moldaram o formato dos cursos profissionais ao longo do século XX até os dias de hoje, como nos relatou Manfredi (2002), e de acordo também com as inúmeras

reformas educacionais e novas legislações que permearam o próprio desenvolvimento em si da EPT como nos relatou Caires e Oliveira (2016). Portanto, conhecer a História da Educação Profissional (principalmente no Brasil), conforme relatou o Colaborador 1, se faz importante para o docente que atua nesta modalidade.

A pergunta 2, já no contexto dos Institutos Federais apresentado no capítulo dois, questiona se o curso estudado auxiliou o colaborador na sua compreensão sobre o papel a ser exercido pelo docente do IFSP e solicita que a resposta seja justificada. De acordo com o Colaborador 2:

[...] eu acho que o principal papel é saber dosar e entender o que é o mundo do trabalho. E compreender as limitações também. Acho que o principal papel é saber dosar aquilo que cada uma das formações tem e compreender como ele vai executar lá no mundo do trabalho (COLABORADOR 2, 2017).

Percebe-se com a narrativa acima, que o Colaborador 2 entende ser necessária para a compreensão do papel docente, uma formação que abranja as relações entre educação e trabalho na EPT, como demonstrado por Moura (2008), que define a formação para a EPT como um processo coletivo, que não deve suprir somente as demandas da profissionalização, mas também buscar a superação das contradições sociais e do modelo socioeconômico vigente, característico destas relações. Ainda segundo o Colaborador 2:

O papel do professor dentro do instituto é uma coisa bem inquietante e angustiante, porque não depende só de você, né? E pelo menos o que o curso trouxe pra mim é que não depende de só cumprir o conteúdo, temos que fazer com que os alunos aprendam, essa é que é a busca que o pessoal tem que entender, e estes cursos possibilitam isso...Claro que tem que ser um pouco mais focado, talvez alguma coisa mais direcionada em relação à forma como a gente trabalha, com estes alunos distintos e tudo mais, a própria vivência dos alunos, e isto tem que ser estimulado no curso, representado de alguma forma (COLABORADOR 2, 2017).

Em sua citação, o Colaborador 2 considera que poderia haver no curso alguma ação focada na particularidade do IFSP, principalmente em relação à característica discente. A fala pode ser complementada com a resposta do Colaborador 3, que afirma que o curso não foi específico em definir o papel do docente do IFSP, e sim de um professor “genérico”:

Eu acho que o curso foi muito amplo, ele não foi específico em definir o papel do professor de um Instituto Federal. Eu gosto do fato de ter sido amplo, não acho ruim, não foi uma crítica. Mas ele não chegou a abordar essas particularidades eventuais, você entende? Talvez um professor voltado para a prática, um professor semelhante aos professores do Senai, porque nós não temos esta aparelhagem toda, não é tudo desenvolvido. Talvez por isso mais eu acho que o curso se prende, em um primeiro instante, a um professor genérico, este tipo de professor (COLABORADOR 3, 2017).

Em relação ao papel de um professor para a EPT, como é o caso da formação para atuar em um Instituto Federal, Nóvoa (2009) afirma que não há uma mudança para a libertação do caráter tecnicista na formação docente, principalmente com a incorporação do conceito de competência, assim como definiu Castioni (2010), em sua crítica à sua fundamentação econômica.

Ainda em relação à pergunta 2, se o curso auxiliou na compreensão do papel do docente no IFSP, os três colaboradores, em uma perspectiva geral, consideram que sim, que o curso ajudou nesta compreensão.

A terceira questão pergunta se o colaborador considera que o curso foi útil na sua formação profissional e por quê. De acordo com o Colaborador 2:

O curso em si, para mim, foi muito válido, no sentido de se questionar, né? Eu acho que em toda formação, pelo menos a que a gente vem fazendo lá no *campus*, ela não vem no sentido de dar a receitinha de bolo, faça isso, faça aquilo, mas de realmente se questionar: será que eu estou fazendo um papel legal, será que o uso desta metodologia é adequada, será que há outras possibilidades? Eu acho que ela coloca uma pulguinha atrás da orelha e mostra que o certo não é só de um jeito, que existem outras possibilidades que podem ser abordadas e diferentes formas de você atingir o aluno, esta é minha percepção (COLABORADOR 2, 2017).

O Colaborador 2 ainda explana sobre a necessidade da formação docente para os bacharéis:

[...] uma coisa que o diretor lá do Paraná falava para a gente, e que é importante, é que demora certo tempo para o bacharel, principalmente, perceber que a docência não depende só dele, porque nós estamos lá, em um curso de engenharia, eu sou engenheiro eletricitista, e tenho aulas com aquele professor que idolatro e tudo mais...ele dando a aula que sempre deu, e aí quando você vem para a docência você quer repetir o que ele fez. O diretor do Paraná falava que se você não tiver alguns estímulos através das formações, e talvez de maneira bem rápida, no início, ao ingressar, o professor vai ficar perdido a vida toda, vamos afirmar assim (COLABORADOR 2, 2017).

Para a pergunta 3, voltamos ao conceito de formação do professor reflexivo de Schön (2000) que reafirma a dicotomia dos cursos profissionais na separação entre teoria e prática dentro dos currículos das histórias profissionais. A formação docente também seguiria a chamada “ racionalidade técnica”. Pimenta (2012) assim como Schön (2000) propõe a problematização e a reflexão docente como princípios ativos de sua própria formação.

Os três colaboradores consideram, de alguma forma, que o curso foi positivo ou impactou em determinada mudança significativa em sua vida profissional.

A quarta pergunta traz, no contexto da expansão dos Institutos Federais, qual foi a

contribuição dos cursos para a sua formação docente. O Colaborador 1 afirma não saber. O Colaborador 2 demonstra uma situação característica dos períodos de expansão:

[...] Mas o que o pessoal tem que entender é que o IFSP é um local onde nós devemos realizar uma transformação social, então nós vamos pegar o aluno que tem alguma deficiência e fazê-lo crescer, e não eliminá-lo do *campus*. Eu acho que, com a expansão dos Institutos Federais, cresceu muito entre os novos professores a ideologia em criar uma escola de elite, então isso é o que eu acho interessante abordar: a questão das diversidades, do mundo do trabalho, e o papel do IFSP nesta transformação social, o que é muito importante (COLABORADOR 2, 2017).

Em contrapartida, o Colaborador 3 não vê a necessidade de uma formação específica para o docente do IFSP, ainda que em um contexto de expansão. Ainda assim, reconhece a utilidade do curso na questão da formação:

Mais eu acho que o curso se prende, em um primeiro instante, a um professor genérico, este tipo de professor. Não vejo nenhuma particularidade no professor do IFSP. No meu caso mesmo, transito pelo ensino técnico e superior, agora vou dar aulas na engenharia, para mim não tem nada de muito especial, não vejo nada por aí não. O curso foi útil, e como já falei, porque existia uma série de questões que eu desconhecia, né? (COLABORADOR 3, 2017)

Para esta pesquisa, buscou-se compreender a formação docente também de modo generalista, ainda que baseada em um saber docente não somente proveniente de aprendizagem teórica, mas também oriundo dos saberes experienciais da própria profissão como definiu Tardiff (2014).

Como quinta pergunta, surgem quais as sugestões os colaboradores dariam para a elaboração e oferta de outros cursos desta natureza.

De acordo com o Colaborador 1, conhecer um pouco mais sobre os jovens seria importante em um curso de formação pedagógica:

Eu acho que eu senti falta, dentro do curso, na parte de humanidades, de conhecer um pouco da psicologia do adolescente, Como se chama isso? Fisiologicamente, como o adolescente se comporta, qual a formação dele, seu pensamento, coisas que nós descobrimos pelo “fazer pedagógico”, somos pegos de surpresa.... Nós não temos esta formação. Ah lembrei! Antropologia, Ter um pouco de antropologia seria interessante (COLABORADOR 1, 2017).

O Colaborador 2 pontua a questão das necessidades especiais e da diversidade de gênero, assuntos atuais e que não entraram no currículo dos cursos de Formação Pedagógica:

Uma coisa que eu lembrei agora e que não foi abordado no curso é a questão das necessidades especiais. Eu me lembro de ter tido aulas de Libras, mas eu acho que faltou uma metodologia, de como o professor abordar problemas em sala de aula como: as necessidades especiais e a questão da diversidade de gênero. Então isso são coisas que eu acho que faltaram um pouquinho e que seria interessante incluir. E principalmente, incluir a questão da relação do aluno com o mundo do trabalho, o entendimento de que não é só colocar um cara lá que vai apertar parafuso, reproduzir e sim um cara pensante, e dar este papel é muito difícil, e até um desafio nestes cursos, ao definir que o IFSP não é uma universidade, e a questão é como trabalhar o aluno ali dentro, de realmente buscar a pesquisa aplicada, e saber que nós temos a necessidade da questão social, que não estamos ali para ser uma escola de elite e tudo isso tem que ser abordado de alguma forma. Todos os pensadores e educadores trazem esta concepção (social) nos textos que estudamos, no diálogo e na forma de se colocar (COLABORADOR 2, 2017).

Neste trecho, o Colaborador 2 demonstra ainda uma preocupação com a questão da identidade do docente do IFSP, e se realmente ele conhece os pressupostos institucionais no qual está inserido, e que foram discutidos no capítulo 2 deste estudo, como apresentado na lei n. 11.892 (lei de criação dos Institutos Federais) e no PDI (2014-2018) do IFSP, que apresentam os pressupostos de formação integral e ensino verticalizado e que influem na atuação do docente ali inserido.

Novamente a perspectiva da historicidade aparece nesta pesquisa, como explica o Colaborador 3:

Se você apresentar uma coisa que se chama conteúdo (antigamente conhecido como matéria), e puder contar a história daquilo, você prende mais a pessoa, dá um contexto mais completo ao conhecimento e eu acho que isso diminui mais a evasão, pois é muito difícil gostar do que você não conhece. Estudar uma coisa que é imposta, como eu falei, é trabalho e você tem que fazê-lo. E outra coisa é que você não conhece, não sabe da onde veio, então se o professor tivesse esta possibilidade, poderia ter dado um curso nesta perspectiva, por exemplo, mecânica. Quais são os episódios importantes da mecânica? E da matemática? Como surgiu a geometria? Eu conto isso para meus alunos, por isso que a sala é cheia (COLABORADOR 3, 2017).

A fala do Colaborador 3 relata novamente uma necessidade de formação docente que consiga compreender as relações entre o conteúdo estudado e os processos históricos (também salientado pelo colaborador 1 na primeira questão). Reitera-se então a necessidade da formação de um professor que problematize e compreenda.

A sexta pergunta questiona se os colaboradores gostariam de falar alguma coisa ou se possuem algo a acrescentar para esta pesquisa. Os Colaboradores se apresentaram da seguinte maneira:



Olha, assim, eu acho interessante que as pessoas tenham interesse em realizar este tipo de pesquisa, acho importante até para ter um *feedback* sobre estes cursos, pois eles vão sendo realizados e não se sabe o retorno, o professor se forma e deveríamos ter um retorno se ele está utilizando o que aprendeu (COLABORADOR 1, 2017).

A gente falou bastante, né? Foi legal, gostei da pesquisa, da forma com que ela tende a contribuir, entendendo agora um pouco das questões, dá para ver que é para contribuir para que a formação seja realmente efetiva. Eu acho que é válida e nós precisamos discutir internamente, no IFSP, o processo de formação continuada, sobre ele ser realmente um espaço de valorização pelos professores, mas infelizmente nós vemos que não. Lá no meu *campus*, por exemplo, nós temos uma equipe muito boa, especializada, com pedagogos, professores, e na área técnica também, pois é a educação e eles trabalham com afinco porque gostam mesmo e até montaram um grupo de pesquisa na área de formação docente. Mas eu vejo que o professor não dá o devido valor no sentido em que as ações são feitas (COLABORADOR 2, 2017).

De forma interessante, percebe-se na narrativa do Colaborador 2 uma resistência dos próprios docentes em participar destas iniciativas de formação docente dentro do IFSP. “Tenho colegas que não tiveram nenhuma, fizeram o curso de forma obrigatória, só por ir” (COLABORADOR 2, 2017).

O Colaborador 2 achou a pesquisa interessante e salientou a necessidade de discutir internamente no IFSP a formação docente e sugere estratégias:

Uma das coisas que nós pleiteamos junto à diretoria de formação e à diretoria de educação à distância (EAD) é a questão de que não seja obrigatória a presença do professor, é deixar para aqueles que estão interessados, porque infelizmente quando você junta todos, tem sempre uma parcela que não está interessada e vai obrigada, com uma resistência muito grande por acreditar que estão querendo dar pitaco naquilo que eles fazem, criando uma rejeição muito grande às formações. Poderiam ser formados grupos de interesse em relação à formação e temas específicos, cursos pontuais, não os regulares, com carga horária definida. Isso tudo para os interessados, pois uma coisa que falamos bastante é que tem que fazer sentido para a pessoa, porque se deixa de fazer sentido ela não vai absorver nada. Então se você tem módulos específicos e se o docente for sensibilizado de alguma forma, talvez na própria família, ou na sala de aula, nós iremos formando, talvez não de maneira igual, mas de acordo com as necessidades, então seria interessante, digamos assim, as questões mais individuais, mais focadas ou abordagens um pouco mais profundas, acho que seria bem interessante desta forma (COLABORADOR 2, 2017).

Tanto a falta de uma aproximação histórica quanto a atitude destes docentes podem relacionar-se à perda da memória social mencionada por Standing (2017) no conceito de precariado, onde o trabalhador precarizado – tratando-se a partir deste ponto como um, professor precarizado (caracterizado por baixos salários, aumento de carga horária, entre outros) não consegue ter o senso de pertencimento a uma determinada sociedade, identificando-se como trabalhador individual, detentor apenas do conhecimento técnico, não crendo ser



necessário nenhum tipo de formação pedagógica.

O Colaborador 3 sente a necessidade de aproximar o jovem ao mundo do trabalho:

Então eu diria que é preciso olhar para este lado, né? Este lado real do que está acontecendo, e trazer os alunos mais para a realidade que existe, e quando digo isso, a realidade é o mundo do trabalho mesmo, não transformando isso em uma coisa opressiva, que cause temor, ou seja, punitiva. Se você chega atrasado cinco minutos você perde uma concorrência e assim como faz? Então é por aí que a escola poderia ajudar bastante os jovens, sendo uma aproximação maior com o mundo do trabalho. Novamente não como uma punição mas afirmando: Olha, temos que seguir certos parâmetros, e isso não é muito seguido... todos os professores sabem, mas depois que eu me aproximei destas ideias, tanto do curso de Formação Pedagógica quanto das leituras avulsas que faço, então eu vejo claramente isso (COLABORADOR 3, 2017).

Ainda que o colaborador 3 não tenha dito sob qual visão deve-se aproximar o jovem do mundo do trabalho, percebe-se que as discussões sobre o mundo do trabalho estão presentes na fala docente nas diversas respostas obtidas, trazendo elementos para continuar pensando sobre os objetivos específicos debatidos neste estudo. As falas dos colaboradores ressaltam e ampliam a problemática dos debates aqui realizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a consolidação de uma sociedade capitalista hegemônica, os novos processos produtivos e a flexibilização do trabalho ocorrida a partir dos anos 90, e que se intensificaram nos dias atuais, as relações entre educação e trabalho enfrentam mudanças significativas e importantes na formação dos trabalhadores que irão adentrar e permanecer no mundo do trabalho. Para Escott e Moraes (2012), o cenário imposto pelas políticas educacionais em EPT ainda pode ser considerado muito novo e deve ser atentamente e criticamente analisado, mas certamente exigirá do docente desta modalidade de ensino uma postura que supere o modelo produtivo hegemônico vigente.

Em uma perspectiva crítica, os conceitos de capitalismo, mercado e competências relacionam-se diretamente com as políticas públicas na área da Educação Profissional que foram implementadas durante todo o século XX, e nos fazem refletir sobre a sociedade que construímos e sobre aquela que desejamos construir. A qualificação profissional se insere nesta dinâmica quando se torna necessária uma formação que possibilite o indivíduo a lidar com todas as condições pertencentes ao mundo do trabalho.

Atuando desde 1909 na Educação Profissional, a instituição pesquisada possuiu várias nomenclaturas, como Escola de Aprendizes Artífices e Escola Técnica Federal. A denominação IFSP surgiu em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm em sua missão a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Após a execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a RFEPECT, o IFSP construiu sua trajetória dentro da história da Educação Profissional no Brasil e tornou-se um polo de formação docente para a EPT. Hoje o IFSP possui uma reitoria administrativa e mais 36 *campi* no estado de São Paulo.

Ao se visualizar o processo de expansão ocorrido no IFSP, assim como sua transformação institucional, observam-se também como as mudanças na história da Educação Profissional influenciaram diretamente na concepção educacional de EPT que se tem atualmente. O pressuposto de formação humana e integral está presente em praticamente todos os documentos institucionais analisados para esta pesquisa.

A Resolução n. 02/97 e o curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Nível Médio tem uma importante responsabilidade na formação destes docentes, por isso a necessidade de analisá-lo. Após o exame dos dados obtidos pela pesquisa empírica, pode-se observar um perfil dos docentes que concluíram o Curso de Formação Pedagógica para a

Educação Profissional em Nível Médio pertencente ao quadro do IFSP no recorte desta pesquisa (2008-2015).

As análises dos dois cursos de formação aqui aprofundados vão em direção ao objetivo geral da pesquisa, a formação de professores para as disciplinas técnicas da educação profissional. Uma informação importante a se considerar é que a Turma A foi ofertada logo após a criação do IFSP em 2008, e isso é demonstrado claramente no projeto pedagógico. O projeto do curso da Turma A parece voltado às metodologias de ensino e o da Turma B apresenta um número maior de disciplinas com objetivos epistemológicos, ao intencionar abrir a formação para a reflexão, e não somente para a questão prática. Um dado relevante é a informação que define o perfil do egresso, uma das motivações da escolha deste curso como pesquisa empírica, presente em ambos os documentos, que é discutir o papel do professor da educação profissional de forma crítica.

Ainda que tenha havido uma dificuldade na realização das entrevistas, o uso da metodologia da história oral possibilitou a esta pesquisa buscar na fala do próprio docente suas necessidades em relação às suas formações e como elas impactam em suas atuações. Parte-se do princípio de uma proposta de EPT reflexiva e contextualizada, que está dentro da trajetória das relações entre educação e trabalho.

O perfil docente analisado é predominante masculino, possui entre 31 e 70 anos e provém principalmente de cursos de bacharelado ou tecnologia da área da indústria ou da informação. Ao se perceber que todos estes docentes já ministravam aulas antes do início do curso, pode-se considerar que estes professores buscaram o curso de Formação Pedagógica como modalidade de formação docente, talvez buscando a compreensão dos elementos que vão além do conteúdo técnico. Todos os colaboradores, sem ressalvas, afirmaram que o curso foi útil para sua formação profissional.

Em suas respostas, todos os colaboradores indicam que o curso analisado não abordou as relações entre educação e trabalho na EPT, porém as matrizes curriculares demonstram haver disciplinas que englobam a abordagem destes aspectos. Embora as propostas apareçam nas matrizes, por muitas vezes os docentes podem não ter se identificado ou não terem aplicado a si mesmos.

Ainda assim, mesmo que não tenha havido uma abordagem específica ou uma discussão teórica das relações entre educação e trabalho na formação do docente para EPT ou quando não se colocam estas relações em discussão, é porque de fato elas já estão consideradas como dadas sem se questionar o processo de expansão das instituições em uma perspectiva adaptativa e não problematizada.

Pode-se considerar que os cursos tiveram limitações, pois priorizou-se uma formação voltada ao didático – pedagógico do que às relações de trabalho.

Durante a entrevista, após o estímulo à discussão sobre as relações entre educação e trabalho, foi demonstrada pelos colaboradores a preocupação com a necessidade da compreensão destas relações e no que isso contribui em seu papel como professor dentro do IFSP, objetivo central desta pesquisa. As respostas indicam também uma preocupação com uma formação pedagógica que se mostra por muitas vezes instrumentalizada. Com a fala dos colaboradores percebe-se que os cursos de formação analisados ajudam nos docentes a manter uma melhor relação de aproximação com os alunos, além de uma melhor reflexão do papel social da educação, que normalmente não é trabalhado nos cursos de bacharelado.

Observa-se também claramente a necessidade de se construir permanentemente a trajetória histórica da EPT no contexto da formação docente e como ela reflete em uma formação para realidade do IFSP ou o que se espera dela, baseada na análise documental aqui realizada.

Espera-se com este estudo contribuir com as pesquisas referentes à formação docente para a EPT no Brasil e também, especificamente no estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. A. **O Senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; v.128).

ALVES, G. O novo (e precário) mundo do trabalho: **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_, G. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: SANT'ANA, Raquel S. et al (orgs). **O Averso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANTUNES, R. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: LOURENÇO, E.S.; NAVARRO, V.L.(orgs). **O Averso do Trabalho III: Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho, capitalismo global e “captura” da subjetividade: uma perspectiva crítica. In: SANT'ANA, Raquel S. et al (orgs). **O Averso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARAUJO, R. M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: ROSÁRIO, M. J. A; ARAUJO, R.M.L. (org.). **Políticas Públicas Educacionais**. 1ed. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008, v. 1, p. 21-35.

AZEVEDO, L.A.; SHIROMA, E. O; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

BACCIN, E.V.; SHIROMA, E.O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.18, n.39, p.129-150, set.dez./2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BATISTA, S. S.S. **Estudo sobre a Escola de Aprendizes Ferroviários da Companhia Paulista em Jundiá nos primeiros anos da República**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, UFMA, São Luís, agosto de 2011. Disponível em: <<http://comunicacoesmhe.blogspot.com.br/p/anais.html>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. **Educação, Sociedade e Trabalho**. São Paulo: Érica/Saraiva, 2014.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e formação docente nos mestrados profissionais em educação profissional e tecnológica. **Revista Educação**. Santa Maria/ v.42.n.31.p. 669-688/set./dez.2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28659>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BATISTA, S.S.S; BOSCHINI, F.F.; FERRAZ; G. B. **Educação profissional e politécnia: um estudo a partir da legislação educacional no Brasil**. Artigo apresentado no XI Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. Disponível em: <[http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/011-workshop2016/workshop/trabalhos/educacao/FUNDAMENTOS\\_PRATICAS/Educacao\\_profissional\\_brasil.pdf](http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/011-workshop2016/workshop/trabalhos/educacao/FUNDAMENTOS_PRATICAS/Educacao_profissional_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BATISTA, S.S.S; ALMEIDA, I.B.P. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/6804/3373>>. Acesso em: 15 jul.2017.

BRAGA, R. A política do precariado. In: **Do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_, R. A rebeldia do precariado. In: **Trabalho e neoliberalismo no Sul global**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.566, de 23 set. 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: 1909. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 19 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 19 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera os dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos do magistério federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 01 jul.2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192)>. Acesso em 01 jul. 2017.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira-Da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, M. L. M; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação: Memórias e Identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

CASTIONI, R. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CIAVATTA, M. A Historicidade das reformas da Educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES**. Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10246/7032>>. Acesso em: 15 jun.2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan/abr. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci_arttext&pid=S1413-24782012000100002)>. Acesso em: 19 jun.2016.

COCCO, G. **Trabalho e cidadania: produção e direitos na crise do capitalismo global**. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, W. C. **Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04**. 158fl. Tese (doutorado em Educação). Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1790>>. Acesso em: 10 jun.2016.



CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELGADO, D. M.; GOMES, L. R. **Inovação em política e gestão da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

DELGADO, L. A. N. História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Dossiê História Oral 6, p.9-25. UFSC**, 2003. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod\\_resource/content/1/DELGADO,%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO,%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 7ed. revisada. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2012.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil. alguns indicadores. In: ANTUNES, R. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **Anais eletrônicos IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf)>. Acesso: 20 mar. 2016.

FERRETI, C. J; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, março/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CIAVATTA, M. (org.) Gaudêncio Frigotto. **Um intelectual crítico nos pequenos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político- práticas. In: CIAVATTA, M. (org.) Gaudêncio Frigotto. **Um intelectual crítico nos pequenos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P.59-75.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, SP, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2017.



GUIMARÃES, A.V. Trabalho e educação profissional e tecnológica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.18, n.39, p.196-228, set/dez/2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3622>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Edital nº 108/2012**. Processo seletivo para o curso superior de formação pedagógica para a educação profissional de nível médio na modalidade à distância. São Paulo, 2012. Disponível em: <[https://email.ifsp.edu.br/service/home/~/?auth=co&loc=pt\\_BR&id=18004&part=3](https://email.ifsp.edu.br/service/home/~/?auth=co&loc=pt_BR&id=18004&part=3)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014/2018)**. Instituto Federal de São Paulo: São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica para a Educação Profissional**. Instituto Federal de São Paulo: São Paulo, 2008. Disponível na Secretaria de Graduação do IFSP- *Campus* São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Especial de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio**. Instituto Federal de São Paulo: São Paulo, 2012. Atualização: 2014. Disponível em: <<http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/course/view.php?id=388>>. Acesso em 20 mar. 2016.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília – INEP: REDUC, 1991.

\_\_\_\_\_. **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).

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R.(org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LIMA, F. B. G. A Formação de professores nos Institutos Federais: Perfil da oferta. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LYOTARD, J. F. **A condição pós- moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O Capital**. Livro I - Capítulo VI – Inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sítio institucional da Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo** (leituras selecionadas). São Paulo, Editora Atlas, 1996.

MOURA, D. H. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, R. de (org.) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. São Paulo: Papyrus, 2012. P.47-81.

\_\_\_\_\_. D. H. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Lisboa, n. 350, set. dec.; 2009, p. 1-16. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

OLIVEIRA, R. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. São Paulo: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Anais do IV SENEPT- Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. CEFET-MG em 17 de junho de 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema3/TerxaTema3Artigo2.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo2.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional do Brasil império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação**, Aracajú, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

PACHECO, E. (org.). **Institutos federais-uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_; MORIGI, V. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania- A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PETEROSSO, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: GUEDIN; P. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, R. de (org.) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. São Paulo: Papirus, 2012.

REHEM, C. M. **Perfil e Formação do Professor de Educação Profissional Técnica**. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: CARVALHO, M. L. (org.). **Cultura, saberes e práticas**. Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

SANDER, B. **Políticas Públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-52, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2016.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis Professores: Um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA JUNIOR, J. Educação e reprodução social da ordem regressivo-destrutiva do capital: A formação dos trabalhadores em questão. In: OLIVEIRA, R.(org.) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. São Paulo: Papirus, 2012.

SOUZA, J. S. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional. A ação dos sindicatos no Brasil recente. In: ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

STANDING, G. **O precariado**. A nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

## APÊNDICE A

**Transcrição da Entrevista – Colaborador 1:** O Colaborador 1, do sexo masculino, tem 58 anos. Realizou o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio na Turma A (2009). Sua formação principal é em Engenharia de Produção. Atuou anteriormente na área da indústria e da pesquisa tecnológica, e atua no IFSP como docente desde 2009. A entrevista foi realizada em 11/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP.

**Entrevistadora:** Bom dia Professor, tudo bem? Nós estamos aqui hoje no dia 11 de dezembro de 2017 nas dependências do Instituto Federal de São Paulo, *Campus* São Paulo para realizar este roteiro de entrevista para esta pesquisa. O termo de consentimento já foi assinado e é importante também salientar que esta pesquisa já foi aprovada pelo comitê de ética do IFSP.

**Entrevistadora:** Professor, boa Tarde! Muito obrigada pela sua disponibilidade.

**Colaborador 1:** De nada.

**Entrevistadora:** Muito obrigada pelo interesse em participar desta pesquisa e eu gostaria que o senhor primeiramente se apresentasse e falasse um pouco sobre a sua formação profissional e sua trajetória dentro do Instituto Federal.

**Colaborador 1:** Então, meu nome é XXXXXXXX, eu sou de formação, eu sou Engenheiro de Produção, eu me formei em 84 pela XXX e eu entrei no Instituto em 2007, como professor substituto, depois em 2009 como efetivo e já no início comecei a dar aula no técnico, no tecnológico e na engenharia. Depois... O que mais você me perguntou?

**Entrevistadora:** Da trajetória no Instituto e Profissional também...

**Colaborador 1:** Profissionalmente assim...Eu trabalhei por doze anos em um Instituto de Pesquisas Tecnológicas, na área de pesquisa tecnológica, depois eu trabalhei por um tempo como gerente de projetos em uma fábrica e a partir de 2000 eu comecei a dar aulas para o ensino técnico na Etec Getúlio Vargas, no Ipiranga, e em 2007 eu comecei a dar aulas aqui no Instituto....(pausa)

**Entrevistadora:** Como professor substituto...

**Colaborador 1:** Como professor substituto e em 2009 como professor efetivo no técnico e tecnológico, e todos em matérias técnicas, e, sobre a minha formação um pouquinho, eu fiz a Engenharia, aí em 2002 eu fiz a Licenciatura em Matemática e depois eu fiz a Formação Pedagógica se não me engano em 2006.....

**Entrevistadora:** Aqui está constando 2009....primeiro semestre....

**Colaborador 1:** Isso mesmo, primeiro semestre de 2009, foi a primeira turma, acho que foi a única turma que teve desse presencial, depois teve uma outra turma que foi a distância, aí foi um descontinuado. Mas a única turma que teve presencial foi essa minha turma de 2009.

**Entrevistadora:** Professor, muito obrigada, vamos continuar com o nosso roteiro... Nós sabemos que a Educação Profissional é permeada pelas relações entre educação e trabalho, e todas as derivações do que acontece nesta relação....O Senhor acha que o curso que o Sr. fez o ajudou na compreensão destas relações, e dos novos processos produtivos?

**Colaborador 1:** Dentro do curso, mais do que aprender a parte pedagógica, foi assim, a troca de informações que teve com outros participantes, que eram todos professores, e de várias áreas, então não só da área técnica, mas teve da área de humanas, (pausa) de outras áreas, tanto da parte técnica quanto da parte de.... de humanidades, então essa troca de informação que a gente teve, de , de vamos afirmar assim, de meios pedagógicos para ensinar, isso que foi o mais enriquecedor para mim, né? (pausa)

**Entrevistadora:** Sim...sim... compreendo. Professor, no projeto pedagógico do curso, ele fala que o perfil do egresso desejado, deste professor de educação Profissional, né, é que ele possa compreender e discutir o seu papel dentro deste processo. Então eu gostaria de saber se o curso o auxiliou na compreensão do seu papel como docente dentro do IFSP?

**Colaborador 1:** Sim, sim muito, se sentiu assim...É... bem mais , é.... dentro do processo. Tanto pedagógico como administrativo... dentro do processo de ensino e aprendizagem... (pausa)

**Entrevistadora:**....Sim..... em relação às práticas....

**Colaborador 1:** Sim... também...vamos afirmar, a gente ficou assim... mais próximo do que é, do que se espera...assim do egresso técnico, me deixou muito mais próximo do aluno.... do discente...

**Entrevistadora:** Professor, uma das justificativas para a abertura do Curso de Formação Pedagógica em 2008 é que nos anos 2000, aproximadamente por volta de 2008, 40% dos professores do IFSP eram bacharéis, mas não tinham licenciatura em sua formação acadêmica, o que era o seu caso, na época, né? Você considera que este curso foi útil na sua formação profissional e por quê?

**Colaborador 1:** Foi útil assim, na parte, vamos afirmar assim.... na parte pedagógica. Na parte mais assim.... na parte pedagógica foi um pouco mas assim o mais importante para mim foi a parte legal, né? (pausa)

**Entrevistadora:** Os procedimentos...

**Colaborador 1:** É... em atender à legislação, e de também, a que eu achei a parte mais interessante do curso foi conhecer a parte histórica da Educação Profissional.... e isso eu acho

que contribuiu no relacionamento com os meus alunos da Educação Profissional.

**Entrevistadora:** Professor, desde 2008 nossa instituição vem passando por um grande processo de expansão no contexto dos Institutos Federais. Este curso de formação contribuiu para a formação docente?

**Colaborador 1:** Eu não saberia te afirmar como o Instituto está fazendo com os novos cursos de formação pedagógica... eu sei que estão havendo....não estou acompanhando.

**Entrevistadora:** Tiveram mais duas turmas posteriores.. .2012 e 2015.

**Colaborador 1:** Acho importante para o conhecimento legal, de legislação, e principalmente, para que o professor conheça a história da Educação Profissional.

**Entrevistadora:** O Senhor teria alguma sugestão para a elaboração e oferta de outros cursos desta natureza para a formação de professores?

**Colaborador 1:** Olha....eu acho que eu senti falta... tanto dentro do curso, na parte de humanidades, digo assim, de conhecer talvez um pouco da.... vamos afirmar assim.... como a gente dá aula para o técnico, “adolescentes”, é.... eu não sei como se chama isso...psicologia do adolescente.... teve uma disciplina que se chamava psicologia da educação...é..... não se falou muito da “psicologia do adolescente”.... conhecer como o adolescente se comporta, e também da formação humana do adolescente....como ele se comporta, qual o pensamento dele...é fisiologicamente, como é o crescimento dele....no que ele está ligado...assim....coisas que nós descobrimos pelo “fazer pedagógico”...nós somos pegos de surpresa .... “ele pensa assim, está ligado nisso”... nós não temos esta formação.

**Entrevistadora:** Entendi...

**Colaborador 1:** Ah ... lembrei! Antropologia! Ter um pouco de antropologia seria interessante na formação docente.

**Entrevistadora:** Para finalizar a entrevista gostaria de saber se o senhor tem algo a acrescentar...

**Colaborador 1:** Olha assim.... Acho interessante que as pessoas tenham interesse em realizar este tipo de pesquisa, acho importante até para... ter um... um *feedback* para estes cursos....vai se abrindo, realizando os cursos e não se sabe o retorno, o professor se forma....e acho que sim, deveríamos ter um retorno de como o professor está usando o que aprendeu.

**Entrevistadora:** Muito obrigada!



## APÊNDICE B

**Transcrição da Entrevista – Colaborador 2-** O Colaborador 2, do sexo masculino, tem 35 anos. Realizou o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio na Turma B (2012). Sua formação principal é em Engenharia Elétrica. Atuou anteriormente na indústria e área acadêmica e atua como docente no IFSP desde 2011. A entrevista foi realizada em 12/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP.

**Entrevistadora:** Professor XXX, muito obrigada pela disponibilidade em participar desta pesquisa, hoje é dia 12 de dezembro de 2017, pela manhã, e nós estamos aqui nas dependências do Instituto Federal de São Paulo, *Campus* Boituva, e vamos começar nosso roteiro de entrevistas. Professor, bom dia!

**Colaborador 2:** Bom dia...

**Entrevistadora:** É... eu gostaria por gentileza, que o professor se apresentasse e falasse um pouquinho sobre sua trajetória profissional, acadêmica e sua história dentro do Instituto Federal.

**Colaborador 2:** Legal... bom ... é... Meu nome é XXX, é... fiz a graduação em Engenharia Elétrica, bacharelado em Engenharia Elétrica em XXX, terminei em 2005. Aí, logo na sequência eu tentei fazer, tentei não, fiz vários processos seletivos, né, cheguei até a passar em alguns lugares, mas decidi, ali no meio, seguir a carreira acadêmica, antes de entrar na indústria, em uma usina de cana de açúcar, decidi ir para a área do mestrado e ali, vamos afirmar assim, eu me encontrei no mestrado, na área acadêmica, eu gostei muito da questão da pesquisa, então logo na sequência eu fiz mestrado e fiz doutorado...

**Entrevistadora:** Sim...

**Colaborador 2:** Então ali, desde 2005, em 2010 eu terminei o doutorado também. Fiz mestrado e doutorado na sequência. Em 2010 mesmo eu fiz vários concursos, que foi a época do “boom”, da expansão muito grande dos Institutos Federais. Fiz São Paulo, fiz Paraná, Goiás e Brasília, aí passei inicialmente no Paraná. E então, em 2010, eu já entrei no Instituto Federal do Paraná, e fiquei lá durante um ano e oito meses, atuando no curso técnico em eletromecânica, e tanto no integrado quanto no subsequente. É... lá eu fui coordenador de estágio e coordenador do curso também. Em 2011 fui chamado pelo Instituto Federal de São Paulo, e fui para XXX, chegando no IFSP XXX eu fui coordenador de área, na antiga área, que agora não existe mais, e logo na sequência, em 2013 foi a primeira eleição, e ali foi a primeira vez que eu consegui ser eleito para Diretor Geral, em 2013. Então desde 2013 para cá, vou atuando aí na direção geral



lá do *Campus XXX*.

**Entrevistadora:** Ok. Professor, é... Considerando todas as mudanças, e falando em Educação Profissional, as mudanças do mundo do trabalho, é...os novos processos produtivos...Você acha que o curso de Formação Pedagógica abordou este assunto ou ele ajudou na sua compreensão entre essas relações e a Educação Profissional?

**Colaborador 2:** É...já faz um tempinho que terminou o curso...mas...Pelo que eu me lembro não abordava muito estas questões das relações do mundo do trabalho...É... eu posso estar enganado, mas tenho quase certeza que não foram abordadas as relações com o mundo do trabalho, na verdade foi mais voltado para a Formação Pedagógica e a compreensão do processo educacional, de metodologias e tudo mais, de como abordar, de diferentes conteúdos, né? Não focado nas questões do mundo do trabalho.

**Entrevistadora:** Você acha importante a abordagem destas relações dentro dos cursos de Educação Profissional?

**Colaborador 2:** Sim tem que acontecer e na verdade, principalmente nos aspectos muito positivos vamos afirmar assim, que isto traria, é no pensar do professor no sentido de qual o papel deste aluno no mundo do trabalho, vamos afirmar assim, no que nós estamos ofertando de educação, o que a gente está fazendo no nosso papel dentro da educação, que ele desenvolva plenamente lá no mundo do trabalho, então eu acho que tem que ter, que essa formação é muito importante para isso, digo que o professor seja crítico em relação à atuação dele, referente ao aluno no mundo do trabalho, então isso é muito importante.

**Entrevistadora:** Entendi...

**Entrevistadora:** Professor. É... pensando no “papel” do docente do IFSP, que é “Professor do Ensino Básico e Tecnológico” você acha que o curso de Formação pedagógica ajudou na compreensão deste papel e se sim ou não, por quê?

**Colaborador 2:** Acredito que sim, em algum momento sim, não de maneira muito ampla, não sei se talvez a condição de atividade EAD, ele foi feito em EAD com encontros presenciais uma vez por mês...

**Entrevistadora:** Ele era EAD com um componente semi-presencial...

**Colaborador 2:** Isso, ele não previa talvez encontros, vamos afirmar assim, para discussões um pouco mais profundas, e tudo mais... o que eu acho que é interessante isso acontecer, principalmente num curso de Formação Pedagógica, eu acho que tem que ter essa interação, faz uma diferença muito grande, mas o curso em si, pelo menos pra mim, ele foi muito, muito válido, no sentido de se questionar, né? Eu acho que toda a formação, pelo menos a que a gente vem fazendo lá no *campus* e tudo mais, ela não vem no sentido de dar a receitinha de bolo né e

tudo mais, faça isso, faça aquilo, mas de realmente se questionar: será que eu to fazendo um papel legal, será que essa metodologia que eu uso é adequada, tem outras possibilidades... eu acho que ela coloca uma pulguinha ali atrás da orelha de falar assim: Olha... você não é ... não é só desse jeito que é certo... então existem outras possibilidades que podem ser abordadas e diferentes formas de você atingir o aluno, né? Então acho que por isso deu este estalo, claro, essa é a minha percepção... tenho colegas que não tiveram nenhuma, que fizeram o curso de forma obrigatória, só por ir. (risos)

**Entrevistadora:** (risos) Sim...

**Entrevistadora:** Neste contexto então, o que você considera ser o papel de um docente do Instituto Federal?

**Colaborador 2:** É, bem complexo, você já começa nessa divisão em relação aos níveis de curso vamos afirmar assim. Saber dosar até onde chegar em todos os níveis de curso, em um técnico, em relação ao superior, nós temos por exemplo, uma engenharia e um técnico no mesmo ambiente, e no mesmo *campus*, né? É um papel que tem que ser definido e muitas vezes isso não fica claro para o professor e isso leva, deixa, vamos afirmar assim o nível técnico muito fora do padrão e talvez não seria necessária ter uma abordagem tão teórica, tão profunda, como é feito, então saber dosar e entender o que mundo do trabalho é, eu acho que saber dosar e compreender as limitações e tudo mais é muito importante, acho que o principal papel é saber dosar aquilo que cada uma das formações tem e compreender como ele vai executar lá no mundo do trabalho mesmo porque pelo menos eu vejo no *campus* essa exigência muito grande em relação a algumas coisas que não tem muito sentido, né, vamos afirmar assim.

**Entrevistadora:** A outra pergunta eu ia perguntar se o curso foi útil na sua formação profissional, você já respondeu que sim, né? Que achou muito válido, com uma justificativa...

**Entrevistadora:** A outra pergunta é no contexto da expansão dos Institutos Federais. A gente sabe que o Curso de Formação Pedagógica foi criado em caráter emergencial pela Resolução n. 02/97, para formar os professores graduados, que seriam bacharéis ou tecnólogos para as licenciaturas. Então, o que o senhor acha deste curso na formação destes profissionais, para a formação docente?

**Colaborador 2:** É muito claro, tem que continuar NE. Na verdade, o Instituto tem que continuar investindo nisso e outros, e até possibilitar que os docentes possam fazer isso de alguma forma, tem a resolução de formação docente dentro do IFSP, então tem lá um horário obrigatório para ser feito durante a semana, durante um mês, duas horas mensais, no mínimo, mas é, tem que ser feito, né? É importante mesmo este tipo de formação para os professores, porque é este desligamento, e uma coisa também que o diretor lá do Paraná falava pra gente, e é importante,

demora um certo tempo para o bacharel principalmente, perceber que a docência não depende só dele, é porque nós estamos lá em um curso de engenharia, eu sou engenheiro eletricitista, e você tem aquelas aulas com aquele professor que você idolatra e tudo mais e aí ele dá aquele tipo de aula que sempre deu e tudo mais, e quando você vem para a docência você quer repetir o que ele faz. O diretor lá do Paraná falava assim, que se você não tiver alguns estímulos, você vai demorar uns 10 anos para você perceber que você ir lá e cumprir seu conteúdo não é suficiente, você não vai estar fazendo o seu papel, e isso é importante, então assim, se você não tiver estes estímulos através destas formações, e talvez de maneira bem rápida, mesmo, no início, quando estiver ingressando, é...o professor vai ficar perdido, e alguns ficam perdidos a vida toda né? Vamos afirmar assim...

**Entrevistadora:** Acho que é dentro daquilo que eu havia comentado, né? Do próprio papel dele dentro o instituto...

**Colaborador 2:** Sim, só que coisa bem inquietante e angustiante, porque não depende só de você né? E pelo menos o que o curso trouxe pra mim é, não depende de só cumprir o conteúdo, temos que fazer com que os alunos aprendam, essa é que é a busca, que o pessoal tem que entender, e estes cursos possibilitam isso...Claro que tem que ser um pouco mais focados, talvez alguma coisa mais direcionada em relação à forma como a gente trabalha, com estes alunos distintos e tudo mais, a própria vivência dos alunos, digamos assim, isso tem que ser estimulado no curso, representado digamos assim de alguma forma, por exemplo nós temos os cursos subsequentes noturnos, é... você tem alunos ali que normalmente não tem horário de estudos, eles trabalham o dia todo, vão lá a noite, trabalham aos finais de semana...então eles não tem...então...Como abordar isso ali, isso tem que de alguma forma ser colocado né? Para os professores (pausa)

**Entrevistadora:** Sim, sim... Nesta perspectiva do formato dos cursos, quais outras sugestões você teria para a elaboração destas formações ou de outros cursos desta natureza?

**Colaborador 2:**É, eu acredito que, uma coisa que eu lembrei agora, e voltando, que eu acho que não foi abordado no curso é a questão das necessidades especiais, eu acho que, eu não lembro de ter, tinha claro, aula de Libras, tinha lá que fazer um vídeo, mas eu não me lembro de ser profundo, não tão profundo, mas no sentido de pelo menos colocar, vamos afirmar assim, como seria uma metodologia, como o professor teria que abordar problemas em sala de aula que envolvem necessidades especiais, a questão de diversidade de gênero, então todas estas coisas eu acho que faltou um pouquinho e seria interessante incluir, e principalmente acho que esta questão da relação do aluno com o mundo do trabalho, né, de realmente o pessoal entender, é que não é só colocar uma cara lá que vai apertar parafuso, reproduzir, um cara pensante

mesmo, dar esse papel que eu acho muito difícil, até um desafio nestes cursos que é de definir que o IFSP não é uma universidade, né vamos afirmar assim, da questão de como trabalhar este aluno ali dentro, de realmente você buscar a pesquisa aplicada, saber que a gente tem a necessidade de fazer esta questão social, de que a gente não está ali para ser uma escola de elite. Tudo isso tem que ser abordado de alguma forma, claro que todos os pensadores, digamos assim, os educadores e tudo o mais que nós estudamos, eles trazem esta concepção nos textos deles, nos diálogos e na forma como eles colocam né? Mas talvez deixar um pouco mais nítido, mais evidente, é... que o pessoal realmente tem que entender que o Instituto é um local onde nós devemos realizar uma transformação social, então a gente vai pegar sim o aluno que tem deficiência e fazer ele crescer, não eliminá-lo do *campus* né?... Então eu acho que isso é uma coisa que, com a expansão dos institutos, cresceu muito essa ideologia dos novos que entraram é no sentido de fazer uma escola de elite, então é isso que eu acho importante abordar, esta questão das diversidades, de como trabalhar isso, do mundo do trabalho e o papel do instituto nessa transformação social, que é muito importante.

**Entrevistadora:** Professor, para finalizar, o Sr. teria algo a acrescentar, coisas sobre a pesquisa, sobre o assunto... Pode ficar a vontade.

**Colaborador 2:** (Risos) A gente falou bastante, né? Foi legal, gostei da pesquisa, de forma que tende a contribuir, entendendo agora um pouco as questões dá pra ver que, é para contribuir para que a formação seja realmente efetiva, né? Eu acho que é válida e nós precisamos, na verdade até discutir internamente, no instituto, este processo da formação continuada, de ele ser realmente um ambiente, um espaço valorizado pelos professores porque infelizmente nós vemos que não, em Votuporanga por exemplo, nós temos uma equipe muito boa, especializada, com pedagogos, professores, até na área técnica também, é de educação e eles trabalham, vamos afirmar assim com afinco, e porque gostam mesmo, e montaram até grupo de pesquisa na área de formação, de tecnologias educacionais, é... Mas eu vejo que professor não dá o devido valor no sentido de que as ações são feitas. Uma das coisas que nós pleiteamos junto à diretoria de formação e EAD agora é a questão de não ser obrigatória a presença do professor, é deixar para aqueles que estão interessados, porque infelizmente quando você junta todos aí você tem uma parcela que não está interessada, e vai obrigado, vai como uma resistência muito grande por acreditar que o pessoal está querendo dar pitaco naquilo que eles fazem e tudo mais, criando uma rejeição muito grande... formar grupos de interesse em relação à formação com temas específicos, isso já não no curso talvez regular, com uma carga definida, uma grade, nesses cursos pontuais...

**Entrevistadora:** Talvez cursos de formações pontuais melhorariam esta questão...

**Colaborador 2:** Isso... para os interessados, pois uma coisa que a gente fala bastante lá é que tem que fazer sentido para a pessoa, né, porque se não fizer sentido ela não vai absorver nada, então se você tem módulos específicos, então se ele for se alguma forma sensibilizado a qualquer momento, talvez na família dele ou numa sala de aula onde ele vai se envolver e aí a gente vai formando, talvez não de maneira igual mas aí na questão da educação, você não forma todo mundo igual e sim de acordo com as necessidades, então, seria interessante, digamos assim, questões mais individuais, mais focadas, ou abordagens um pouco mais profundas, seria bem interessante desta forma.

**Entrevistadora:** Ok professor, muito obrigada viu pela atenção e pela disponibilidade. Nós vamos encerrando a gravação por aqui. Agradeço.

## APÊNDICE C

**Transcrição de entrevista – Colaborador 3-** O Colaborador 3, do sexo masculino, tem 68 anos. Realizou Curso de Formação Pedagógica para a Educação profissional em Nível Médio na Turma B (2012). Sua formação principal é Engenharia Civil. Atuou anteriormente na indústria e pesquisa tecnológica. Atua no IFSP como docente desde 2010. A entrevista foi realizada em 20/12/2017 nas dependências de um dos *campi* do IFSP.

**Entrevistadora:** Boa tarde prof. XXX, tudo bem? Primeiramente gostaria de agradecer a sua participação nesta pesquisa e sua disponibilidade em conceder esta entrevista. Hoje é dia 20 de dezembro de 2017, nós estamos aqui nas dependências do IFSP –*Campus* Guarulhos. Professor, boa tarde. Por gentileza, gostaria que o Sr. se apresentasse, falando um pouco da sua trajetória acadêmica, profissional e dentro do IF.

**Colaborador 3:** Vou resumir...

**Entrevistadora:** Ok, por gentileza...

**Colaborador 3:** Sou Engenheiro Civil, formado em São Carlos, fiz mestrado e doutorado na Politécnica, trabalhei por 20 anos no IPT, na USP, durante 15 anos fui projetista de estruturas e fiz concurso para o IFSP, esta é a história...(pausa).

**Entrevistadora:** E está aqui desde...

**Colaborador 3:** Desde 2010... neste interim, fiz um curso de uns oito meses na Itália, no ISMES, durante o desenvolvimento do trabalho de Itaipu. Foi muito interessante, está na mão dos meus alunos aí... tem coisas que meus alunos sabem e eu não sei (risos).

**Entrevistadora:** (risos) Que bacana! Vamos iniciar com o nosso roteiro de perguntas e a primeira pergunta é se o Sr. acha que o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional abordou ou ajudou nas compreensões entre as relações entre educação e trabalho na formação profissional e por quê?

**Colaborador 3:** Eu acho a pergunta um tanto longa, mas como eu já havia afirmado, no meu caso particular, que venho assim de uma vertente assim tecnicista dentro da profissão, não tinha percebido estes fatores que existem aí dentro do ensino, e personalidades. Por exemplo, o papel de *Comenius*, o surgimento dos pedagogos, as preocupações com a didática, que são reais hoje no Brasil, e os livros dos pensadores brasileiros que eu acho que são demais importantes. Em essência, o curso para mim foi muito interessante, muito positivo. (pausa)

**Entrevistadora:** Professor, a segunda pergunta fala sobre a compreensão. Se o curso auxiliou

na compreensão do papel do docente no IFSP?

**Colaborador 3:** É, eu acho que como o curso teve um muito amplo. Ele não foi específico neste detalhe—o que é um professor para um IF. Eu gosto do fato de ter sido amplo (risos) não acho ruim, não foi uma crítica. Mas é, ele não chegou a abordar, até por ser o primeiro curso que foi dado, essas particularidades eventuais né, você entende? Talvez um professor voltado à prática, um professor semelhante aos professores do Senai, porque nós não temos esta aparelhagem toda, não é tudo desenvolvido. Talvez por isso mais eu acho que o curso se prende, em um primeiro instante, a um professor genérico, este tipo de professor.

**Entrevistadora:** Professor, considerando que os docentes do IF entram com o cargo de “Professor do Ensino Básico e Tecnológico” e que eles transitam entre o ensino básico e superior, o Sr. acha que teria uma particularidade para este docente específico que ele necessitaria ter em termos de formação?

**Colaborador 3:** Não, nada específico... no meu caso mesmo, eu transito pelo ensino técnico, superior, agora vou dar aulas de resistência dos materiais na engenharia, pra mim não tem nada de muito especial, não vejo nada por aí não...

**Entrevistadora:** A próxima questão é se o Sr. considera se o curso foi útil para a sua formação profissional e por quê?

**Colaborador 3:** É o curso foi útil, como eu já falei na primeira questão, porque existiam uma série de questões que eu desconhecia, né? E como professor, toda esta questão da avaliação eu achei que também me apresentou uma série de coisas que eu não estava atento e eu acho que por isso valeu a pena sim.

**Entrevistadora:** Falando um pouco sobre o contexto da expansão dos IFs, o Sr. acha que este curso tem uma contribuição neste sentido, para este novo cenário que compõe os Ifs?

**Colaborador 3:** Acho que como eu falei, eu acho positivo sim, o curso e positivo a expansão ocorrida, pelo motivo que já falei. Acho que o Brasil só domina o setor intermediário na do desenvolvimento tecnológico e os nossos jovens tem que estar ali mesmo né... Nós não estamos nem muito atrás nem muito na frente, na ponta. Então tem um setor intermediário no mundo do trabalho que precisaria alguém se aproximar. E aí onde nossos jovens vão entrar trabalhando né que é uma realidade imposta pelo capitalismo internacional, uma coisa preestabelecida, né? Participar do desenvolvimento do Brasil.

**Entrevistadora:** Sim...sim... Professor, quais sugestões você daria para elaboração de outros cursos desta natureza? Talvez falar um pouco sobre o que tínhamos conversado antes da entrevista, a aproximação do trabalho da escola...

**Colaborador 3:** Isso é uma coisa. Outra coisa, e eu tive essa experiência aqui...né. É... Eu faço



sorteio de livros nas minhas aulas e eu falo: olha eu tenho um livro aqui que eu vou distribuir, e é claro que eu tomo muito cuidado neste livro. O primeiro livro foi Viagens de Gulliver, entendeu? Depois História da Ciência, nenhum romance assim...enfim... nada.(risos) De modo que eu acho que se o professor tiver condição de que ao desenvolver os seus temas, os mais variados temas, por exemplo, falar de mecânica e conseguir colocar a mecânica em uma perspectiva histórica e aí mostrar para os alunos como aquilo se desenvolveu ao longo de cinco séculos, começando lá de trás né, das dificuldades da idade média...(isso um pouco o curso abordou) de uma forma muito rápida, mas eu acho que isso deveria ser mais assim estrutural dentro dos cursos, o que se chama hoje de conteúdo, mais o que está por trás na retroterra, pra não ser dado nada solto, descompromissado, porque aí fica muito mais difícil para o aluno. Eu tenho vários alunos que, aqui do integrado, que vivem atrás de mim... e com um aí... e, dois na perspectiva, estamos desenvolvendo, tentando montar um boneco aí do que seria hoje uma dessalinização da água, isso impacta porque eu sou baiano e eles, os parentes de algum deles aí são do nordeste... Eu consegui falar com eles e explicar a importância da dessalinização da água, então eles estão muito interessados. Nós vamos ver uma série de coisas mas, colocar outros colegas, e você apresentar uma coisa hoje que se chama de conteúdo, antigamente era matéria, ou o que seja mais adequado, mas se você puder contar a história daquilo, você prende mais a pessoa, você dá um contexto mais completo ao conhecimento e isso eu acho que diminui a evasão, pois é muito difícil você gostar do que não conhece. Estudar uma coisa que é imposta, como eu falei, é trabalho, você tem que fazer. E outra coisa é que não conhece, você não sabe da onde veio então se o professor tivesse essa possibilidade, poderia ser dado um curso nesta perspectiva, por exemplo, mecânica? Quais são os episódios importantes da mecânica? Da matemática? Como surgiu a geometria? Eu conto isso para os meus alunos, por isso que a sala é cheia... (risos)

**Entrevistadora:** Que bacana! Que legal! Professor, por último, nós temos um espaço aberto aqui. O Sr. teria alguma informação, gostaria de fazer alguma colocação sobre a pesquisa, sobre o tema?

**Colaborador 3:** Fernanda, eu diria que, que estes aspectos educação, trabalho, o que é o trabalho, porque acho que são dois mundos: o mundo da criança e o mundo do adulto. Então assim, outro dia eu estive em casa pensando uma coisa...quando eu era criança, na época do Natal e você também né, cadê os brinquedos das crianças? E o brinquedo dos adultos? Hoje em dia a criança recebe um equipamento desse aí, que o cientista usa, criança usa, todo mundo usa. Então eu diria que é preciso olhar para este lado, né? Este lado realmente “real” do que está acontecendo, né? E trazer mais a turma para esta realidade que existe aí, quando eu digo isso,



a realidade é o mundo do trabalho mesmo. Não transformando isso em uma coisa opressiva, olha, (pausa) pode ser assim até causando um temor (pausa)...

**Entrevistadora:** punitiva?

**Colaborador 3:** Sim punitiva e olha, se você chegou atrasado 5 minutos...por 5 minutos você perde uma concorrência como faz, né? Então por aí é que a escola poderia ajudar bastante aos jovens. Seria uma “aproximação” maior com o mundo do trabalho, não como punição, né, mas afirmando: olha, a coisa tem que seguir certos parâmetros aí... mas isso não é muito seguido, né? Todos os professores sabem... Mas depois que eu me aproximei destas ideias, tanto do curso quanto das leituras que eu faço assim, avulsas, é...eu vejo claramente isso...Se você ler a autobiografia de Bertrand Russel você vai ver um instante lá que ele afirma assim: “admiro as crianças que ultrapassaram a matemática elementar...” Bertrand Russel, você entendeu? Por que? Porque matemática elementar é toda imposta.. Isso é, fração, tire o mínimo, some assim.. some assado...você entende? Na época dele e da minha era uma “reguada” na mão ainda, uma recompensa, coisa impositiva... Muitos meninos, muitos jovens, veem aquilo tipo de coisa e saem da matemática. Bertrand Russel chega a admitir isso... que a matemática ensinada fora de contexto, ele admirava quem ultrapassava aquele patamar, pois na verdade, a matemática só fica interessante nos patamares mais altos, né? Essa parte construtiva da matemática é muito chata mesmo, né? Algorítimo, isso vai pra lá, isso vai pra cá....enfim...dízima periódica...então tudo isso eu acho que poderia caber como observação num trabalho como esse...

**Entrevistadora:** Ah, ok! Professor, muito obrigada pela atenção... foi muito importante para a pesquisa.

**Colaborador 3:** Disponha, sempre...

**Entrevistadora:** Muito obrigada pela contribuição nós vamos finalizar a gravação agora.

**Colaborador 3:** Eu é que agradeço!

**ANEXO A**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO - CEFET-SP**  
**PROCESSO SELETIVO PARA CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1º SEMESTRE DE 2009**

**EDITAL Nº 261/2008**

O Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – SP, no uso de suas atribuições, torna público o presente Edital, contendo as normas do Processo Seletivo para o 1º semestre de 2009 para o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional na Unidade São Paulo.

**1. DO CURSO**

O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL visa a aquisição de conhecimentos necessários à formação de professores para exercício das disciplinas técnicas na educação profissional. O curso deverá ter caráter de preparação profissional na área docente, focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo e o sistema educativo.

**2. DAS VAGAS OFERECIDAS**

Serão oferecidas 40 vagas.

**3. HORÁRIO DO CURSO:** as sextas-feiras, das 18h50min às 22h05min e aos sábados, 07h00min às 11h45min e das 13h15min às 15h45min.

**4. DA GRATUIDADE DO CURSO:** todos os cursos do CEFET-SP são gratuitos.

**5. DOS REQUISITOS MÍNIMOS**

Ser portador de diploma de bacharelado ou tecnologia (excluindo as licenciaturas) e docente que esteja ministrando no mínimo dez aulas em Educação Profissional Tecnológica.

**6. DA INSCRIÇÃO**

6.1 A inscrição é gratuita.

6.2 Período: de 08 a 15 de dezembro de 2008, de segunda à sexta-feira, das 13 às 16 horas e das 17 às 20 horas.

6.3 Local: na Coordenadoria de Registro Superior da Unidade de São Paulo situada na Rua Pedro Vicente, 625 - Canindé, São Paulo-SP, CEP 01109-010 e nas demais Unidades de Ensino do CEFET-SP nas respectivas Coordenadorias de Registro Superior.

6.4 Encerradas as inscrições no dia 15/12 as Coordenadorias de Registro Superior das demais unidades de ensino enviarão via malote os documentos necessários para as inscrições até as 20h de 16.12.08 à Coordenadoria de Registro Superior da Unidade São Paulo. Informações pelo telefone (11) 2763- 7570, mesmo horário das inscrições, ou pela página institucional da internet [www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br).

6.5 Divulgação dos aprovados e local, data e horário de matrícula: 19 de dezembro de 2008, nos quadros de avisos da Unidade Sede do CEFET-SP e/ou na página da Internet [www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br)

7. Documentos Necessários para a Inscrição dos Candidatos:

- a) Formulário de inscrição devidamente preenchido.
- b) Comprovante de conclusão do curso de graduação (diploma ou certidão de conclusão caso a expedição do diploma se encontre em andamento). (cópia)
- c) Histórico escolar oficial. (cópia)
- d) Documento de Identidade com validade nacional e CPF. (cópia)
- e) *Curriculum Vitae*
- f) Declaração de vínculo empregatício com unidade escolar de educação profissional se houver.
- g) Carta de intenções (máximo de 30 linhas), abordando necessariamente os seguintes aspectos:
  - trajetória profissional e acadêmica;
  - motivações que levaram à escolha de se candidatar ao curso;
  - perspectivas profissionais e acadêmicas pretendidas após a conclusão do curso.

7.1 Somente serão deferidas as inscrições que cumprirem todos os itens mencionados acima.

7.2 Será permitida a inscrição por procuração (autenticada em cartório), desde que cumpridos todos os itens listados anteriormente.

8. Critérios para a Seleção:

- a) Análise do *curriculum vitae*.
- b) Análise da Carta de Intenção do Candidato.
- c) Análise dos documentos itens 7b, 7c e 7d.

9. Disposições Gerais:

9.1 O edital e seus anexos encontram-se disponíveis no endereço eletrônico do CEFET-SP (site [www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br));

9.2 Será de inteira responsabilidade do candidato a procura pelas informações referentes ao andamento do Processo Seletivo.

9.3 Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Seleção deste Edital.

São Paulo, 28 de novembro de 2008.

Garabed Kenchian  
Diretor Geral



## Anexo 1

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO  
DIRETORIA DE ENSINO  
CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

R.G.: \_\_\_\_\_ SEXO: [ ] M [ ] F

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

COMPLEMENTO \_\_\_\_\_

BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

DDD: \_\_\_\_\_ FONE RES: \_\_\_\_\_ EMAIL: \_\_\_\_\_

DDD: \_\_\_\_\_ FONE COM.: \_\_\_\_\_ DDD: \_\_\_\_\_ FONE CEL: \_\_\_\_\_

DATA NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ CIDADE NASC.: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

MÃE: \_\_\_\_\_

PAI: \_\_\_\_\_

Estando de acordo com as Normas Acadêmicas do Ensino Superior, seus anexos, e Regimento Interno desta Instituição Federal (site: [www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br)), venho respeitosamente requerer a V. Sa INSCRIÇÃO para o 1º semestre de 2009 no Curso:

\_\_\_\_\_

Nestes termos, peço deferimento.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO ALUNO

## ANEXO B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

**EDITAL N.º 108 / 2012 - IFSP**  
**PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE**  
**DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A**  
**DISTÂNCIA**

O Reitor em exercício do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, e de acordo com a legislação em vigor, torna público o presente edital, com as normas e regulamentos do Processo Seletivo do Curso de Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio, modalidade a distância, ofertado pelo *Campus* São Paulo, com início previsto para maio de 2012.

### 1. APRESENTAÇÃO

1.1 O curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio destina-se a docentes portadores de diploma de bacharel ou tecnólogo, que não possuam a licenciatura na sua habilitação específica.

1.2 O objetivo central do curso é formar professores que, no exercício da docência, contribuam de maneira autônoma, crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática que valorize e exerça pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social.

1.3 O curso será ofertado pelo *Campus* São Paulo (campus gestor), na modalidade a distância, via Internet, com componente presencial (20% presencial, 80% a distância), tendo como polos presenciais os *campi* Barretos, Birigui, Caraguatatuba e São Paulo.

1.4 As aulas presenciais acontecerão, preferencialmente, aos sábados, podendo ocorrer também em dias da semana, conforme será estabelecido em cronograma a ser divulgado no ato da matrícula. As datas e horários das aulas presenciais poderão ser alteradas conforme a necessidade do calendário de cada *campus*.

1.4 A organização curricular do curso toma como ponto de partida seu caráter emergencial e especial, conforme assegura o princípio legal da Resolução CNE n.º 2, de 26 de junho de 1997, e a formação dos profissionais da educação, segundo a LDBEN n.º 9.394/96.

1.5 O curso tem a carga horária total de 878,30 horas, sendo 300 horas dedicadas ao estágio profissional.

### 2. DO NÚMERO DE VAGAS

2.1 As vagas oferecidas estão listadas, por polo, na Tabela 1.

**Tabela I – Quantidade de vagas por *campus*/polo**

Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio – Modalidade a Distância (com encontros presenciais obrigatórios)	
CAMPUS/Polo	VAGAS
São Paulo	50
Barretos	50
Birigui	50
Caraguatatuba	50
TOTAL	200



### 3. DA PARTICIPAÇÃO

3.1 Poderão participar do processo seletivo:

3.1.1 Candidatos(as) brasileiros(as) ou estrangeiros(as) portadores(as) de diploma de bacharel ou tecnólogo, com graduação plena em instituição de ensino superior, cujo curso seja reconhecido pelo MEC.

3.1.2 Candidatos(as) brasileiros(as) portadores(as) de diploma de bacharel ou tecnólogo, com graduação plena em instituição estrangeira, devidamente convalidado por instituição de ensino superior brasileira reconhecida pelo MEC, de acordo com as normas legais.

3.1.3 Candidatos(as) estrangeiros(as) portadores(as) de diploma de bacharel ou tecnólogo, ou equivalente, em instituição de ensino superior comprovadamente reconhecida pelas autoridades oficiais do respectivo país.

### 4. DA INSCRIÇÃO

4.1 As inscrições deverão ser efetuadas pessoalmente pelo interessado ou por procurador devidamente constituído, na secretaria do *campus*/polo escolhido pelo candidato, em dias úteis, no período de **23 a 27 de abril**, conforme os horários estabelecidos na Tabela II.

Tabela II – Locais e horários de inscrição e matrícula

Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio – Modalidade a Distância (com encontros presenciais obrigatórios)			
CAMPUS/Polo	LOCAL	DIAS E HORÁRIOS	ENDEREÇO/TEL.
São Paulo	Coordenadoria de Registros Escolares	2.ª a 6.ª feira, das 8h30 às 13h, das 15h às 17h e das 18h às 21h	Rua Pedro Vicente 625, Bairro Canindé – São Paulo/SP Fone: (11) 2763-7570
Barretos	Coordenadoria de Registros Escolares	2.ª a 6.ª feira, das 9h às 21h	Avenida C-1, 250 - Bairro Ide Daher, Barretos/SP Fone: (17) 3321-7980
Birigui	Coordenadoria de Registros Escolares	2.ª a 6.ª feira, das 14h às 21h	Rua Pedro Cavallo, s/n.º - Residencial Portal da Pérola II – Birigui/SP Fone: (18) 3643-1160
Caraguatatuba	Coordenadoria de Registros Escolares	2.ª a 6.ª feira, das 9h às 12h, das 14h às 17h e das 19h às 21h.	Avenida Rio Grande do Norte, 450 – Bairro Indaiaí - Caraguatatuba/ SP Fone: (12) 3885-2130

4.1.1 As inscrições são gratuitas.

4.1.2 Cada candidato poderá se inscrever em apenas um polo.

4.1.3 É de inteira responsabilidade do candidato o correto preenchimento da Ficha de Inscrição.

4.1.4 Serão anuladas, a qualquer tempo, as inscrições que não obedecerem às determinações contidas neste edital, bem como as inscrições referentes a candidatos que já sejam licenciados em qualquer área.

#### 4.2 DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA INSCRIÇÃO

4.2.1 Deverão ser entregues, na secretaria do *campus*/polo em que o candidato pretende se inscrever, os seguintes documentos:

I. Ficha de Inscrição impressa, devidamente preenchida e sem rasuras (conforme ANEXO 01);

- II. Uma foto 3X4 recente;
- III. Cópia autenticada do CPF;
- IV. Cópia autenticada da Cédula de Identidade, ou Registro Nacional de Estrangeiros, ou documento equivalente expedido por órgão oficial, com validade nacional;
- V. Cópia autenticada do Diploma ou Certificado de Conclusão do curso de graduação;
- VI. Cópia autenticada do Histórico Escolar oficial do curso de graduação;
- VII. *Curriculum Lattes* com cópias dos documentos comprobatórios;
- VIII. Carta de intenções, redigida em processador de textos e impressa, contendo no máximo 30 linhas, abordando, necessariamente, os seguintes aspectos:
  - a) Trajetória profissional e acadêmica;
  - b) Motivações para se candidatar ao curso;
  - c) Perspectivas profissionais e acadêmicas pretendidas após a conclusão do curso.
- IX. Declaração de próprio punho de que não é portador de diploma de licenciatura.

## 5. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

5.1 A seleção dos(as) candidatos(as) é de responsabilidade da Comissão de Seleção instituída pelo *Campus* São Paulo. A seleção será feita obedecendo às seguintes fases:

- I. Análise da documentação apresentada (itens I a V);
- II. Análise do *Curriculum Lattes*, conforme a Tabela III;
- III. Análise da carta de intenções, conforme a Tabela III.

**Tabela III – Critérios de pontuação**

Itens		Pontuação	Pontuação máxima
<i>Curriculum Lattes</i>	Experiência docente (mínimo um ano)	1,5	10
	Experiência docente na educação técnica e tecnológica	3	
	Professor(a) em instituição pública de ensino (Federal)	5	
	Professor(a) em instituição pública de ensino (Estadual)	3	
	Professor(a) em instituição pública de ensino (Municipal)	2	
Carta de intenções	Coerência	2	8
	Justificativa	5	
	Adequação	4	

5.2 A análise dos documentos será de caráter eliminatório; as demais etapas serão classificatórias.

## 5.3 DO RESULTADO FINAL

5.3.1 A nota final do processo seletivo será constituída pela soma total da pontuação, conforme critérios estabelecidos na Tabela III.

5.3.2 Ocorrendo empate nos argumentos de classificação, adotar-se-ão os seguintes critérios para o desempate, por ordem de prioridade:

- a) maior idade, na forma do artigo 27, parágrafo único, da Lei n.º 10.741/03;
- b) maior escore padronizado da análise do *Curriculum Lattes*;



c) maior escore na carta de intenções.

5.3.3 A Lista Geral de Aprovadas no Processo Seletivo será divulgada no dia 7 de maio, no site do *Campus* São Paulo, no endereço eletrônico <http://spo.ifsp.edu.br/>

## 6. DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS

6.1 A Lista Geral de Aprovados será composta por todos os candidatos aprovados, em ordem decrescente, e serão convocados os primeiros candidatos classificados até o limite do número de vagas ofertadas neste edital.

6.2 No caso de não ocorrer o preenchimento de todas as vagas, após a matrícula da Primeira Chamada, serão convocados os candidatos seguintes em Segunda Chamada, em ordem de classificação, até completar o número de vagas ofertadas.

## 7. DOS RECURSOS

7.1 Os pedidos de recurso deverão ser encaminhados por e-mail para [seletivospo@gmail.com](mailto:seletivospo@gmail.com), no dia 8 de maio, contendo no campo Assunto a mensagem "Recurso" e, no corpo da mensagem, uma das seguintes opções:

- a) Verificação sobre a etapa de análise de documentação;
- b) Verificação dos critérios de análise das etapas seguintes.

7.2 A resposta individual dos recursos será enviada por e-mail aos candidatos, até o dia 9 de maio.

7.3 A lista geral de recursos deferidos e indeferidos também será publicada na página <http://spo.ifsp.edu.br>, no dia 10 de maio.

## 8. DA MATRÍCULA

8.1 A admissão dos(as) candidatos(as) selecionados(as) no curso se concretizará pelo registro de sua matrícula na secretaria do *campus/polo* escolhido, quando os candidatos apresentarem a documentação necessária.

8.2 Não será permitido o registro de matrícula concomitante em mais de um curso de graduação no IFSP ou qualquer outra instituição pública de ensino superior, conforme a Lei n.º 12.389, de 2009.

8.3 Os(as) candidatos(as) selecionados(as) que não efetivarem seus registros de matrícula no prazo estabelecido serão considerados desistentes, e suas vagas poderão ser preenchidas por candidatos(as) classificados(as) no processo seletivo, de acordo com a ordem de classificação.

8.4 A matrícula deverá ser efetuada no período de 15 a 16 de maio, no horário de funcionamento das secretarias dos *campi/polos*, conforme Tabela II.

## 9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

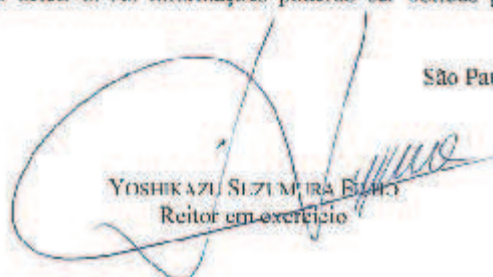
9.1 Será eliminado, em qualquer época, o candidato que houver realizado inscrição usando documentos ou informações falsas, ou de outros meios ilícitos.

9.2 Será eliminado, em qualquer época, o candidato portador de diploma de licenciatura.

9.3 Os casos não previstos neste edital serão resolvidos pela Direção Geral do *Campus* São Paulo.

9.4 Será de inteira responsabilidade do candidato a procura pelas informações referentes ao andamento do processo seletivo. As informações poderão ser obtidas pelo endereço eletrônico <http://spo.ifsp.edu.br>.

São Paulo, 19 de abril de 2012.

  
YOSHIKAZU SUZUMURA  
Reitor em exercício



**ANEXO I****FICHA DE INSCRIÇÃO****Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

**Endereço**

Logradouro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Tel: ( ) \_\_\_\_\_ Cel: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**Educacionalidade**

Graduação em: \_\_\_\_\_

Data de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Vínculo empregatício atual**

Profissão: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

Declaro, para os devidos fins, que efetuei minha inscrição para o Processo Seletivo do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio, na modalidade a distância, ano 2012, estando ciente de todas as normas estabelecidas no edital disponível, nesta data, no site eletrônico <http://spr.ifsos.edu.br/>

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

 Assinatura

## ANEXO C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO  
 Rua Prof. Manoel de Paiva, 1000  
 13160-010 – São João do Rio Preto SP  
 Telefone: (11) 3775-4568 – e-mail: cep@ifsp.edu.br

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A Coordenadora da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza.

Prezada Coordenadora da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, na função de representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), informo que o projeto de pesquisa intitulado: **Formação Docente para a Educação Profissional no Instituto Federal de São Paulo (2008-2015)**, apresentado pela pesquisadora **Fernanda Ferreira Boschini**, cujo objetivo principal é **identificar o papel do Professor da Educação Profissional e Tecnológica dentro da expansão da Rede Federal de Educação Profissional (ocorrida entre os anos de 2008 e 2015) no contexto das relações entre educação e trabalho na contemporaneidade**, não preterindo os critérios estabelecidos na legislação vigente, foi analisado e considerado que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo sistema CEP/CONEP.

**Dados do Responsável Legal pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:**

Nome: Eduardo Antonio Modena

Cargo: Reitor (DOU n.º 67/2013 – Seção 2 – Página 1 – Decretos de 08 de abril de 2013)

Telefone para contato: (11) 3775-4568 – e-mail: cep\_ifsp@ifsp.edu.br

São Paulo, 22 de setembro de 2017.

Eduardo Antonio Modena

Reitor do IFSP

## ANEXO D



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional no Instituto Federal de São Paulo (2008-2015). O objetivo deste estudo é identificar o papel do professor da Educação Profissional e Tecnológica dentro da expansão da Rede Federal de Educação Profissional (ocorrida entre os anos de 2008 e 2015) no contexto das relações entre educação e trabalho e na contemporaneidade. Você foi selecionado porque concluiu o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio e sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta de perguntas fechadas e abertas em formato de questionário. Os riscos relacionados com sua participação são considerados mínimos, pois nesta pesquisa não se realiza nenhuma intervenção fisiológica, psicológica ou social. Os benefícios relacionados com a sua participação são em contribuir com as pesquisas relacionadas à formação docente no Brasil. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois os colaboradores estarão representados por números (Prof. 1,2,3, por exemplo) e as identificações reais serão apenas conhecidas pelo pesquisador. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DRA. SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA**  
Orientadora  
E-mail: suelibatista@uol.com.br  
Rua dos Banqueiros, 169 – São Paulo, SP  
Telefone: (11) 3327-3109/3104

**FERNANDA FERREIRA BOSCHINI**  
Estudante de Pós-Graduação  
E-mail: fernandahomonidomello@gmail.com  
Alameda dos Gusicanãs, 1288 – São Paulo, SP  
Telefone: (11) 97471-9837

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
Rua Pedro Vicente, 825 Cerinidú – São Paulo/SP  
Telefone: (11) 9775-4569  
E-mail: cep\_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa  
Assinatura e nome