

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM VISTAS À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS LICENCIATURAS E O
PIBID OFERECIDOS PELO IFRN-CNAT**

NATAL-RN

2016

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTAS À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS LICENCIATURAS E O
PIBID OFERECIDOS PELO IFRN-CNAT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

NATAL-RN

2016

M488p Medeiros, Dayvyd Lavaniery Marques de
Políticas de formação inicial de professores com vistas à
educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID
oferecidos pelo IFRN-CNAT / Dayvyd Lavaniery Marques de
Medeiros. – 2016.
163 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do
Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional,
2016.

Orientador(a): Prof.^a D.ra Andrezza Maria B. do N. Tavares.

1. Educação profissional - Dissertação. 2. Formação profissional
- Dissertação. 3. PIBID - Dissertação. I. Tavares, Andrezza Maria B,
do N. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte. II. Título.

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial
Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM VISTAS À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS LICENCIATURAS E O
PIBID OFERECIDOS PELO IFRN-CNAT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20/06/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª ANDREZZA MARIA BATISTA DO
NASCIMENTO TAVARES
(Presidente)



Prof. Dr. LUCRÉCIO ARAÚJO DE SÁ,
JÚNIOR
(Membro titular externo)



Prof. Dr. MARCIO ADRIANO DE
AZEVEDO
(Membro titular interno)



Prof. Dr. FRANCISCO DAS CHAGAS
SILVA SOUZA
(Membro suplente interno)



Prof.ª Dr.ª MARIA APARECIDA DOS
SANTOS FERREIRA
(Membro suplente externo),

Dedico este trabalho aos meus avós Brasilino Marques (in memoriam) e Maria Odete da Silva que foram imprescindíveis para que eu pudesse ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial de minha trajetória acadêmica, agradecer parece ser muito simples, pois a caminhada é trilhada por nós efetivamente, mas nunca é feita solitariamente, então, sinto que os nomes são tantos, mas a gratidão é dada a todos nominados ou não nessas poucas linhas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado a vida e a capacidade de realizar este trabalho. Ele foi imprescindível nos momentos mais difíceis.

Agradeço a toda a minha família que me acompanhou desde a minha infância e sempre confiou no meu potencial. Aos meus avós, Brasilino e Odete, que, em sua simplicidade, entenderam que estudar era a única chance de vencer as adversidades impostas pela vida. Aos meus pais Lula e Neta, que me educaram e formaram para ser um cidadão e ao meu irmão, Davidson, companheiro de jornada e incentivador de todas as coisas.

Agradeço aos meus professores de toda a minha trajetória escolar, desde a minha primeira professora até os de hoje, pois foi neles que encontrei a força e a base para realizar este trabalho.

Agradeço aos meus colegas de jornada neste mestrado, à turma “Contra-hegemonia” que sempre me permitiu ser quem sou e onde sempre encontrei amizade e companheirismo neste momento tão importante, em especial agradeço à Eloísa Arruda, Mylenna Cacho e Natália Silva.

Agradeço à minha Orientadora, Dra. Andrezza Tavares, que desde o primeiro momento acreditou em mim e disse que eu conseguiria, que com sua humanidade e inteligência guiou sabiamente os meus passos e construiu junto comigo este trabalho.

Agradeço aos professores e equipe administrativa do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do IFRN pelo espaço profícuo de conhecimento em formação.

Agradeço àqueles que, que em sua pequenez, duvidaram do meu sucesso, que mesmo tentando apagar a minha luz tiveram que vê-la BRILHAR e, hoje, assistem a este trabalho concluído, às suas expectativas e juízos quebrados e terão que aceitar que não dá para impedir o que buscamos com verdade e afínco.

E, por último, agradeço especialmente à minha esposa, Vera, e às minhas filhas Liah e Luísa, sentido principal pelo qual quero sempre ser uma pessoa melhor e para as quais sou invencível.

Enfim, obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho!

Viver não cabe no Lattes.

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008 a partir do decreto de lei 11.292, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica e são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sua criação faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sempre é citado sobre a sua grande importância no início da formação docente. O PIBID é exclusivamente implantado nas Instituições de Ensino Superior – IES, através de convênios com a CAPES. Esta pesquisa foi desenvolvida com vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e objetiva-se a estudar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de fortalecimento da formação profissional dos alunos dos cursos de licenciatura do campus Natal Central do IFRN. A partir desse objetivo geral foram desdobrados os seguintes objetivos específicos: Analisar a constituição das políticas de Formação inicial de professores destacando a ênfase na Educação Profissional a partir dos anos 2000; Discutir diferentes concepções de formação de professor, realçando o pensamento crítico-social; Apresentar o PIBID como um programa relevante de incentivo e fortalecimento da Formação de Professores no âmbito de Instituições de Educação Profissional; Compreender os fundamentos da modalidade Educação Profissional a partir dos cursos de Licenciatura do IFRN- CNAT e das experiências possibilitadas pelo PIBID; Refletir sobre as contribuições da Formação Profissional de Professores na perspectiva emancipadora. Para a realização deste estudo, tomamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa em educação, baseando-nos nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, que atende ao estudo de caso, viabilizado pelo uso dos instrumentos de levantamento de dados: análise documental, entrevistas e questionários semi-estruturados. Os resultados apontaram que a relação estabelecida entre os cursos de Licenciatura oferecidos pelo campus Natal Central do IFRN e o PIBID integram uma ação que fomenta uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional, entretanto, essa modalidade precisa de uma maior inserção nas discussões estabelecidas dentro desses cursos de licenciatura. Observou-se ainda que, mesmo que em pequena escala, a discussão promovida nos cursos de licenciatura estudados é distintiva para a formação profissional docente com vistas a

Educação Profissional, quando aliada as ações do PIBID que também contemplam essa discussão, e isso foi constatado nas respostas dadas por 45 licenciandos e bolsistas do PIBID aos questionários semi-estruturados aplicados durante a pesquisa.

Palavras Chaves: Educação Profissional. PIBID. Formação Profissional Docente. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

Federal Institutes of Education, Science, and Technology were created in 2008, from the decree-law 11,292, which are specialized in offering vocational and technological education, and are considered as higher, basic and vocational education institutions. Its creation is part of the Higher Education expansion policies, including specific policies for teacher training, initiated during the government of President Luis Inacio Lula da Silva. The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is always quoted on its great importance in the early teacher training. The PIBID is exclusively executed in Higher Education Institutions (IES), through agreements with CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). This research was developed associated to the Postgraduate Program in Vocational Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) and aims to study the contributions of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) as a public policy of strengthening professional training for teaching degree students from IFRN-Natal Central campus. From this general objective, the following specific objectives were developed: to analyze the constitution of Initial Teacher Training policies, highlighting the emphasis on Vocational Education from the 2000s; to discuss different conceptions of teacher training, emphasizing the critical-social thought; to present PIBID as a relevant program of incentives and strengthening of Teacher Training in Vocational Education Institutions; to understand the fundamentals of Vocational Education from the teaching degree courses in IFRN-CNAT and from experiences made possible by PIBID; to reflect on the contributions of Teacher Training in an emancipatory perspective. For this study, we took as theoretical and methodological approaches the research in Education, based on the theoretical assumptions of dialectical historical materialism. The methodological approach used was the qualitative ones, which attends to case study, and was made workable by the use of data collection tools: document analysis, interviews and semi-structured questionnaires. The results showed that the relation between the Teaching Degree courses offered by IFRN Natal-Central campus and PIBID integrate an action that promotes a Professional Teacher Training to Vocational Education, however, this branch needs to be largely inserted in the established discussions within these Teaching Degree courses. It was also observed that even small-scale discussion promoted in the teaching degree courses studied is distinctive for Professional Teacher Training to Vocational Education when combined with the actions of PIBID, which also include that

discussion, and this could be found in answers given by 45 undergraduates and PIBID scholars to the semi-structured questionnaires applied during the survey.

Keywords: Vocational Education. PIBID. Professional Teacher Training to Vocational Education. Initial Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Quadro 1 - Marcos Legais da Rede Federal	49
Figura 2 -	Quadro 2 - Marcos legais da Graduação Tecnológica	50
Figura 3 -	Quadro 3 - Marcos Legais Técnico de Nível Médio	51
Figura 4 -	Quadro 4 - Produções Banco de Teses e Dissertações Capes (2010 -2015)	65
Figura 5 -	Gráfico 1 – Produções por Região	66
Figura 6 -	Figura 1- Modelo de formação profissional para a Educação Profissional com base nos estudiosos e pesquisadores progressistas	74
Figura 7 -	Quadro 5 - Núcleos articuladores dos saberes das Licenciaturas do IFRN	109
Figura 8 -	Quadro 06 - Disciplinas obrigatórias dos núcleos Didático- Pedagógico e Epistemológico dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT	110
Figura 9 -	Quadro 7- Modalidade de bolsas conferidas pela CAPES ao PIBID.	112
Figura 10 -	Quadro 8 - Número de Bolsistas ativos por subprojeto do IFRN-CNAT	131
Figura 11 -	Quadro 9 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT	142
Figura 12 -	Quadro 10 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT	143
Figura 13 -	Quadro 11 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Produções por Região	66
Gráfico 2 -	Identificação de licenciandos por curso.	133
Gráfico 3 -	Identificação da faixa etária dos licenciandos.	134
Gráfico 4 -	Período que o licenciando está cursando	135
Gráfico 5 -	Início dos licenciandos como bolsistas do PIBID	135
Gráfico 6 -	Presença de discussão sobre Educação Profissional em disciplinas nos cursos de licenciatura do IFRN-CNAT	137
Gráfico 7 -	Contribuição do PIBID para a Discussão da Educação Profissional na visão dos bolsistas do programa que são licenciandos do IFRN-CNAT	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Bolsista de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CLIPBIDEP	Curso de Língua Portuguesa para o PIBID com ênfase à Educação Profissional
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFRN	Escola técnica Federal do Rio Grande do Norte
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROFEP	Formação de Professores para a Educação Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GELFOPIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPE	Projeto Principal de Educação
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
RN	Rio Grande do Norte

SESU Secretaria de Educação Superior

UNESCO Organização das nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 2000	28
2.1	RELAÇÕES ENTRE O ORDENAMENTO ECONÔMICO E POLÍTICO: O ESTADO, A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DOS ANOS 2000	33
2.2	PRINCIPAIS PRESCRIÇÕES NORMATIVAS: OS MARCOS LEGAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX	48
2.2.1	Pontos e contrapontos dos marcos legais para a educação profissional na virada do século XX: a política de formação de professores em destaque.	52
2.3	INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
3	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APONTAMENTOS, POSSIBILIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES	64
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	72
3.2	SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	81
3.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIBERAL X PROGRESSISTA: PONTOS E CONTRAPONTOS	88
4	O DESDOBRAMENTO DO PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE DIÁLOGO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN	96
4.1	AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE NORTEIAM AS LICENCIATURAS NO NATAL CENTRAL DO IFRN: O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VIGENTE?	98

4.2	OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFRN, AS LICENCIATURAS DO CAMPUS - NATAL CENTRAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	103
4.3	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO IFRN - CAMPUS CNAT E SUAS RELAÇÕES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	111
4.4	A VOZ DOS GESTORES DO PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN	120
4.5	OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESORES DO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS ENVOLVIDOS	130
4.5.1	Caracterização dos estudantes da licenciatura ligados ao PIBID no Campus Natal Central do IFRN	132
4.5.2	As Licenciaturas, O PIBID e a percepção dos licenciando do Campus Natal Central do IFRN sobre a Educação Profissional	136
4.5.3	A formação Profissional docente na perspectiva dos estudantes que vivenciam as Licenciaturas e o PIBID do Campus Natal Central do IFRN.	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A – Questionário Discentes	156
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	159
	APÊNDICE C – Folder Curso de Língua Portuguesa para o PIBID	160

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa que desenvolvemos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), segue o objetivo de estudar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de fortalecimento da formação profissional¹ dos alunos dos cursos de licenciatura do campus Natal Central do IFRN. De acordo com as prescrições normativas do PIBID, sua política de formação tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (CAPES, 2013).

Para o desenvolvimento desta dissertação, tomamos como objeto de estudo a experiência que se apresenta nos cursos de licenciatura oferecidos pelo campus Natal Central do IFRN observando a sua relação com PIBID, enquanto política de formação inicial de professores com vistas à formação para a Educação profissional. Esta pesquisa compreende um estudo desenvolvido entre os anos de 2014 e 2015.

No ano de 2008, com o decreto da lei 11.292 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica e são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sua criação faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. (LIMA, 2013)

Para assegurar essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Passando para o art. 8º da mesma lei, é exposto que todos os Institutos

¹ Para os estudiosos GAUTHIER (1997), GARCIA (1992), IMBERNÓN (2004), SCHON (1992), SCHUTZ (1987), TARDIF (2000), THERRIEN (1998), entre outros, críticos das atuais políticas públicas de formação do professor é preciso entender a formação docente como o primeiro passo para o alcance da formação profissional para o magistério. De acordo com esses estudiosos, para se assegurar a formação profissional, a formação inicial de professores deve está articulada com o exercício profissional, com uma sólida sistemática de formação continuada, com pesquisas pedagógicas e com pesquisas colaborativas entre universidades e escolas. Essas ações implicam no domínio de uma série de conhecimentos e habilidades (os saberes científicos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais) que ao serem complexamente articuladas fazem o professor ter autonomia no seu trabalho, relacionando-o a um grupo profissional organizado.

Federais devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, esses cursos possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há um foco para as licenciaturas dentro dos Institutos Federais.

Na mesma linha de pensamento é criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010 e é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, além de aproximar os bolsistas de uma prática profissional, concede bolsas aos integrantes do projeto e, ainda, faz repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

No desenvolvimento do estudo, consideramos o pressuposto de que a política de formação de professores no Brasil, enquanto um recorte das políticas educacionais gerais, e em particular a política de formação inicial operacionalizada pelos Institutos Federais, em nosso caso, relacionando-a com o PIBID, atende, em parte, ao objetivo da formação profissional do professor, devido à limitada articulação dessa formação inicial com o exercício da profissão dos professores-alunos, com a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, com a formação continuada² e com pesquisas individuais e colaborativas entre professores formadores e professores em formação.

Entendemos que as novas configurações sociais que vão se impondo atualmente geram novas perspectivas em relação à escola e ocasionam intensas exigências nos sistemas educacionais. Nesse contexto, parece-nos evidente que há uma influência do modo de produção capitalista no bojo das mudanças de todos os níveis de ensino. Logo, a partir dessa conjuntura, as mudanças e reformas ocasionadas influenciam, de forma perceptível, a área que incide sobre a formação docente em seus conteúdos e dispositivos (VEIGA, 2002).

Pensando nesse quadro, Silva (1997) pontua que ao lado do processo de mercantilização da educação, há uma pressão considerável para que os espaços de educação básica e de formação superior estejam comprometidos com as demandas específicas da indústria e do comércio. Para ele, na perspectiva dos liberais³, a educação institucional que

² A literatura especializada sobre o estudo da temática formação continuada (CANDAU, 1987; GARCIA, 1999; GAUTHIER, 2000; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; IMBÉRNON, 2004) considera os termos “formação continuada”, “formação contínua”, “educação permanente” e “educação continuada” como expressões sinônimas. Nesse sentido, faremos uso dessas expressões ao longo das argumentações desse estudo.

³ O liberalismo envolve um grupo de pensadores que viveram as particularidades da Europa nos séculos XVII e XVIII. Nessa época o espírito empreendedor e autônomo da burguesia propôs outras possibilidades na relação entre os homens e o mundo. A figura do burguês, que se lançava ao mundo para o comércio e contava com sua

temos, se apresenta como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às necessidades do trabalho nos setores do comércio, da indústria e dos serviços.

Para aqueles que são liberais, o cerne para desmerecer a escola atual não é o entrave na formação de indivíduos críticos, atuantes e autônomos, ou o obstáculo para a elevação do padrão cultural da população oprimida que padece com as desigualdades vigentes, mas sim a busca incessante de competitividade e lucro das empresas.

Como resultado desse cenário, as soluções oferecidas numa perspectiva empresarial, tendem amalgamar a reestruturação do sistema educacional às demandas específicas de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o da estreita preparação para o local de trabalho, com vistas apenas ao mercado. Eleger uma ótica diferenciada disso não representa a negação da relevância dada à preparação para o trabalho, mas pensar essa ação num contexto considere primordialmente às necessidades interessadas nesse processo, sobretudo aqueles já subjugados pelos esquemas vigentes, e não as especificações e exigências do modo de produção dominante (KUENZER, 1998).

Em nosso país, a década de 1990 foi um momento conturbado para a Educação Profissional no que diz respeito às políticas públicas voltadas a essa modalidade, bem como ao discurso do governo acerca de sua manutenção. De um modo geral, essa postura também se estendeu aos discursos que influenciaram o campo da formação docente. Nesse contexto, de efervescência neoliberal⁴, a formação docente gradualmente foi centrando-se no discurso

própria iniciativa para alcançar seus objetivos, destoava de todo um período anterior onde os homens colocavam-se subservientes ao pensamento religioso. Um primeiro ponto do pensamento liberal defendia a ideia de que o homem tinha toda sua individualidade formada antes de perceber sua existência em sociedade. Desta maneira, o indivíduo estabelecia uma relação entre seus valores próprios e a sociedade. O principal ideal liberal de educação é que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A escola deve estar a serviço do indivíduo, em revelar e desenvolver em cada um suas aptidões, talentos e vocação, o liberalismo afirma que a vocação é a realização individual para a construção do progresso geral, baseado nesse pensamento foi que o liberalismo buscou inspiração. A educação liberal entende que a ascensão e a descensão social estará condicionada à educação e ao nível de instrução do indivíduo desconsiderando a sua classe de origem e se tem privilégios ou não, tende a trata todos com igualdade, habilitando-os a participar da vida social na medida e proporções de seus valores.

⁴ Entendemos por política neoliberal, um movimento organizado por intelectuais que prescreveram os princípios norteadores de um novo liberalismo que está assentado de acordo com os valores do liberalismo clássico do século XVIII e que assume no fim do século XX uma nova configuração político-ideológica, mas que, *a priori*, não ultrapassa substancialmente os princípios conservadores do capitalismo. Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo nas últimas décadas tem ganhado respaldo político econômico e vem orientando a conduta governamental enquanto direção possível para o enfrentamento da crise produtiva capitalista. Todavia, os ideais neoliberais estão desde a pós-segunda guerra mundial em combate contra a política do Estado que foi seguida a partir de uma outra vertente filosófica que assumia a perspectiva de desenvolvimento interventivo como mecanismo de crescimento econômico e social no qual constituiu o modelo de Estado de Bem-estar referenciando as idéias Keynesianas.

da aprendizagem por competências⁵, que representava um alinhamento com os paradigmas da qualidade total⁶ e da teoria do capital humano⁷, que, por sua vez, representam uma exigência cada vez mais elaborada de formação e com isso culpa o sujeito, se essa formação não acontece e isso se apresenta nesse cenário da formação profissional, já que há uma valorização da racionalidade técnica privilegiada nos currículos dos cursos de formação inicial em que são considerados: a conscientização político-filosófica e crítico-reflexiva do professor em formação, a formação continuada, o exercício da profissão, a pesquisa do trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa entre professores-formadores e professores-alunos (IMBERNÓN, 2004; RAMALHO, 2003; TARDIF, 2000, TAVARES 2005).

No nosso caso, não há como falar da valorização da Educação Profissional se não há uma política de formação profissional no cenário em que ela está inserida e, nessa perspectiva, ainda nem estamos ponderando uma política específica a sua manutenção, mas minimamente que se alcance uma política de formação docente nacional, com o intuito de demonstrar que há uma preocupação com o magistério e, que nela, sejam privilegiados os seguintes pontos: uma sólida formação inicial que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular, o experiencial e ainda o conhecimento tecno-pedagógico), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade de pesquisa, boas condições de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira (TAVARES, 2005).

É impossível, desenvolver uma discussão sobre políticas públicas de formação docente para a Educação Profissional sem considerarmos a conjuntura em que esta modalidade se insere em nosso país e sem discutirmos o papel da formação de professores nesse contexto, pois apesar de diversas razões que nos levam a crer que a problemática situação da educação

⁵ Segundo Ramalho (2003), o discurso sobre as competências é ainda abstrato e teve origem em países com economia forte comprometida com as empresas privadas. O exame das experiências da formação por competência é complexo e requer um longo caminho a percorrer.

⁶ O conceito de Qualidade Total articula-se intimamente ao conceito de eficiência. Dentro dessa lógica capitalista, a proposta pedagógica tem como horizonte o lucro (mascarado sob a capa da produtividade), perfeitamente adaptado à mercadologização da educação. Trata-se de um discurso que retira os aspectos políticos do processo educacional, definindo os alunos como clientes e a educação como mercadoria. Tal conceito, imputa à administração escolar a ineficiência do ensino público oferecido, omite as determinações estruturais do sistema capitalista, e, desta forma, converte questões políticas em questões técnicas. Eficiência e qualidade, nesse caso, são conceitos superficiais, parciais e despolitizados. Não nos parece ser essa a qualidade. Mais urgente à educação brasileira. O conceito de qualidade em educação deve estar associado ao conceito de qualidade social em detrimento do de qualidade total. Educação com qualidade, no nosso entendimento, significa uma educação que seja capaz de democratizar o saber acumulado historicamente pela humanidade, permitindo às novas gerações a sua reelaboração crítica (SANTOS, 1998).

⁷ A cartilha neoliberal indica a reorientação do modelo educacional, obedecendo-se ao conceito da teoria do capital humano, em que a educação é um bem econômico a ser consumido: "a escola se reduz à formação dos 'recursos humanos' para a estrutura da produção" (BIANCHETTI, 2001, p.94). Propõe, então, a mercantilização da educação.

brasileira não é reflexo apenas da desqualificação docente, entendemos que o professor é o elemento primordial do processo educativo formal, o dinamizador e mediador da aprendizagem devendo, por isso, ser beneficiado com políticas sistêmicas que visem a qualidade dos programas de formação profissional; que possibilitem um digno plano de carreira, melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial (RAMALHO, 2003; TAVARES, 2005).

Baseados nessas reflexões, entendemos que as discussões sobre a política de formação de professores tem sido bastante efetivas em função das novas condições que surgem nesta última década do século XX mas não se extinguiram lá e são bastante pertinentes nos dias de hoje e, mesmo que tenhamos tido novas visões de governo que incidiram sobre a Educação Profissional, não podemos dizer que há uma preocupação em políticas específicas que se voltem a essa modalidade e, por isso também que nossa pesquisa se apresenta como uma forma de contribuir para esse campo privilegiando essa discussão, já que na generalidade as ações efetivamente se delinearão na educação com o intuito de se regular a formação de professores, inclusive os docentes da Educação Profissional que provém de formações diversas, para tornar o ensino, a escola e o professor aptos a enfrentar os desafios do processo produtivo em curso. Outro fator que realça a importância do nosso estudo sobre essa temática se refere ao fato de que a educação é um dos pré-requisitos facilitadores de avanço cultural e de avanço social, pois é a mola propulsora para o alastramento e consolidação dos valores democráticos essenciais à vida de cidadãos críticos, reflexivos e participativos e, no caso específico da Educação Profissional, um espaço profícuo de formação de trabalhadores.

A nossa motivação para esse estudo provém do envolvimento direto como professores da Educação Profissional e as inquietações acerca da formação inicial de professores para essa modalidade ligada às ações do PIBID no IFRN que é tema de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS) e, ao qual estamos ligados como pesquisadores.

Engendrar-nos em um estudo que discute as políticas de formação de professores para a Educação Profissional numa perspectiva de discutir uma modalidade que, nesse início do século XXI tem sido extremamente influenciada pelas políticas de governo com vistas a uma busca de fortalecimento e expansão de suas ações, mas ainda não conta com ações assertivas do ponto de vista da formação docente aplicada às suas necessidades é uma tarefa que precisa de um norteamento de discussões e, para isso, formulamos algumas questões básicas que nortearam as nossas preocupações, no sentido de explorar o objeto de estudo, estabelecendo as relações entre ele e o contexto em que está inserido.

Dessa forma, consideramos, no primeiro momento deste estudo, as seguintes questões de pesquisa: Qual é o lugar, da Educação Profissional no Brasil dos anos 2000, no tocante às políticas de formação de professores para essa modalidade? Quais as implicações dos marcos legais sobre da Educação Profissional na virada do século XXI? Quais as influências dos organismos mundiais nas políticas de formação de professores?

Em um segundo momento dessa pesquisa, elegemos o debate conceitual acerca da questão: Quais as contribuições desenvolvidas pelos estudiosos críticos das políticas atuais, para o alcance de uma profícua formação profissional docente, com vistas à Educação Profissional, que fomente avanços reais no agir social desse professor no exercício de sua profissão?

Dando continuidade, após a contextualização e conceituação de nosso objeto de estudo, em um terceiro momento, nos debruçamos sobre a discussões dos cursos de formação inicial docente oferecidos pelo campus Natal Central do IFRN, ainda, trouxemos o PIBID inserido no mesmo contexto e a visão dos gestores desse programa e para isso nos pautamos nas seguintes questões: Que concepções baseiam os cursos de formação inicial do Campus Natal central do IFRN e como o objeto educação profissional está presente neles? Que concepções baseiam o PIBID do Campus Natal central do IFRN e como o objeto educação profissional está presente nele para considerá-lo importante para a formação profissional docente com vistas á Educação Profissional? Como os gestores avaliam a relação entre o PIBID e as Licenciaturas do Campus Natal Central do IFRN para a formação profissional docente com vistas à Educação Profissional?

Nos direcionando a uma conclusão de nossa pesquisa, apresentamos os sujeitos da formação inicial oferecida pelo campus Natal Central do IFRN que exercem atividade como bolsistas do PIBID, nos perguntando: Quem são esses sujeitos? Que relações sua formação docente em curso estabelece com a Educação Profissional? Qual sua visão acerca das ações desenvolvidas pelos cursos de Licenciatura e pelo PIBID os aproxima desse objeto? Como eles vêem sua formação inicial com vistas à Educação Profissional? A partir dessas questões nos propomos a analisar esse contexto em que estão os sujeitos pensando: Em uma concepção minimalista, essa formação visa a atender as necessidades das transformações do mundo contemporâneo, ou tem uma proposta abrangente que visa desenvolver a real formação profissional do professor com vistas à Educação Profissional? Em que aspectos a política de formação operacionalizada pela relação entre os cursos de formação inicial do Campus Central do IFRN e sua relação com as ações PIBID proporcionam a formação de um

tecnólogo do ensino⁸ (TARDIF, 2000) e em que aspectos essa formação de professor proporciona a formação profissional do professor prático reflexivo e agente social⁹ (TARDIF, 2000) com vistas a uma atuação na Educação Profissional?

É claro que essas questões que apresentamos são as mais aparentes e possivelmente identificadas em nossa discussão, mas no decorrer de nossa pesquisa muitas outras questões motivaram nosso estudo e estão diluídas em sua construção.

Essas perguntas estão atreladas ao que objetivamos no desenvolvimento desta pesquisa que apresentamos como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em educação. Para isso elegemos como objetivo geral de nossa pesquisa compreender a contribuição da Formação inicial de professores, ofertada no Campus Natal Central do IFRN, por meio das licenciaturas e sua relação com o PIBID, para a formação profissional docente com vistas à Educação Profissional.

Nessa dissertação, elegemos como objetivos específicos, considerando como referenciais para compreensão da mencionada política de formação de professores, no que concerne à formação profissional para a Educação profissional, os seguintes critérios: 1. Analisar a constituição das políticas de Formação inicial de professores destacando a ênfase na Educação Profissional a partir dos anos 2000; 2. Discutir diferentes concepções de formação de professor, realçando o pensamento crítico-social; 3. Apresentar o PIBID como um programa relevante de incentivo e fortalecimento da Formação de Professores no âmbito de Instituições de Educação Profissional; 4. Compreender os fundamentos da modalidade Educação Profissional a partir dos cursos de Licenciatura do IFRN- CNAT e das experiências possibilitadas pelo PIBID; 5. Refletir sobre as contribuições da Formação Profissional de Professores na perspectiva emancipadora.

⁸ De acordo com Veiga (2002), a expressão “tecnólogo do ensino” se refere ao professor que teve acesso a uma formação ancorada nos pressupostos do mercado globalizado e neoliberal, vítima das orientações advindas dos organismos internacionais, com ênfase na educação por resultados e rendimentos, vinculado à educação e produtividade, o qual por consequência da alienação dominante não desenvolve uma práxis crítica e reflexiva. Neste trabalho para desfazer entraves de entendimento nos remeteremos ao termo utilizando a nomenclatura Liberal do Ensino.

⁹ Para Veiga (2002), o termo “professor como agente social” está relacionada a um profissional que por meio de sua prática social, desenvolve um processo lógico de emancipação das pessoas, relacionado com a sólida formação profissional que teve acesso. O professor como agente social desempenha o papel de agentes de mudanças, pois é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário, notadamente nas reformas do ensino dos países da periferia do capitalismo caracterizados por uma estrutura fortemente desigual no que se refere à partilha das riquezas materiais e culturais. Apesar dessa lamentável constatação, a América do Sul, por meio do aporte teórico de Paulo Freire tem conquistado avanços no que diz respeito a prática de uma pedagogia a serviço dos “oprimidos” (TARDIF, 2002).

Para realizarmos este estudo, tomamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa em educação, baseando-nos nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético. Esse método foi escolhido devido à convicção de que o pensamento marxista é atual e nos serve de forma singular nesta pesquisa. E isso se dá porque ainda hoje, nas primeiras décadas do século XXI a ordem burguesa instaurada por volta do século XIX ainda não foi suplantada, mesmo a despeito de algumas orientações pós-modernas. Alguns teóricos nos mostram essa realidade e, neste momento, trazemos Aragão (2002, p.138), que diz que “[...] abandonar Marx, em virtude de correntes ditas marxistas, mas com compromissos duvidosos com a corrente marxiana, é temeroso”.

Como metodologia neste trabalho, assumimos aquela que se baseia na dialética¹⁰ como método de investigação, pois entendemos que ela suplanta a compreensão da realidade como dada e pressupõe a inserção dos fenômenos na história e na contradição dos fatos para captar-lhes a essência (GRAMSCI, 1978). Em nossos estudos temos buscado entender as discussões que trazemos sabendo que a realidade, enquanto produto histórico não resulta de um conjunto de fatos isolados, mas é síntese de muitas determinações (MARX, 1992). Ao mesmo tempo, a realidade é processo, dever social, que se constrói no tempo e no espaço próprio de realização de cada sociedade.

Para o desenvolvermos essa pesquisa, fomos levados, como forma de organizar o nosso pensamento, a eleger categorias de análise e, pensando nisso apresentamos aquelas que são norteiam esta pesquisa. São elas: **a formação inicial de professores e a formação profissional docente para a educação profissional.**

A **formação inicial de professores** é entendida como um processo em que o sujeito constrói um conhecimento pedagógico especializado no âmbito das instituições formadoras. Esse processo equivale ao começo da socialização profissional e da assunção de princípios e

¹⁰ A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo. Mas, a matéria e seu conteúdo histórico ditam a dialética do marxismo: a realidade é contraditória com o pensamento dialético. A contradição dialética não é apenas contradição externa, mas unidade das contradições, identidade: "a dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta." (Henri Lefebvre, *Lógica formal/ Lógica dialética*, trad. Carlos N. Coutinho, 1979, p. 192). Os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro; não se misturam, mas o conteúdo, considerado como unilateral é recaptado e elevado a nível superior. A dinâmica HIPÓTESE+DESENVOLVIMENTO+TESE+ANTÍTESE+DIALÉTICA=SÍNTESE, expressa a contundência deste ensinamento, afirmando que tudo é fruto da luta de ideias e forças, que na sua oposição geram a realidade concreta, que uma vez sendo síntese da disputa, torna-se novamente tese, que já carrega consigo o seu oposto, a sua antítese, que numa nova luta de um ciclo infinito gerará o novo, a nova síntese. Para aprofundamento do conceito indicamos a leitura de Marx (1979a, 1979b, 1993).

regras práticas. Nesse sentido, deve evitar privilegiar a imagem de um modelo profissional assistencial, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2004).

Entendemos a **formação inicial** como um espaço que, por excelência, deve proporcionar habilidades concretas (científica e profissional) e conceitos (técnico, pedagógico, cultural, político, filosófico e social), na obrigação de preparar o futuro professor para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários (IMBERNÓN, 2004).

Compreendemos também que a **formação inicial** não é um fim em si mesma, mas um locus que proporciona atitudes interativas e dialéticas que conduzem a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo (GAUTHIER, 2000; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; SCHON, 1992; SCHUTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998).

A **formação profissional docente para a Educação Profissional** exige de nós, enquanto pesquisadores, um grande esforço, pois não existe extensa bibliografia¹¹ que trate desse termo que relaciona a Educação Profissional à formação docente, entretanto para nós isso implica no domínio de uma série de conhecimentos e habilidades especializadas que fazem um professor ter autonomia técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver os problemas no âmbito de seu trabalho, evitando procedimentos improvisados e pouco eficientes aplicados ao trabalho docente na Educação Profissional. Essa formação, além de supor o domínio do exercício da profissão e implique numa discussão acerca da modalidade Educação Profissional, baseia-se num código de ética relacionado com o respeito, a dignidade e com justa remuneração. Ter acesso a uma formação profissional docente significa participar na emancipação das pessoas, auxiliando-as a se libertarem da alienação¹² do poder econômico, político e social (TARDIF, 2002). E quando a esse termo é

¹¹ No tocante à discussão que permeia a Formação Profissional Docente atrelada a Formação de Professores para a Educação Profissional há poucos trabalhos que tratam a temática e foram elencados na pesquisa. Deles, nos chama a atenção a tese de doutorado de Sandra Terezinha Urbanetz que tem como título: “A constituição do docente para a Educação Profissional” orientada pela professora Acácia Kuenzer e que trata da discussão sobre a formação de professores para a educação profissional a partir da discussão teórica do materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso de duas instituições, uma Universidade Corporativa e uma universidade tecnológica. O que podemos perceber na leitura do texto é que os trabalhos ainda não atrelam diretamente a Formação Profissional Docente à Formação de Professores para Educação Profissional.

¹² Alienação é a condição psico-sociológica de perda da identidade individual ou coletiva decorrente de uma situação global de falta de autonomia. Encerra, portanto, uma dimensão objetiva - a realidade alienante - e a uma dimensão subjetiva -- o sentimento do sujeito privado de algo que lhe é próprio. Para Marx, a alienação refere-se

adicionado o espaço pedagógico da Educação Profissional significa também os conhecimentos relativos a categoria trabalho, bem como uma prática profissional que vise à formação de trabalhadores autônomos e conscientes de seu papel no mundo do trabalho.

Os estudiosos críticos das políticas educacionais que elencamos acima, em nossa discussão, entendem que para chegar ao nível da formação profissional, o projeto de **formação inicial**, com vistas à Educação Profissional, deve articular complexamente o exercício da profissão do magistério na escola, a formação continuada, as atividades de pesquisas pedagógicas e as atividades de pesquisas colaborativas, enquanto processos constantes, necessariamente refletidos e questionáveis, possibilitadores da formação do professor como agente social.

Estas categorias de análises transitam em todo o trabalho, pois articulam a discussão global e o local do estudo, considerando o movimento de realização do capitalismo, o processo de Reforma do Estado e as políticas de formação de professores no Brasil, no nosso caso, tendo como contexto a Educação Profissional.

Neste estudo, buscamos, para o seu melhor desenvolvimento, **a revisão bibliográfica e análise documental** como as técnicas e instrumentos para estudar sobre as exigências do mundo contemporâneo e os fundamentos que têm norteado a política de formação de professores, considerando a modalidade Educação Profissional, no cenário nacional, sobre as diretrizes internacionais que têm causado impactos na formação dos professores brasileiros e sobre os aspectos da legislação vigente.

Continuando nosso percurso metodológico, utilizamos a **revisão bibliográfica** ao evidenciar as reflexões dos estudiosos críticos da formação docente pautada na racionalidade técnica, realçando uma discussão atualizada sobre as recentes propostas comprometidas com uma formação profissional voltada para o professor prático, reflexivo, pesquisador e agente social e, ainda, contextualizando na modalidade objeto de nosso estudo.

Depois disso, apresentamos os resultados provenientes de **entrevistas semi-estruturadas**¹³ realizadas com os gestores do PIBID no IFRN, bem como com o coordenador de área do sub-projeto de Física do campus Natal Central do IFRN. Tentamos apresentar suas

a uma situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, caracterizada por ele sobretudo no sistema capitalista, em que o trabalho humano se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem a produziu, para se transformarem, indistintamente, em mercadorias.

¹³ Nas entrevistas, apresentamos questões que versam a visão da gestão acerca das contribuições do PIBID para a licenciatura do IFRN, bem como as ações desenvolvidas por esse programa na relação das licenciaturas com a educação básica e como essa relação pode influenciar na formação profissional docente para a Educação Profissional. Ainda questionamos sobre os projetos e ações efetivas do programa na aproximação dos bolsistas com a educação profissional.

experiências e vivências como professores dos cursos de Licenciatura que estudamos, bem como a de gestores do PIBID e essas reflexões foram de suma importância para a nossa pesquisa.

Outra ação que compõe a metodologia da nossa pesquisa foi a pesquisa por meio de **questionário** que foi aplicada aos estudantes dos cursos de licenciatura que estão ligados ao PIBID e envolveu perguntas e respostas objetivas de múltiplas escolhas, bem com espaços para possíveis justificativas das respostas. Essa estratégia foi privilegiada em nossa pesquisa pois segundo Lakatos (2001, p. 201):

O questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta uma série de vantagens como atingir um número significativo de pessoas simultaneamente, obter respostas precisas, preservar o anonimato dos atores contribuidores, ser mínimo o risco de distorção pois não há influência do pesquisador, possibilitar o bem estar do sujeito pois ele quem determina o tempo para responder e por uniformizar as categorias de análises suficientes à pesquisa.

Com relação à dimensão **qualitativa**, enfatizamos as ações desenvolvidas, os espaços destinados ao programa como forma de vislumbrar a credibilidade dada pela instituição a ele, a organização administrativa e pedagógica, a coordenação do Programa, a forma de ingresso no Programa, a avaliação da coordenadora geral da instituição sobre a política de formação de professores e as dificuldades legais, operacionais e pedagógicas encontradas para o desenvolvimento do Programa.

Procurando ampliar as fontes de registros, realizamos pesquisa virtual em sites do Governo Federal, levantamentos e análises de documentos oficiais. Os dados quantitativos serão representados em tabelas e gráficos. Trabalhamos com uma diversidade de referencial metodológico, pois de acordo com Bogdan (1994) todas as informações possíveis de coleta de dados e registros são válidas, desde que tenham uma direção, um norte para aprofundar os eixos que se identificam com o objeto de estudo e a problemática em questão.

A partir das descrições trazidas nesse estudo, em que realçamos parte da realidade percebida e analisada, entendemos que o processo de construção do conhecimento é o resultado de uma dinâmica da relação entre o sujeito que investiga e um determinado aspecto da realidade. Desenvolvemos essa pesquisa com o intuito de que o objeto tomado para estudo seja devolvido para a realidade de onde foi recortado, com a certeza de que o conhecimento produzido está inacabado e pronto para ser (re) construído sob outras perspectivas.

Por fim, neste momento introdutório depois da apresentarmos o nosso objeto, as questões propulsoras do nosso estudo, os objetivos que norteiam nossa pesquisa, o nosso

percurso metodológico, nos cabe apresentar, já que acabamos de dizer cada uma das partes de nossa introdução, apresentar as demais partes que compõem essa dissertação.

O segundo capítulo, intitulado **Políticas de formação de professores: o lugar da Educação Profissional brasileira nos anos 2000**, traz os fundamentos das relações do sistema capitalista que têm se materializado nas recentes políticas do campo da formação de professores no Brasil, por meio da Reforma do Estado, debruçando-se sobre o contexto da EP, bem como, reflete sobre as implicações das prescrições normativas atuais para formação de professores e a influência dos organismos mundiais sobre essa questão.

No terceiro capítulo, que tem como título **Concepções de formação de professores para a Educação Profissional: apontamentos, possibilidades e problematizações**, trouxemos uma discussão sobre aspectos que possibilitam o alcance da formação profissional docente, notadamente no que tange ao alcance do professor prático, reflexivo, pesquisador e agente social, realçando o pensamento de teóricos críticos¹⁴ das propostas neoliberais de formação e tendo como objetivo a Educação Profissional.

No quarto capítulo, **O desdobramento do PIBID enquanto política de Formação de professores e de diálogo com a Educação Profissional no campus Natal Central do IFRN**, promove uma reflexão acerca das concepções de educação que norteiam os cursos de graduação do IFRN, os princípios que norteiam a formação inicial de professores no instituto e a sua relação com o objeto Educação Profissional, a relação do PIBID com as licenciaturas e com a Educação Profissional, bem como demos voz aos gestores para analisar esse contexto.

Nas considerações finais, trazemos as reflexões a que chegamos após este percurso de pesquisa, ponderando acerca dos elementos pesquisados e reforçando sua importância dentro do campo da Educação Profissional, pois entendemos a discussão dessa modalidade como primordial em qualquer curso de formação docente que seja proposto em nosso país e que é imprescindível que existam políticas públicas que a viabilizem.

¹⁴ Em nosso trabalho apontamos que não há uma bibliografia contundente acerca da formação de professores com vistas à Educação Profissional, entretanto há pesquisadores que se voltam à crítica contra a perspectiva neoliberal aplicadas a essa modalidade que nos servirão como esteio em nossa argumentação como é o caso de FRIGOTTO (2005), MOURA (2013), KUENZER (2006).

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 2000

Parecem-nos evidentes as mudanças pelas quais o Brasil passou na primeira década do século XXI, entretanto problematizá-las e entendê-las, no campo da Educação, se faz necessário para estudiosos da área. Mas, é importante percebermos que as mudanças ocorridas nesse campo são bastante abrangentes e precisamos de um foco para tentar contribuir nos estudos que já existem nessa área.

Neste capítulo, buscamos estudar as Políticas Públicas¹⁵ aplicadas à área da Educação e que incidem sobre a Formação Inicial de Professores nesse período, buscando, nessas ações, a relação que é estabelecida entre elas e os interesses do Estado, focalizando esses esforços no âmbito da Educação Profissional.

Pensando nisso apoiando-nos em Ianne (1994) em suas reflexões de que a sociedade funda o Estado, então não podemos negar o papel do Estado em sua constituição. Dessa maneira, “as forças que predominam na sociedade, em dada época, podem não só influenciar a organização do Estado como incutir-lhe tendências que influenciam o jogo das forças sociais e o conjunto da sociedade” (p.01). Dessa forma, em vários aspectos, o estudo do Estado nos leva a conhecer e entender a dinâmica social, bem como os elementos constitutivos que influenciam na produção de políticas públicas educacionais.

Os dispositivos legais são determinados pelo Estado, que é definido, na ótica de Afonso (2001) como a organização política que exerce, entre outras funções, a regulação, a coerção e o controle social sobre determinado território. Ampliando as discussões, trazemos Bomfim (2008) que defende que a gênese do Estado brasileiro foi determinada dentro do contexto latino-americano como um todo, visto que todas as sociedades da América Latina são resultado de séculos de colonização de exploração de suas riquezas e têm em comum um dado cultural e psicológico entranhado nas relações entre as classes. O que possuíamos era uma exploração econômica de forma macro, refletindo, agora, de forma micro, entre as pessoas que queriam usurpar uns aos outros, movidas pela ganância e ambição, numa relação parasita. Aliás, essas práticas de se aproveitar do outro permanecem em nossa cultura, mesmo após a independência, conforme afirma Bomfim (2008):

¹⁵ É relevante fazer uma diferenciação entre políticas de governo e de Estado. As políticas de governo são planejadas por decisão unilateral do Executivo que busca atender às demandas de uma agenda política interna. As políticas de Estado, porém, envolvem o Congresso, passam por instâncias diversas de discussão, exigem estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical de efeitos econômicos ou orçamentários para levar em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar (OLIVEIRA, 2011). Para aprofundamento do tema, indicamos a leitura de JANUZZI (2009).

O regime parasitário sob o qual nasceram e viveram as colônias da América do Sul influenciou naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Há no caráter das novas nacionalidades uma série de qualidades-vícios- que são o resultado imediato desse mesmo regime imposto pelas nações ibéricas. Essas qualidades traduzem a influência natural do parasita sobre o parasitado, influência constante, fatal mesmo, nos casos do parasitismo social, máxime quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por ele (BONFIM, 2008, p.81).

Nessa perspectiva, o Estado denota três ações primordiais que são de cobrar, coagir e punir; e àqueles que não o obedecessem são submetidos às normas vigentes. Assim, historicamente, o Estado brasileiro foi imprescindível na implantação e consolidação do capitalismo, por condicionar-se à lógica internacional da produção capitalista e por utilizá-la de forma acrítica e sem restrições. Santos (1981, p. 18) constrói seu conceito de Estado capitalista afirmando que ele é:

[...] uma relação social, isto é, condensa uma série de articulações (conflituais, umas, não conflituais, outras) de forças sociais, sendo que uma dessas articulações é dominante, porque sua lógica permeia (em graus diversos) as demais articulações vigentes na mesma formação social. É esta articulação dominante que confere ao Estado a sua forma ou matriz estrutural. Nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e a sua lógica, que penetra desigualmente todo o tecido social, é a lógica do capital. Esta lógica consiste numa relação de exploração enquanto extracção de mais-valia através da propriedade não socializada (individual ou estatal) dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada no mercado mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais.

Na esteira das discussões sobre o Estado, Poulantzas (1980) pontua que o papel do Estado em relação à economia é modificado no decorrer dos diversos modos de produção e nos estágios e fases do próprio capitalismo. Nessa perspectiva, o Estado Brasileiro sempre esteve dependente da lógica do capital e pelo processo de acumulação que ela opera. Todavia, essa lógica, segundo Santos (1981, p.20), não é outra coisa senão a lógica das lutas de classes nas formações sociais capitalistas e “são estas que decidem da constituição específica do Estado num dado momento histórico”. Dessa forma, o Estado por ser uma forma aberta e contraditória devido aos seus mecanismos de socialização/integração, trivialização/neutralização e repressão/exclusão, associado à ideologia capitalista promove uma pungente exclusão social por atender aos interesses da lógica desse sistema. Nesse sentido, Poulantzas (1980) afirma que para:

[...] entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relações aos outros (POULANTZAS, 1980, p. 157).

Nessa perspectiva de concepção do Estado, a exclusão pode ser percebida nas políticas públicas, que são ações de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. As políticas públicas nada mais são que o Estado em ação, agindo através de implantações de programas e projetos voltados para setores específicos da sociedade. Aquelas que se direcionam à educação, particularmente, no que se referem à formação de professores perpassam pelas políticas de governo (plano, programa ou ação desenvolvidos para vigorar durante o período de um mandato governamental) e pelas políticas de Estado (plano, programa ou ação com objetivos a longo prazo além do exercício político de determinado partido ou do representante deste), ambas representam o Estado em ação.

Frente a um Estado capitalista, que direciona suas políticas públicas aos interesses de um grupo hegemônico, como argumenta Frigotto (2005, p. 24) “os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos”. Observamos, assim, que o professor é o protagonista do desenvolvimento de sua consciência crítica no tocante à sua prática pedagógica, em sua reflexão sobre o significado de sua missão profissional e sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, bem como sobre as finalidades de sua ação. Conscientiza-se, desse modo, sobre o fenômeno da alienação. Esta compreendida no sentido restrito, histórico e social, como Pinto (2010) a ela:

[...] ao estado do indivíduo, ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamentos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus (PINTO, 2010, p. 56).

Desse entendimento, brota a responsabilidade de se desvencilhar pela identificação com a história de seu povo, e capacitar-se a produzir o delineamento da educação. Assim:

[...] é sempre uma atitude ingênua considerar a formação do educando, e seu constante aperfeiçoamento exclusivamente técnico, como simples treinamento individual. É, ao contrário, o progresso da consciência crítica, de si e de seu mundo, que lhe dá a certeza de ser cada vez mais competente em seu ofício e mais culto como intelectual, pois cada vez se acerca mais das origens legítimas da cultura (PINTO, 2010, p. 117).

Percebemos que, dentro deste cenário de Estado capitalista que ao longo da história do Brasil, ao invés de políticas de caráter universal e igualitário, são implantados programas e projetos que resultam em medidas compensatórias, contribuindo para a construção de uma cidadania aviltada, precarizada, mitigada. Enfim, da formação de meios ou de quase cidadãos, uma inclusão excludente¹⁶.

Continuamos, então nossa discussão, entendendo que após refletirmos sobre a perspectiva de Estado é de suma importância a conceituação de política pública e para isso, nos valeremos das reflexões de Azevedo (2003, p. 23) que pondera que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Aprofundando-nos mais nas questões que abarcam este estudo trazemos a expressão políticas públicas educacionais que está relacionada a todas as ações que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar; isto é, são as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2003).

Com essa discussão, apontamos ainda a nossa compreensão de que um dos mecanismos que indicam o descompasso entre o que está proposto e o que realmente é operacionalizado em nosso país, no que diz respeito à formação profissional, refere-se à análise de que as políticas públicas educacionais relacionadas a essa formação, estão comprometidas apenas com a formação do liberal do ensino¹⁷. Esta proposta de formação parte da concepção de que o professor é um técnico reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino, na busca pelo desempenho da eficácia na consecução dos objetivos escolares (TAVARES, 2005).

Em nossa análise, e apoiados pelas discussões de Tavares (2005) com base em Santos (1998) quando aponta que essas reformas, além de serem propostas e implementadas como instrumentos de regulação e organização social, tem o intuito de consolidar uma nova configuração para a formação docente, fomentando um novo perfil profissional, ajustando, não só a educação como a formação docente à reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado (SANTOS, 1998; TAVARES, 2005).

¹⁶ Expressão retirada do texto, de Acácia Zeneida Kuenzer (2005, p. 75-96), “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”.

¹⁷ O **professor como liberal do ensino** caracteriza-se por estar ligado a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal, por partir de um projeto de abrangência internacional com orientações advindas de organismos internacionais que enfatiza a chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício, vinculado, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista (VIEIRA, 2002; TAVARES, 2005).

A reforma educacional a partir dos anos de 1990 atribui ao professor uma forte centralidade evidenciada nas diretrizes e legislações em vigor, ou seja, é a noção de estado como aparelho ideológico de Poulantzas (1977) que diz que a ideologia não está presente só nos costumes, nas ideias, ou nas diferenças morais, mas para ele, a ideologia capitalista está incorporada “nas instituições”, referindo-se a quaisquer instituições repressivas e ideológicas que cumpram o papel do Estado. Nesse modelo, ele apresenta os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) - A escola, a imprensa, a Igreja etc e os Aparelhos Repressivos do Estado - O governo, a polícia, os tribunais etc - desempenhando uma mesma função. Segundo Poulantzas (1977, p. 77):

[...] se o Estado é definido como a instância que mantém a coesão de uma formação social e [como a instância] que reproduz as condições de produção de um sistema social através da manutenção da dominação de classe, é óbvio [sic] que as instituições em questão – os aparelhos ideológicos do Estado – preenchem exatamente a mesma função.

Nesse contexto, a associação da imagem do professor a um profissional despreparado, responsável pelo fracasso dos alunos para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a operacionalização de todo um articulado projeto de prescrições normativas articulado com a ideologia neoliberal¹⁸, com a globalização e com o processo de reestruturação produtiva, enquanto elementos fortalecedores do sistema capitalista em sua atual fase (SHIROMA, 2002; CASTRO, 2001; TAVARES, 2005).

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, implica dominar uma série de conceitos e atitudes especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado (SCHON, 1992; TAVARES 2005).

É interessante realçar que consideramos a formação profissional como um processo para o alcance do profissionalismo¹⁹ e da profissionalização²⁰ docente à luz de um novo

¹⁸ As características principais desta fase do capitalismo estão centradas na globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado, na destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria digna, destruição das economias microrregionais, etc. Essa globalização competitiva criou um jogo de poder onde as megaempresas transnacionais, ao invés de contribuírem desenvolvimento povos e nações, apenas buscavam maximizar os seus lucros através da tecnologia e de engenharias altamente racionalizadas. Sua política investiu contra o autodesenvolvimento dos povos.

¹⁹ Profissionalismo ou profissionalidade para Imbernón (2004) e Popkewtiz (1992) significa características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho (2003, p. 11), significa saberes, competência e atitudes do agir profissional.

conceito de profissão articulado a um contexto social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos por meio das ações sociais. Essa compreensão é contrária à ideia de um conceito neoliberal de profissional, proveniente, sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico (IMBERNÓN, 2004; TAVARES, 2005).

Entendemos, então, ser de suma importância um estudo que se volte a investigar as Políticas Públicas de Formação de Professores, num âmbito geral, no Brasil da primeira década do século XXI, bem como apontar para essas ações direcionadas, nesse mesmo período, para a modalidade Educação Profissional.

Para isso, organizamos este primeiro capítulo de modo a fazermos considerações acerca do ordenamento econômico e político e sua relação com a formação de professores, buscando o papel do estado e o Lugar das políticas de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil dos anos 2000. Depois, trazemos as influências dos Organismos Econômicos Mundiais nessas Políticas de Formação de Professores e, ainda, faremos uma análise documental, tendo como objetivo de analisar os Marcos Legais, que incidiram sobre a formação docente para a Educação Profissional e seus desdobramentos.

2.1 RELAÇÕES ENTRE O ORDENAMENTO ECONÔMICO E POLÍTICO: O ESTADO, A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DOS ANOS 2000

Sempre que nos debruçamos sobre o estudo da política de formação de professores, enfocando as políticas públicas, é discutida a relação que se estabelece entre a educação e o modo de produção econômico. A revolução capitalista engendra um caráter “civilizatório” em relação aos modos de produção pré-capitalistas (FRIGOTTO, 2010). Tendo em vista isso, entendemos que os tipos de educação desenvolvem-se atrelados aos interesses do modelo econômico hegemônico e nos interessa fazer uma relação sucinta sobre isso para podermos discutir o lugar da formação de professores para a Educação Profissional no Brasil dos anos 2000 e as imbricações do Estado nela.

Em sua discussão acerca dessa relação, Tavares (2005) pondera:

²⁰ Profissionalização significa de acordo com Imbernón (2004) e Popkewitz (1992) um processo socializador da aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho (2003, p. 11), significa busca de reconhecimento social da categoria para um maior *status*.

Com o surgimento do capitalismo, o paradigma educacional foi modificado, e a educação passou a ser instrumento capaz de promover a qualificação para o trabalho. Relacionando o modelo econômico capitalista e a educação, vemos que a crise no modelo de produção equivale dizer também crise no modelo educacional que então esteja em vigor (TAVARES, 2005, p. 40).

Observamos que dentro desse complexo processo de superação das crises enfrentadas pelo Capitalismo, novos mecanismos de catalisação desse modo de produção surgem e trazem fatores preponderantes, como a reformulação e a difusão de uma nova ideologia. É a consciência social hegemônica, que vai alinhar, reestruturar, ajustar, sempre, o processo de avanço da produção capitalista e a preservação deste sistema (TAVARES, 2005; CASTRO 2001). E, fica para a Educação a responsabilidade de sedimentar essa nova ideologia (TAVARES, 2005 apud SANTOS, 1998).

Podemos dizer que o século XX assistiu o processo de consolidação e sistematização produtiva do Capital, o que, por sua vez ocasionou transformações significativas na estrutura política e econômica dos países capitalistas (SILVA & AZEVEDO, 2012). Sobre isso os autores ainda apontam:

Esse cenário desencadeou-se efetivamente na segunda metade do século, representado por um longo período de expansão de pós-guerra que se estendeu de 1945 a 1975, tendo como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder (HARVEY, 1993). Dentre esses o taylorismo/fordismo baseado na produção em massa de mercadorias e estruturado por meio de uma produção homogeneizadora e amplamente verticalizada. A produção expandiu-se em vários setores: inicialmente, na indústria automobilística nos EUA, e, em seguida, para quase todos os principais países capitalistas, com incidência sobre significativa parte dos serviços (ANTUNES, 2000) (SILVA & AZEVEDO, 2012, p. 251).

Nas últimas décadas do século XX, uma nova revolução, conhecida como Tecnológica ou Informacional, acontece e reconfigura o modo de produção capitalista e essa nova configuração incide também sobre a Educação. Ela se baseia no progresso científico e tecnológico caracterizado pelo avançado desenvolvimento da informática, das telecomunicações, da biotecnologia, da microeletrônica e da engenharia genética. Sobre a dinâmica dessa nova revolução Castells, (2005, p. 120) diz:

Ao transformarem os processos de processamento da informação, as novas tecnologias da informação agem sobre todos os domínios da atividade humana e possibilitam o estabelecimento de conexões infinitas entre diferentes domínios, assim como entre os elementos e agentes de tais atividades. Surge uma economia em rede profundamente interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimentos e administração na própria tecnologia, conhecimentos e administração.

Entretanto, Castells (2005) reconhece que essa realidade de propagação informacional é seletiva e excludente socialmente, visto que milhares de sujeitos são privados de seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro (SILVA & AZEVEDO, 2012).

Na esteira dessas mudanças, a educação que estrategicamente é condicionada aos interesses do mercado, enquadra-se na redefinição de uma nova concepção de sociedade global e informacional, adequando-se, assim, em seu caráter formador, aos interesses dominantes; tornando-se estereotipada e impeditiva (SILVA & AZEVEDO, 2012). Isto porque, os sujeitos não se apropriam do saber necessário para a sua formação humana. Trata-se, portanto, de uma educação que dá margem a uma nova concepção de formação de força de trabalho que prioriza “formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica” (GANBOA, 2001, p.99).

Esse contexto, criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo o modelo da gerência científica (taylorismo/fordismo)²¹, numa tentativa de responder às novas configurações assumidas pelas economias internacionais (OLIVEIRA, 2011; TAVARES, 2005; CASTRO, 2001; CABRAL NETO, 2012). O novo modelo de produção flexível exige novas atitudes e habilidades no processo produtivo. Por isso, a produção flexível requer um perfil diversificado de trabalhador, criando assim, novas demandas de formação e qualificação profissional, logo, essas mudanças e exigências incidem diretamente sobre as políticas de formação de professores. Se antes, no modelo taylorista/fordista, predominava o conceito de qualificação do emprego, já no modelo de acumulação flexível desenvolve-se o novo conceito de competência, intrinsecamente associado aos novos cenários de empregabilidade e flexibilidade.

Nesse pequeno trajeto que fizemos sobre o ordenamento econômico mundial, fica evidente para nós que, do ponto de vista econômico, a educação insere-se como um instrumento de propagação dos valores do modo de produção hegemônico e que, se atentarmos para a educação que forma o trabalhador, logo, aquela que te como objeto o trabalho, podemos utilizar as palavras de Frigotto, (2001, p.72) ao falar sobre essa categoria:

²¹ Para aprofundamentos sobre a configuração de novos modelos de reestruturação produtiva ver Antunes, (1995), Braverman (1991), Bruno (1996) e Castro (1995).

No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam “novlangue” (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências, etc.

A nova economia global pós-fordista requer novos tipos de trabalhadores que se adaptem a regimes de trabalho flexíveis e a empregos inseguros, situação que traz implicações profundas para as funções até então exercidas pelas instituições educacionais (CABRAL NETO, 2012, p. 19). Na esteira desta discussão o autor aprofunda-se e diz que:

Nesse contexto, desenvolve-se (ou melhor, reestrutura-se) uma concepção de educação voltada, notadamente, para atender às novas exigências impostas pelo mundo do trabalho que tem como fulcro legitimar interesses e necessidades de operacionalizar novas formas de concepção de exploração dos trabalhadores. A educação deve centrar-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que sejam adequadas ao modelo de acumulação flexível.

Nesse momento da discussão, entendemos ser a Educação o resultado de uma nova configuração econômica que aponta para uma sociedade em que a competição e a polivalência²² são consideradas características primordiais, respingando assim nas políticas formação de professores que apontarão também para esse rumo. É essa a resposta que o sistema dá em relação à crise do padrão anterior de acumulação fundado nas teses do Keynesianismo/Fordismo²³.

Nos parece evidente que esse estado de competitividade foi estabelecido pelo modelo neoliberalista²⁴ que criou sociedades mais desiguais, tanto no capitalismo desenvolvido

²² O termo polivalência, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional.

²³ A crise do padrão do padrão de acumulação capitalista engloba as dimensões econômica, social e a organização do Estado. Na dimensão econômica, a crise incluía recessão, baixa taxa de crescimento, altas taxas de inflação e excessivos gastos sociais. No âmbito da interpretação neoliberal da crise, o fator preponderante para a sua instauração teria sido a organização do movimento operário que, em função de seu poder político, havia acumulado ganhos econômicos que estavam corroendo as bases do sistema capitalista. Na dimensão social, configura-se uma crise do Estado de bem-estar social (Welfare State), modelo que havia sido edificado particularmente nos países do capitalismo avançado e que pressupunha a produção de políticas públicas universalistas para suprir as necessidades básicas da população (Educação, saúde, previdência e habitação, por exemplo). Em relação à organização do Estado, terceira dimensão, constatava-se o esgotamento do Estado intervencionista que propugnava a ativa intervenção estatal na economia, o pleno emprego e o investimento em ações estratégicas para o desenvolvimento (Telecomunicações e petróleo, por exemplo). Esse modelo de Estado, para os neoconservadores, havia chegado a uma situação de plena ingovernabilidade, significando, portanto, o fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo engendrada, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial. Esse diagnóstico era consensual no espectro das discussões desenvolvidas pelos teóricos do neoliberalismo, que apontavam a necessidade urgente de reformas para a superação da crise (CABRAL NETO, 2012; ANTUNES, 2007; HARVEY, 2009; ANDERSON, 1995; OFFE, 1984).

²⁴ Na Prática, o neoliberalismo vai se consolidar o contexto das transformações econômicas em escala mundial, durante o final dos anos 1970 e anos 1980, períodos marcados por uma aguda crise econômica no mundo

quanto no periférico, mas a visibilidade desse processo ficou mais clara nesse último grupo (CABRAL NETO, 2012). A formação de professores que corresponde a esse sistema é aquela em que os profissionais são formados com estereótipos técnicos (TAVARES, 2005), quando deveriam apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2004; TAVARES 2005; CASTRO 2001).

É nesse cenário econômico de competitividade e informacionalidade que quebramos a barreira do século XX, nele o Estado deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio e ainda precisa conceber legislação e estruturas regulatórias que favorecem as corporações²⁵.

Nesse início do século XXI, vemos a configuração da era informacional e, hoje, poder, talvez tenha outra conotação e esteja ligado a conhecimento, rapidez ou domínio de tecnologias. O homem volta-se para uma esfera em que se coloca como sujeito de uma força imaterial que está refletida em todas as dimensões, mas, principalmente, na economia que é a máquina motriz de nossa sociedade e sobre ela, nos últimos anos, esse poder informacional tem sido diretamente ligado às transformações de relações que a movimentam e que definem quem é forte e quem é fraco. Acrescenta Castells (2005, p. 120):

Ao transformarem os processos de processamento da informação, as novas tecnologias da informação agem sobre todos os domínios da atividade humana e possibilitam o estabelecimento de conexões infinitas entre diferentes domínios, assim como entre os elementos e agentes de tais atividades. Surge uma economia em rede profundamente interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimentos e administração na própria tecnologia, conhecimentos e administração.

Vemos uma sociedade que tem se baseado numa economia informacional, rápida, que necessita de dinamicidade e estreita as relações daqueles que conseguem acompanhar a mudança e afasta aqueles que não têm condições de fazê-lo (CASTELLS, 2005).

capitalista avançado e pela crise do socialismo real (na Alemanha e na União Soviética) O colapso das economias socialistas que se desenvolveram sob uma forte intervenção do Estado, e também a crise das economias de países de orientação social-democrata, que no período pós-segunda guerra mundial, defenderam maior controle do Estado sobre o mercado, contribuíram, de forma marcante, para o fortalecimento das teses que santificavam o mercado como regulador das relações econômicas e sociais. Nessa dinâmica, constrói-se a base intelectual do liberalismo, fornecendo uma justificativa ideológica do mercado como preciosa forma de ordem social (ANDERSON, 1995; HILLARY, 1998; HARVEY, 2009; CABRAL NETO, 2012).

²⁵ Trataremos dessas relações entre o Estado e as corporações no tópico 2.3 deste capítulo.

Com isso, tem-se, hoje, um processo de expansão de mercado mundial ocasionado por meio da globalização que nos apresenta uma economia com capacidade de funcionar em tempo real, em escala planetária, com uma combinação de estrutura permanente e uma geometria variável. A arquitetura da economia global, segundo Castells (2005), apresenta um mundo assimétrico interdependente, organizado em torno de três regiões econômicas principais (Europa, América do Norte e região do Pacífico asiático) e cada vez mais polarizado ao longo de um eixo de oposição, entre as áreas prósperas produtivas e ricas em informação e as áreas empobrecidas, sem valor econômico, e atingidas pela exclusão social.

Ora, economicamente, hoje, é preciso ser forte, ou pelo menos parecer forte, para poder estar ao lado daqueles que literalmente têm poder. O dinheiro em espécie dá espaço às transações financeiras entre grupos que requerem uma mobilidade e o domínio de uma tecnologia para tal finalidade. As novas tecnologias permitem que o capital seja transportado de um lado para o outro entre economias em curtíssimo prazo, de forma que o capital e, portanto, poupança e investimentos, estejam interconectados em todo o mundo, dos bancos aos fundos de pensão, bolsa de valores e câmbio.

Essa realidade de rapidez e facilidade de movimentação de capital gera uma maior interdependência entre os países, uma maior facilidade de conexão das economias e, por conseguinte, de empréstimos entre eles. Segundo Castells (2005, p. 145):

Um acontecimento essencial na globalização financeira é o volume impressionante do comércio de divisas, que condiciona o câmbio entre as moedas nacionais, solapando de maneira decisiva a autonomia dos governos nas políticas monetárias e fiscais.

Esses grupos são formados não apenas por identidade, mas por interesses que impulsionam cada vez mais a competição. Podemos dizer que o mundo econômico hoje é dividido em blocos de interesse econômico muito bem fundamentados e estruturados que compartilham informações e estabelecem relações econômicas para defender seus interesses próprios. Eles ditam quem é forte e quem é fraco. Quem está dentro e quem está à margem. Quem se relaciona e quem só espera. O mundo é um grande tabuleiro de xadrez em que os peões aguardam ser manipulados e seguem a ordem dos seus superiores.

Ao observarmos isso numa perspectiva macro, parece-nos tudo muito bem estabelecido, como se tivéssemos evoluído e chegado a uma modernidade e um nível de crescimento social espantoso, mas ao apontarmos um olhar mais crítico a esse cenário, percebemos que essa “evolução” é cruel e muito pouco preocupada com aqueles que estão no

outro extremo dela. Então, compreendemos que a mais nova divisão internacional do trabalho está organizada com base em trabalho e tecnologia, mas é implantada e modificada por governos e empreendedores.

Falamos até então de uma sociedade que se organiza economicamente em blocos de econômicos que são formados por países que tem interesses específicos e estabelecem relações para continuar numa perspectiva econômica hegemônica, mas, como se dá a relação desses blocos com a sua classe trabalhadora? Como a economia, na perspectiva de uma hegemonia de um modo de produção de características darwinistas, em que os mais fracos obedecem aos mais fortes, pode dar vez àqueles?

É nesse ponto que percebemos que as relações sócio-econômicas da “sociedade informacional” foi projetada para os fortes e não para os fracos e, nesse contexto, entenda-se fortes como o estado e fracos como a classe-que-vive-do-trabalho²⁶. Esta que realmente depende de sua força de trabalho para sobreviver e que compete com uma industrialização a serviço do lucro dos empregadores e pouco preocupada com os direitos de seus trabalhadores.

Observamos que esses trabalhadores precisam urgentemente entender-se enquanto classe trabalhadora e definir suas pautas comuns de reivindicações para poder tentar ser forte em um mundo tão preparado para precarizá-la.

Na sociedade informacional um novo trabalhador deveria surgir. Antes o que interessava para os empregadores era alguém forte que pudesse contribuir literalmente com sua força nas fábricas para o crescimento de uma economia que tinha uma característica muito mais industrial. Na atualidade, percebemos que esse trabalhador tem uma força muito mais intelectual, que é o saber em detrimento do executar por força que tem mais valor. É um trabalhador extremamente capacitado para pensar que é exigido no mercado.

Entretanto, todo esse aparato intelectual não lhe garante uma autonomia e estabilidade, pois a rapidez com que os conhecimentos ficam obsoletos faz com que esse trabalhador seja obrigado a viver em uma eterna busca por conhecimento para que sempre possa ser empregável, competitivo, atual e assim, muitos saem nessa competição acirrada por um emprego.

²⁶ Com o objetivo de dar ênfase para sua leitura contemporânea da complexidade do mundo social, Antunes lança mão de uma “noção ampliada de classe”. Procura, com isso, apresentar a nova forma de ser da “classe-que-vive-do-trabalho”. O autor deixa claro, contudo, que não se trata de uma “nova expressão conceitual”, mas de uma ampliação no foco de análise, com vistas a dar conta da diversificação e complexificação do proletariado hoje. Tal empreendimento analítico se refere, com efeito, a uma atualização da compreensão marxista de classe, ensejando apreender as transformações pelas quais as relações de produção passaram nas últimas décadas. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do texto “A classe-que-vive-do-trabalho – A forma de ser da classe trabalhadora hoje”, de Ricardo Antunes (2009).

Essa busca por empregabilidade é incentivada por uma sociedade dinâmica e preocupada apenas em manter sua máquina econômica em funcionamento. Não é o trabalhador e suas especificidades a serem ponderadas, mas como ele poderá servir ao modo de produção, ao seu crescimento e por isso essas especificidades, muitas vezes, são prejudiciais aos trabalhadores, pois ser mulher, jovem ou mesmo mais velho, faz com que ele saia da linha de interesse e passe a ser marginalizado no que diz respeito às relações capitalistas de trabalho.

Esse movimento gera uma série de consequências como o trabalho terceirizado, em sua grande maioria, precarizado, sem garantia de direitos, com jornadas irregulares. Castells e Antunes apontam para outro grupo que são os imigrantes, pois buscam melhores condições de sobrevivência e submetem-se a trabalhos degradantes e subumanos. Sobre isso, Antunes (2009, p. 257, grifo do autor):

[...] desse modo são profundas as clivagens e transversalidades existentes hoje entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos, negros e índios, qualificados e não qualificados, ‘incluídos’ e ‘excluídos’, dentre tantos exemplos que configuram o que venho denominando a *nova morfologia do trabalho*.

A nova morfologia do trabalho é resultante das fortes mutações que abalaram o mundo do capital nas últimas décadas; abrangem todos os tipos de operários, desde os de base industrial e rural clássicos até os assalariados dos serviços. Significa também um novo desenho das formas de representação das forças sociais e políticas do trabalho.

Percebe-se que as novas tecnologias da comunicação e da informação foram essenciais para a comunicação, em tempo real, dos centros financeiros de todo o mundo, para a organização na linha de montagem internacional e para o transporte rápido e de alta capacidade de bens e pessoas. Contudo, a economia global foi desenvolvida pelos governos, sobretudo, os de países mais ricos e suas instituições internacionais auxiliares, atendendo aos interesses de uma minoria que só visam à lucratividade a todo custo. E as consequências sociais, com essa nova economia, foram um aumento de exclusão social, uma elevação dos índices de desemprego e concentração da riqueza produzida. Então, até que ponto os interesses de uma minoria se sobrepõem a de uma maioria quando ainda se vê uma grande desigualdade social e econômica?

Nessa perspectiva, portanto, faz-se necessário que o trabalhador seja respeitado em suas necessidades e que o sistema possa incluí-lo. Na verdade, é preciso que esse sistema seja transformado pelos próprios trabalhadores, conscientes de seus direitos e atribuições, que seja

a máquina humana a interessar, que o capital esteja a serviço da humanidade e não o contrário e enquanto não houver essa tomada de consciência a classe-que-vive-do-trabalho estará subjugada a um sistema que só está preocupado com sua própria manutenção, que está construído para o poder e não para a participação, que se pauta na subjugação e não na equidade, que será sempre mais capital do que humano.

Então, quando analisamos a Educação Profissional e as implicações do envolvimento do estado em ações afirmativas à sua manutenção, é preciso entendermos, como aponta, Costa (2012) ao refletir sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios históricos e perspectivas contemporâneas que:

Analisar criticamente esse cenário requer compreender a educação como um processo dialético-crítico, um movimento contraditório uma vez que se insere em um processo histórico, político, econômico e social. Ou seja, implica descortinarmos as relações sociais e produtivas que prevalecem em nossa sociedade, onde o trabalho é compreendido em sua dimensão estritamente produtiva (COSTA, 2012, p. 09).

Ora, nos parece então, que ao Estado cabe a responsabilidade de subsidiar uma educação de qualidade capaz de formar indivíduos críticos e inseridos em sua realidade, mas não parece ser esta a prática que acontece em nosso país substancialmente.

Sobre a formação de professores e as políticas públicas que a permeiam, no Brasil, Tavares (2005) aponta que:

[...] um dos instrumentos que marcam o descompasso entre o que se propõe e o que se faz no Brasil em termos de formação profissional diz respeito à análise de que as políticas públicas educacionais, para esta formação, comprometem-se tão-somente com a formação do tecnólogo do ensino. A nosso ver, essas reformas, além de estarem sendo propostas e implementadas como mecanismos de regulação e organização social, buscam consolidar uma nova configuração para a formação docente, contribuindo para a produção de um novo perfil profissional, ajustando, não só a educação como a formação docente à reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado (TAVARES, 2005, p. 20).

Ou seja, essas Políticas de Formação de Professores aplicadas em nosso país contextualizam-se nos interesses hegemônicos do capital que, pela globalização, formam profissionais para uma sociedade baseada na produtividade e pouco preocupada com um conhecimento elaborado e emancipador.

É preciso lembrar que há uma grande dificuldade nessas políticas que estão relacionadas à Formação de Professores para a Educação Profissional. Em primeiro lugar, porque elas estão inseridas em um contexto de desigualdade social, visto que o nosso país, no início desse século XXI, tem caminhado para a manutenção dessa desigualdade e em segundo

lugar ela estaria aplicada a um público que tem, em sua essência, um destino muito ligado ao capital, pois insere-se construção basilar de um trabalhador.

Com as discussões que apresentamos, conseguimos então perceber que esta Formação de Professores compreende tão-somente a condição elementar da formação de um liberal do ensino, como já enfatizamos anteriormente, e, nessa perspectiva, entendemos que ainda há uma ampla trajetória a seguir, pois o professor e, principalmente, aquele que está diretamente ligado à Educação Profissional²⁷, tem uma responsabilidade diretamente ligada a uma formação substancial dos trabalhadores para que eles possam inserir-se criticamente no mundo do trabalho²⁸, destacadamente a partir da inserção escolar dos sujeitos no ensino médio.

Nesse cenário, e preciso que ponderemos, apenas a título de esclarecimento, sobre a necessidade de políticas educacionais para o ensino médio e mais precisamente à integração deste à Educação profissional, pois é preciso que em nossa sociedade levantem-se projetos que ampliem a igualdade de oportunidades para que ela se torne mais democrática. Sobre isso, Sheibe & Silva (2013, p. 14) ponderam:

Na oferta dos estudos para as classes trabalhadoras do país, se impõe cada vez mais a mobilização de princípios de justiça que atuem para além da igualdade de oferta do ensino, no sentido de compensar as desigualdades sociais situadas fora da escola. A implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) surge no contexto educacional brasileiro com o compromisso de colaborar nessa construção de um sistema educacional mais justo, propiciando um percurso formativo superador da histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, o que exige “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos”.

Nesse contexto econômico neoliberal, globalizado, informacionalizado, as políticas de formação de professores para a Educação Profissional precisam estar contra-

²⁷ Avançar na integração do trabalho e da educação requer a compreensão da totalidade das relações estabelecidas socialmente, ir além da universalização do ensino fundamental, ainda que essa represente a garantia de acesso a uma formação mínima para a classe trabalhadora. Requer uma mediação menos frágil com o ingresso no mundo do trabalho e com o ensino superior do que aquela hoje estabelecida pelo ensino médio (Educação geral e Educação profissional) em todas as modalidades (integrada, concomitante e subsequente) (SHEIBE & SILVA 2013), pois é importante refletir sobre a categoria trabalho para potencializar a aprendizagem emancipadora desde o ensino fundamental, bem como, celebrar a importância do estudo da Educação Profissional para a inserção do licenciando no ensino médio realçando para isto as contribuições do currículo integrado. Para aprofundamento de conceitos sugerimos as leituras de MOURA (2013); KUENZER & GARCIA (2013); ALVES & GOUVEIA (2013); SALDANHA e OLIVEIRA (2013); SILVA E COLTONIO (2013); PELISSARI (2013); NASCIMENTO & AMORIM (2013).

²⁸ A literatura crítica sobre Educação Profissional destaca a diferença ideológica entre as concepções de Mercado de Trabalho e de Mundo de Trabalho. Não é interesse discutirmos essas discussões nesse momento, entretanto, a título de aprofundamento, apontamos a leitura de Moura (2010) e de Frigotto (2010). Baseados nessas reflexões, adotaremos o conceito de Mundo de Trabalho, pois o entendemos como as atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço.

hegemonicamente pautadas em ações que superem a dualidade do sistema educacional que marcam sociedades desiguais como a nossa, impõe-se aí, um grande desafio, para essa políticas públicas educacionais e seus atores, fomentar uma postura em que conhecer implica associar pensamento à realidade. Na formação da escolaridade média, isto implica relacionar, na formação do educando, estudo profissional ao conhecimento intelectual clássico. O trabalho com o conhecimento necessita, nesse caso, de uma contextualização e significação concreta para os sujeitos da aprendizagem; sua construção deve ser feita a partir de mediações entre seus objetos de estudo, entre a teoria e a prática. Essa postura em relação à construção do conhecimento exige determinação, domínio de conceitos, conhecimento da realidade e, primordialmente, uma concepção de ser humano e de sociedade comprometida com o coletivo (SHEIBE & SILVA, 2013).

É nessa linha de raciocínio que entendemos que a as políticas de formação de professores devem intervir para a construção de uma sociedade mais destinada à igualdade social. As relações estabelecidas entre o trabalho e a educação básica de nível médio são preponderantes para o desenvolvimento dos indivíduos e, para isso, a Educação Profissional precisa estar ancorada numa concepção de formação humana e os professores que trabalharão nessa modalidade devem conhecer os caminhos para isso. É justamente neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural (FRIGOTTO, 2005).

É nessa direção associativa que foi construída a propostas de cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que se diferencia de um ensino médio meramente propedêutico e também da proposta do Ensino Médio técnico. Essa proposta baseia-se na oportunização a uma formação profissional e cidadã de forma orgânica e unitária, desafio que tem provocado amplo debate entre educadores comprometidos com a superação da injustiça social à qual a educação escolar ainda presta forte apoio, apesar do discurso em contrário (SHEIBE & SILVA, 2013). Frigotto (2005, p. 74) reflete sobre isso dizendo:

A questão crucial para uma nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.

Na esteira dessas discussões, buscamos refletir, apoiados em estudiosos da área Educação profissional, acerca dessa modalidade como forma de ser vista ligada à discussão do princípio do trabalho como princípio educativo, entendendo que a partir do seu entendimento relacionado à cultura, o conhecimento científico, e tendo como cenário o ensino médio integrado à educação profissional, constitua-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida (FRIGOTTO, 2005).

Então, entendemos que cabe ao Estado primar por investimentos em Políticas de Formação de professores que subsidiem o processo de modo a fazê-lo efetivamente substancial para os professores que atuarão nas diferentes ofertas de Educação Profissional. Mas acreditamos que não há condições de falarmos dessas ações do estado para a EP nos anos 2000 sem fazermos um pequeno histórico dela na década anterior, visto que estamos inspirados em discutir dialeticamente o estado e sua inserção nessa modalidade.

Na década de 1990, a humanidade foi testemunha do processo de globalização que, em sua mais simples definição, quebrou as fronteiras territoriais inserindo-nos em um mundo global e de relações políticas, culturais e sociais muito mais facilitadas. Nesse contexto, o capital exerce uma forte influência sobre o Estado empurrando-o para, no âmbito da Educação Profissional, como aponta Costa (2012), formar o estereótipo de homem ideal aos modos de produção capitalista.

Em sua tese de Doutorado, Costa (2012) contextualiza ainda melhor essas ações do Estado nos anos 1990 quando pondera:

É neste contexto globalizado que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) elaborou a sua proposta de governo, “Mãos à obra, Brasil” publicada em 1994. Essa proposta se estruturou com base em um Estado mínimo, regulamentado pelo mercado. Deste modo, a educação profissional interessava ao capital à medida que possibilitava a formação de força de trabalho para atender as necessidades dos sistemas de produção. Assim sendo, Cardoso (2004) vinculou o projeto de educação aos mandatórios do mercado de trabalho. Nesse sentido, pressupomos que as políticas de formação docente para a EPT não foram priorizadas, visto que não interessava a esse governo, mudar o cenário de recrutamento de profissionais, não professores, do mercado de trabalho para atuar nas salas de aula. Desse modo, entendemos que esses profissionais, que se tornam professores, teriam melhores condições de reproduzir nas salas de aula, os modos de produção do sistema capitalista e neoliberal, uma vez que a sua vivência e experiência profissional se realizavam sob a lógica e diretriz desse sistema. Assim sendo, esses professores poderiam corroborar de forma eficiente e rápida com os desmandos do capital, formando mão de obra qualificada e acrítica (COSTA, 2012, p. 04).

Percebemos, então, que nessa década, o Estado, na representação de seu líder maior, não estava preocupado com a educação, mas com os interesses do capital e isso, aplicado à

Educação Profissional, fica ainda mais claro quando, ao promulgar o Decreto 2.208/97²⁹ que desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico, o Estado aponta para uma desvalorização da modalidade Educação Profissional enfraquecendo-a. E ainda, sobre isso, visto que seu estudo é atual e se comunica diretamente com nossos interesses neste artigo, é muito pertinente trazer as considerações de Costa (2012, p. 04), quando afirma:

Constava desta política o recuo da rede federal na formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais, atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizente com as políticas privatistas e neoliberais seria mais lógico transferir as responsabilidades de formação do cidadão trabalhador para os estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil, do que expandir a rede federal, no sentido de acolher um maior número de jovens e adultos para a sua formação profissional.

Outra ação do estado representado pelo governo federal, foi a de delegar a expansão das Escolas Técnicas a parcerias firmadas com Estados, municípios, Distrito Federal e Iniciativas privadas. Isso aconteceu com a Lei Federal nº 9.649/98³⁰ que alterou o artigo 3º da Lei Federal nº 8.948/94. Pode-se analisar que com essa lei a União se isenta das responsabilidades pela manutenção dessas instituições, deixando essas responsabilidades para os parceiros.

Nessa discussão, entendemos que nos anos 1990, as políticas voltadas para a Educação Profissional foram muito mais negativas do que a afirmaram como uma modalidade que estava na prioridade do Estado. Elas apontaram muito mais para os interesses econômicos do que para a formação efetiva dos trabalhadores. Estiveram muito mais voltadas para a afirmação de interesses do capital, com a clara efetivação de mantê-la com o intuito com a qual se originou de ser uma educação pobre para os pobres, do que com a intenção de transformar a realidade e construir a consciência crítica daqueles que por ela passavam.

Sabemos que os anos 2000 trouxeram consigo um imaginário popular de futuro e modernidade em todos os campos de nossa sociedade e quando falamos em Educação imaginávamos estar num momento de apogeu em nosso país.

Pensando nisso e para discutir o lugar da Educação Profissional nos anos 2000 relacionando-a ao estado nesse período da história é importante que tragamos a promulgação do decreto nº 5.154/2004³¹ que foi uma ação afirmativa do Estado em detrimento do que

²⁹ No decreto em questão não há menção à formação de professores para atuar na Educação profissional.

³⁰ No decreto em questão não há menção à formação de professores para atuar na Educação profissional.

³¹ O decreto não menciona a Formação de Professores para atuarem na Educação profissional.

havia acontecido na década anterior, pois esse decreto reintegra o Ensino Médio à Educação profissional.

Essa ação do governo também é resultado de discussões e pesquisas científicas na área que apontaram para essa necessidade, sobre isso, Costa (2012, p. 07), diz:

Inerente ao processo de promulgação do decreto nº 5.154/2004 foi a luta de educadores como Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2006) dentre outros, que resistiram aos desmandos das políticas neoliberais e lutaram em prol de uma educação integrada, sendo, portanto, a revogação do decreto 2.208/1997 consequência desse processo de resistência. No entanto, o governo Lula, ao revogar esse decreto e promulgar o decreto nº 5.154/2004, o faz de forma conciliatória, pois, não determina a educação integrada, apenas a possibilita. Dessa forma estabelece a oferta da educação profissional em “articulação” com o ensino médio, podendo ser realizada de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. Embora tenha representado um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada, esse decreto não rompeu com o dualismo educacional historicamente presente na educação brasileira.

Mesmo com ações afirmativas em relação ao fortalecimento da modalidade Educação Profissional, fica evidente a pouca ação direta do Estado, representado pelo governo em ações que fomentem as políticas de Formação de Professores para atuarem nessa modalidade. Nessa perspectiva temos a idéia de Estado Mínimo que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade.

Nele, preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis.

Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional.

O que parece ser a realidade desse momento, segundo alguns pesquisadores como Costa (2012), que pela relevância de seu trabalho nessa área tem nos apoiado na discussão, é que os professores das instituições de Educação Profissional, em sua maioria, advinham direto do mercado de trabalho e não tinham uma formação específica para a atuação nessa modalidade.

Ora, nessa linha de raciocínio, podemos pensar na formação do profissional que terá a missão de formar trabalhadores é uma responsabilidade do Estado a partir das ações do governo que precisa entender-se num processo muito maior que é o da formação do cidadão para o exercício pleno de suas ações na sociedade, representadas também no trabalho. Muitas vezes para esses profissionais é apenas proposta uma formação, vista pela literatura da área, como aligeirada e por isso menos substancial no que diz respeito a uma política de formação de professores para a Educação Profissional.

Outra ação afirmativa do Estado, representado pelo governo, no que diz respeito à Educação Profissional, é a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia a partir do decreto nº 6.095/2007 e posteriormente passam a ser regulamentados pela lei nº 11.892/2008. Isso representou mais um avanço para a EP em nosso país nos anos 2000, visto que com o decreto há um fortalecimento da então Rede Federal de Educação Tecnológica.

Ou seja, pela discussão entendemos, que nos anos 2000 houve uma maior atenção para a EP por parte do governo, mas não necessariamente isso significou uma política efetiva de formação docente para essa modalidade. Sabemos que é preciso cada vez mais contribuir para o campo de estudos que envolve a modalidade Educação Profissional, entendendo que nele há discussões diversas que são basilares ao seu entendimento. Nele, há que se pensar nas Políticas de Formação de Professores que atuarão diretamente nessa modalidade. É preciso que essas políticas sejam substanciais para uma formação efetiva dessa classe que formará trabalhadores para atuarem conscientes de suas ações no mundo do trabalho que é o ambiente onde se desenvolvem as forças produtivas.

Entendemos ainda que o Estado opera não só internamente, mas é influenciado por forças externas que muitas vezes incidem sobre suas ações em determinadas iniciativas. Nessa perspectiva, é preciso que se entenda que o crescimento das políticas de formação de professores para a Educação Profissional dependem também de como Estado se coloca frente às forças hegemônicas do capital e, por isso, quanto mais fortalecido internacionalmente e menos dependente dos desmandos do capital, mais investimentos existirão para essas ações.

No decorrer de nossa discussão podemos observar que há uma necessidade de ampliação dos espaços de formação do docente de Ensino Superior e da Educação

Profissional considerando a necessidade da formação pedagógica em especial dos licenciados para exercerem a atividade docente na modalidade Educação profissional. A ampliação dos espaços de formação constitui-se como desafio.

Com base nas discussões apresentadas no decorrer deste texto, temos como objetivo apresentar considerações e análises que possam contribuir com o nosso campo de estudo, possibilitando novos questionamentos que possam conduzir a reflexão sobre as necessidades formativas de docentes que atuam nos campos da Educação Profissional, pois envolve a discussão sobre a sua profissionalização docente, que muitas vezes se apoia na própria experiência como aluno e profissional para exercer a docência como profissão.

Portanto, é preciso que o Estado, em condução de políticas públicas, esteja comprometido com um projeto de sociedade que se levante contra o modo hegemônico capitalista e entenda o trabalhador como ator de sua realidade e, mais ainda, que os professores que trabalham diretamente nessa formação entendam o processo em que estão inseridos.

2.2 PRINCIPAIS PRESCRIÇÕES NORMATIVAS: OS MARCOS LEGAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX

Nesta seção discutiremos os Marcos Legais que regulamentaram essa modalidade na virada do século XX, pois entendemos que eles incidem diretamente sobre as políticas de Formação de Professores, já que apontam a visão do estado e suas implicações para as ações desenvolvidas nessa modalidade.

Nos propomos a estudar a História da Educação Profissional a partir dos marcos legais que a acompanham na virada do século XX, entendemos, nesse caso, que trabalhamos aqui com as leis que regulam a Educação Profissional do início dos Anos 1990 à primeira década dos anos 2000.

Sabemos que estudar a História é perceber o tempo a partir das ações do homem nele. Nesse caso, entendemos que os marcos legais são as bases sobre as quais as instituições constroem e determinam a natureza da participação política. Nesse caso, representam diretamente as ações do homem em seu tempo para normatizar a ação em um determinado campo.

Muitos são os estudiosos que contribuem para esse campo de estudo observando a trajetória da EP em nosso país a partir das leis que a direcionam e muitas são as discussões feitas nesse campo, sobre as décadas anteriores ao período que estudaremos percebe-se que há

uma observação de uma modalidade que se voltou meramente à formação da classe menos favorecida aos interesses do modo de produção vigente. Kuenzer (2007, p. 27) sintetiza muito bem isso em sua discussão ao ponderar sobre a formação de trabalhadores em nosso país no início do século XX:

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a Divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2007, p.27).

Pelo alcance de nossa discussão e pelo nosso interesse apenas nocional em discutirmos os marcos legais neste trabalho, consideraremos apenas os Marcos legais que regulam a Educação Profissional na virada do século XX disponíveis no portal do Ministério da Educação como forma de entendermos seus impactos nessa modalidade e principalmente os interesses que circundavam-nas.

Apresentaremos, por uma opção metodológica, um quadro sinóptico com as principais leis e decretos que permearam a Educação Profissional em nosso país na virada do século XX considerando a disposição dessa legislação no portal do MEC³². Neste, a legislação básica está dividida em abas, a saber: Rede Federal, Graduação Tecnológica e Técnico de Nível Médio. No caso de haver marcos legais que aplicam-se igualmente a abas diferentes, consideramos apenas sua primeira ocorrência e mencionaremos, na tabela, sua aplicação. Utilizaremos essa divisão para dispormos os marcos legais que permeiam a Educação Profissional em nosso país.

Quadro 1 – Marcos Legais da Rede Federal

REDE FEDERAL- MARCOS LEGAIS	
LEIS	
Nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
PORTARIAS	
07/01/2009	<i>Portaria que definiu a composição dos institutos. Nomeação dos Reitores pro tempore dos Institutos</i>
Normativa Nº 12 de 14/08/2006.	<i>Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, § 1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.</i>
Nº 10 de	<i>Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.</i>

³² Nesse capítulo nos deteremos apenas às leis, decretos e portarias que se relacionam diretamente à Educação profissional. Em nosso capítulo 4, que trata da empiria de nosso estudo, traremos quadros sinópticos referentes a leis e decretos que incidem sobre o PIBID, as licenciaturas, os cursos de aperfeiçoamento de professores e de formação continuada como forma de tentarmos fundamentar melhor nossa discussão.

28/07/2006		
Nº 1.027 de 15/05/2006	de	<i>Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)</i>
Nº 156 de 19/07/2005	de	<i>Estabelece os procedimentos para a realização, in loco, dos trabalhos de supervisão das atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal e Centros Federais de Educação Tecnológica.</i>
Nº 4.362 de 29/12/2004	de	<i>Institui banco único de avaliadores da educação superior.(Aplica-se também à Graduação Tecnológica)</i>
Nº 107 de 22/07/2004	de	<i>SINAES e ENADE – disposições diversas. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)</i>
PARECERES		
CES 277/2006		<i>Na forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)</i>
CNE/CEB 40/2004	nº	<i>Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)</i>
CNE/CEB 39/2004	nº	<i>Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. (Aplica-se ao técnico de Nível Médio)</i>
CNE/CEB 14/2004	nº	<i>Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental.</i>
CNE/CP 29/2002	nº	<i>Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. (Aplica-se à Graduação Tecnológica)</i>
CNE/CES 436/2001	nº	<i>Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. (Aplica-se à Graduação Tecnológica)</i>
CNE/CEB nº 16/99		<i>Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (Aplica-se ao técnico de Nível Médio)</i>
CNE/CEB nº 17/97		<i>Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)</i>
CNE/ CEB nº 02/97	nº	<i>Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. (Aplica-se à Graduação Tecnológica e ao Técnico de Nível Médio)</i>
RESOLUÇÕES		
CNE/CEB nº 1 de 27/03/2008	de	<i>Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.</i>
Nº 1 de 03/02/2005		<i>Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)</i>
CNE/CP 3, de 18/12/2002	de	<i>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.</i>
CNE/ CEB nº 04/99	nº	<i>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.</i>
Nº 02, de 26/06/1997	de	<i>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.</i>

Fonte: Portal do Ministério da educação (2014).

Quadro 2- Marcos Legais da Graduação Tecnológica

GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA- MARCOS LEGAIS	
PORTARIAS	
Normativa nº 3, de 01/04/2008	<i>Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2008 e dá</i>

	<i>outras providências.</i>
Normativa nº 40, de 12/12/2007	<i>Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.</i>
Normativa nº 1, de 01/01/2007	<i>Calendário do Ciclo Avaliativo do SINAES, triênio 2007/2009.</i>
Nº 282, de 29/12/2006	<i>Inclusões no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.</i>
Normativa nº 12, de 14/08/2006	<i>Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.</i>
Nº 10, de 28/07/2006	<i>Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.</i>
Nº 2.051, de 09/07/2014	<i>Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.</i>
PARECERES	
CNE/CES nº 261/2006	<i>Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.</i>
CNE nº 776/97	<i>Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.</i>
RESOLUÇÕES	
CNE/CP 3, DE 18/12/2002	<i>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.</i>

Fonte: Portal do Ministério da Educação (2014).

Quadro 3- Marcos Legais Técnico de Nível Médio

TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO- MARCOS LEGAIS	
PARECERES	
CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12/06/2008	<i>Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.</i>
CNE/CES 77/2006, aprovado em 07/12/2006	<i>Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.</i>
RESOLUÇÕES	
CNE/CEB nº 3, DE 09/07/2008	<i>Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio</i>
CNE/CEB nº 1, de 27/03/2008.	<i>Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.</i>
CNE/CEB nº 4, de 16/08/2006	<i>Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</i>
CNE/CEB nº 4, de 27/10/2005	<i>Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.</i>
Nº 2, de 04/04/2005	<i>Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.</i>
CNE/CEB nº1, de 21/01/2004.	<i>Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.</i>
CNE/CEB nº 04/99	<i>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.</i>
Nº 2, de 26/06/1997	<i>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.</i>

Fonte: Portal do Ministério da Educação (2014).

Os quadros acima resumem as informações que se referem aos Marcos Legais relacionados à Educação Profissional em nosso país e que estão disponíveis no portal do Ministério da Educação.

Para o nosso objeto de estudo que versa sobre as políticas de formação inicial de professores com vistas à Educação Profissional, trazemos, um marco legal apresentado nessa seção, que se relaciona diretamente ao nosso objeto de estudo que seria a Lei Nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e com isso a possibilidade dessas instituições ofertarem cursos de graduação e de licenciatura, sendo esses cursos de formação inicial de professores em áreas de escassez em nosso país o que configura uma ação satisfatória para a formação docente no Brasil.

Mesmo que não esteja diretamente ligada aos Marcos Legais que incidem sobre a educação profissional, traremos para esta seção, como Marco Legal que incide sobre o nosso objeto de estudo a portaria 096/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que regulamenta o PIBID como forma de valorizar essa ação que fortalece a formação de professores para a Educação Profissional e nos aprofundaremos sobre o programa no quarto capítulo desta dissertação.

Segundo a literatura especializada na área, alguns decretos que são fundamentalmente significativos para o entendimento do percurso da EP na virada do século XX não estão disponíveis no Portal do MEC. Diante dessas constatações, nos deteremos nas linhas que seguem a discutir os entendimentos anteriores.

2.2.1 Pontos e contrapontos dos Marcos Legais para a Educação Profissional na virada do Século XX: a política de formação de professores em destaque.

Falar dessa relação entre os Marcos Legais e a Educação profissional é inerente a falar do Estado e suas implicações nessa modalidade, pois os marcos legais são ações do Estado em relação a essa modalidade.

Na virada do século XX a Educação Profissional brasileira passou por dois momentos bem distintos relacionados às políticas públicas de governo em relação a ela. A humanidade foi testemunha, na década de 1990, do processo de globalização que, em sua mais simples definição, quebrou as fronteiras territoriais inserindo-nos em um mundo global e de relações políticas, culturais e sociais muito mais dinâmicas.

Nesse contexto, o capital exerce uma forte influência sobre o Estado empurrando-o para, no âmbito da Educação Profissional, como aponta Costa (2012), formar o estereótipo de homem ideal aos modos de produção capitalista, essa força também direcionou os marcos legais que se aplicaram à Educação Profissional.

Percebemos, então, que, nessa década, os marcos legais demonstravam o pouco comprometimento do Estado com a educação, mas com os interesses do capital e isso, aplicado à Educação Profissional, fica ainda mais claro quando, ao promulgar o Decreto 2.208/97 que desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico, o Estado aponta para uma desvalorização da modalidade Educação Profissional enfraquecendo-a. E ainda, sobre isso, visto que seu estudo é atual e se comunica diretamente com nossos interesses neste artigo, é muito pertinente trazer as considerações de Costa (2012, p. 04), quando afirma:

Constava desta política o recuo da rede federal na formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais, atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizente com as políticas privatistas e neoliberais seria mais lógico transferir as responsabilidades de formação do cidadão trabalhador para os estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil, do que expandir a rede federal, no sentido de acolher um maior número de jovens e adultos para a sua formação profissional.

Outra ação do estado representado pelo governo federal, a partir de um marco legal foi a de delegar a expansão das Escolas Técnicas a parcerias firmadas com Estados, municípios, Distrito Federal e Iniciativas privadas. Isso aconteceu com a Lei Federal nº 9.649/98 que alterou o artigo 3º da Lei Federal nº 8.948/94. Pode-se analisar que com essa lei a União se isenta das responsabilidades pela manutenção dessas instituições, deixando essas responsabilidades para os parceiros.

Nessa discussão, entendemos que nos anos 1990, as políticas voltadas para a Educação Profissional, a partir da análise dos marcos legais, foram muito mais restritivas do que a basearam como uma modalidade que estava na prioridade do Estado. Elas apontaram muito mais para os interesses econômicos do que para a formação efetiva dos trabalhadores.

Estiveram muito mais voltadas para a afirmação de interesses do capital, com a clara efetivação de mantê-la com o intuito com a qual se originou de ser uma educação pobre para os pobres, do que com a intenção de transformar a realidade e construir a consciência crítica daqueles que por ela passavam.

Sabemos que os anos 2000 trouxeram consigo um imaginário popular de futuro e modernidade em todos os campos de nossa sociedade e quando falamos em Educação imaginávamos estar num momento de apogeu em nosso país.

Pensando nisso e, para discutir o lugar da EP nos anos 2000, trazendo os Marcos Legais nesse período da história, é necessário que tragamos a promulgação do decreto nº 5.154/2004 que foi uma ação afirmativa do Estado em detrimento do que havia acontecido na década anterior, pois esse decreto reintegra o Ensino Médio à Educação profissional.

Essa ação do governo também é resultado de discussões e pesquisas científicas na área que apontaram para essa necessidade, sobre isso, Costa (2012, p. 07), diz:

Inerente ao processo de promulgação do decreto nº 5.154/2004 foi a luta de educadores como Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2006) dentre outros, que resistiram aos desmandos das políticas neoliberais e lutaram em prol de uma educação integrada, sendo, portanto, a revogação do decreto 2.208/1997 consequência desse processo de resistência. No entanto, o governo Lula, ao revogar esse decreto e promulgar o decreto nº 5.154/2004, o faz de forma conciliatória, pois, não determina a educação integrada, apenas a possibilita. Dessa forma estabelece a oferta da educação profissional em “articulação” com o ensino médio, podendo ser realizada de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. Embora tenha representado um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada, esse decreto não rompeu com o dualismo educacional historicamente presente na educação brasileira.

Mesmo com ações afirmativas em relação ao fortalecimento da modalidade Educação Profissional, fica evidente a pouca ação direta do Estado, representado pelo governo em ações que fomentem as políticas de Formação de Professores para atuarem nessa modalidade.

Ora, nessa linha de raciocínio, podemos pensar que os Marcos Legais aplicados à EP apontavam para uma nova visão em relação a ela, mas não eram suficientes para transformar sua realidade, pois era preciso mais do que leis e decretos. Era preciso uma nova consciência por parte do Estado e ações efetivas de incentivo a essa modalidade, mas podemos dizer que nesse período da história os Marcos Legais apontam mais para um avanço do que retrocesso nessa modalidade.

Outra ação afirmativa do Estado, representado por um Marco Legal, no que diz respeito à Educação Profissional, é a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia a partir do decreto nº 6.095/2007 e posteriormente passam a ser regulamentados pela lei nº 11.892/2008. Isso representou mais um avanço para a Educação Profissional em nosso país nos anos 2000, visto que com o decreto há um fortalecimento da então Rede Federal de Educação Tecnológica.

Ou seja, pela discussão entendemos, que nos anos 2000 houve uma maior atenção para a Educação Profissional por parte do governo, claramente apresentada nos marcos legais da primeira década dos anos 2000, mas não necessariamente isso significou uma política efetiva

de transformação nessa modalidade em nosso país, mas o fato é que nesse período registraram-se avanços.

O campo da Educação Profissional carece de estudos que incidam sobre ele para que cada vez mais ele se fortaleça como uma seara fecunda em produção científica. Fica para nós a certeza de que no período estudado a EP passou por grandes mudanças e que as leis que se relacionam a ela representam visões diferentes do estado em relação a sua manutenção e grau de importância dada a essa modalidade. Percebemos que nos anos de 1990 os Marcos Legais apontaram para uma visão muito mais mercadológica da Educação Profissional que a inseria num contexto de mera produtora de trabalhadores para suprir as necessidades do capital, sendo desprezada, nesse momento, uma formação global a partir da integração de saberes. Já na primeira década dos anos 2000 percebemos uma nova postura do Estado, a partir dos Marcos Legais, apontando para avanços na EP com a revogação decretos que enfraqueciam esta modalidade.

Nesse contexto, discutir os Marcos Legais que permeiam essa modalidade na virada do século XX é contribuir para a efetivação dos estudos sobre a modalidade Educação Profissional tentando trazer dados que subsidiem outros estudos que virão a ser feitos.

2.3 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É importante entendermos que o estudo das Políticas Públicas que incidem sobre a educação perpassam as relações econômicas que se estabelecem globalmente como já discutimos anteriormente. Essas relações são estabelecidas entre os países e determinados Organismos/Organizações multilaterais³³ que operam de acordo com os interesses hegemônicos do modo de produção. Nesta seção, tentaremos explicitar essa relação e suas implicações para a área da educação, buscando também focar na modalidade da Educação Profissional.

A globalização, fenômeno que vem sendo desenvolvido pelo capitalismo desde seu nascedouro (CABRAL NETO, 2012) e a reordenação das formas de organização do Estado têm nas organizações multilaterais um esteio fundamental. No quadro das mudanças em

³³ Ao utilizarmos o termo Organismo ou Organizações, entendemos que ele se relaciona diretamente aos bancos Multilaterais de desenvolvimento e englobam o Banco interamericano de desenvolvimento (BID) e o Conglomerado do Banco Mundial (BM), ele mesmo composto por um conjunto de cinco instituições. Sugerimos a leitura de Rosemberg (2000).

curso, essas agências têm patrocinado o financiamento de programas de desenvolvimento nos países da América Latina, particularmente nos campos educacional e de assistência técnica.

No Brasil, a última década do século XX, percebe-se uma relativa escassez de pesquisas que se voltem especificamente para estas relações e, basicamente, quando o fazem apresentam o discurso da denúncia quanto à submissão brasileira a orientações ou imposições do Fundo Monetário Internacional – FMI ou do Banco Mundial (ROSEMBERG, 2000). A questão nos parece ser um pouco mais complexa e envolve negociações e processos políticos bem mais elaborados, já que, contemporaneamente, o campo das Ciências Políticas tem se debruçado sobre essa questão e apontado a intensa participação de atores nacionais. Sobre isso, Fúlvia Rosemberg, em seu texto “Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo da Educação”, diz:

Deve-se atentar para não se cair em falácias habituais: de se considerar que as orientações políticas das Oms são impostas aos governos nacionais sem sua anuência; de que as Oms sejam instituições homogêneas e que suas orientações sejam formuladas e base perfeitamente harmônica. Como os demais atores sociais, as OMs, apesar de seu poderio, participam da arena de negociações da agenda de políticas sociais carregando contradições internas e externas. Quando se consideram as organizações intergovernamentais como atores sócias, que contracenam em outros atores nacionais na arena de negociações das políticas sociais conhecê-las, estudá-las, pesquisá-las e divulgar estas informações pode tornar-se uma ação política (ROSEMBERG, 2000, p.65).

A presença de agências internacionais na educação brasileira não é recente. Tem registro na história desde o início dos anos 1950, tornando-se mais explícitas na década de 1990. Elas refletem as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais decorrentes da organização no novo padrão de acumulação capitalista, que se edificam nessas últimas décadas e têm impactos diretos nas políticas e as reformas no campo da educação. (CABRAL NETO, 2012).

Entender as articulações estabelecidas entre as políticas educacionais e as organizações internacionais não é uma tarefa simples, pois, no caso do Brasil e dos países em processo de desenvolvimento ela perpassa discussões de diversas áreas de estudo. Em primeiro lugar, as Organizações internacionais como instituições sociais, em segundo, o imbricamento das orientações e ações das organizações multilaterais para países subdesenvolvidos com o campo de estudos do desenvolvimento econômico e social e, por último, o recorte por temas transversais como gênero, infância, raça, etc. do campo dos conhecimentos setoriais- educação, saúde, ecologia, população, etc. – na elaboração de pautas políticas setoriais (ROSEMBERG, 2000).

Uma boa parte dos organismos que atuam em nosso país foi criada no contexto do pós-guerra, quando a cooperação internacional recebeu grande impulso, através de programas de reconstrução nacional. Sua visibilidade, todavia, depende de fatores diversos, como o tipo de cooperação que é firmado e o grau de seu desenvolvimento com as políticas nacionais. Nesse cenário, observamos que de um lado, estão os bancos multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Já no outro extremo, instituições como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL) que embora atuem no país há décadas se inserem no contexto de globalização de forma mais discreta, sobretudo, em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos.

Em outras palavras, os bancos multilaterais de desenvolvimento promovem empréstimos internacionais, ao passo que as instituições e comissões prestam cooperação técnica. Alguns organismos têm tido presença destacada no cenário das políticas educacionais e em especificidade na formação de professores da última década, por procurarem ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de incentivar a competitividade no mundo globalizado já citados, tais como: a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial.

Para construir um projeto moderno de sociedade, em um mundo de aceleradas mudanças, tais organismos defendem uma educação que, colocada a serviço do processo de modernização, atenda às novas exigências do mercado de trabalho. Isso pressupõe uma adequação dos sistemas educacionais às políticas econômicas vigentes, que se apoiam na busca da produtividade para aumentar a competitividade no mundo globalizado atual. Rosenberg (2000, p. 69) indica que:

As relações internacionais, entre aproximadamente 200 Estados do planeta, ocorrem através de diferentes canais: contatos entre chefes de estados, governos, ministros, especialmente das finanças e das relações exteriores: relações diplomáticas; por meio de organizações internacionais (ou regionais) intergovernamentais, privadas sem fins lucrativos ou econômico-financeiras; por meio de empresas multinacionais ou transnacionais. Esta multiplicidade de canais e atores tratam de questões nos diversos planos da vida social: econômico, social, político, técnico etc.

Nesse contexto, são definidas novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais associadas ao paradigma econômico vigente na virada do século XX, que origina bases para um novo tipo de organização socioprodutiva. As mudanças no mundo do trabalho têm sido o motivo argumentado pelos organismos para exercerem influência nos

programas oficiais tanto do governo, quanto do empresariado, para justificar a função da educação enquanto instituição que deve preparar a mão-de-obra necessária ao modelo de acumulação flexível demonstrando cada vez mais a supremacia dos interesses do capital (TAVARES, 2005; VIEIRA, 2002; CASTRO, 2001).

Em sua defesa de que o conhecimento seria um dos eixos fundantes da atividade produtiva na atualidade, os organismos internacionais colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem no processo de competitividade, característico da economia global (CABRAL NETO, 2012).

Ponderando sobre essa discussão que relaciona a Educação, no cenário econômico mundial, e os interesses das organizações internacionais, entendemos que ela está estrategicamente condicionada aos interesses do mercado e se enquadra na redefinição de uma nova concepção de sociedade, adequando-se, assim, e seu caráter formador, aos interesses dominantes; tornando-se estereotipada e impeditiva, gerando sujeitos não se apropriam do saber necessário para a sua formação humana (SILVA & AZEVEDO, 2012)

Grande parte dos organismos que atuam no Brasil foi criada no contexto do pós-guerra, quando a cooperação internacional recebeu forte impulso, por meio de programas de reconstrução nacional. Sua visibilidade, todavia, depende de fatores diversos, como a natureza de cooperação que se estabelece e o grau de seu desenvolvimento com as políticas nacionais. De um lado, estão os bancos multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). De outro, instituições como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL) que embora atuem no país há décadas se inserem no contexto de globalização de forma mais discreta, sobretudo, em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos.

Conforme pontuamos, as novas tecnologias exigem uma melhor qualificação da força de trabalho, a fim de proporcionar maiores oportunidades de conseguir trabalhos em setores econômicos nos quais a aquisição de novas competências é condição necessária para o sucesso no desenvolvimento de novas funções. Assim, passa a exigir do trabalhador o desenvolvimento de habilidades e aptidões anteriores desconsideradas na educação formal e desenvolvidas no âmbito das próprias empresas através de treinamentos específicos.

As mudanças no mundo do trabalho têm sido o motivo argumentado pelos organismos para exercerem influência nos programas oficiais tanto do governo, quanto do empresariado, para justificar a função da educação enquanto instituição que deve preparar a mão-de-obra

necessária ao modelo de acumulação flexível demonstrando cada vez mais a supremacia dos interesses do capital (VIEIRA, 2002; CASTRO, 2001, TAVARES, 2005).

A origem das diretrizes internacionais, que prescrevem a educação devendo contemplar o preparo de homens capazes de utilizar, difundir e produzir conhecimentos científicos necessários à competitividade dos setores produtivos, encontra-se diretamente articulada ao Consenso de Washington (1989), o qual considerou a visão norte-americana no arcabouço das políticas econômicas para os países do mundo inteiro, com especial destaque para os países periféricos (VIEIRA, 2002, TAVARES, 2005).

Dentre as idéias principais desenvolvidas no Consenso de Washington, merecem destaque: a estabilização monetária, por meio de rígidas políticas fiscais, cortes de salário, demissões de funcionários públicos, cortes das contribuições sociais e reforma da previdência, a desoneração fiscal do capital para aumentar a competitividade no mercado internacional e o desmonte do modelo de importação de industrialização utilizado anteriormente por substituição (VIEIRA, 2002).

Para prosseguirmos essa análise, faz-se necessário também ressaltarmos o contexto dos anos de 1979, em que ocorreu a conferência realizada na cidade do México, com a chancela da CEPAL e a UNESCO, onde foram definidas as bases do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina. O referido Projeto tinha como objetivo delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.

O Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina tem se constituído em uma referência para a tomada de decisão no campo educacional no continente latino-americano. Os ministros da Educação e seus representantes têm se reunido periodicamente para proceder à avaliação das políticas educacionais implementadas e traçar novos planos de ação. Essas reuniões realizaram-se no México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993) e Kingston - Jamaica (1996), Bolívia (2001), Cuba 2002 (CABRAL NETO, 2005).

O Balanço dos 20 anos do Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe, realizado pela UNESCO, em 2001, constata que a maioria das reformas implementadas na região, na década de 1990, são coerentes com as orientações e propostas originadas da reunião dos Ministros, realizada em Quito, no ano de 1991.

Essas orientações compreendem os novos modelos de gestão, a descentralização do sistema educacional, a flexibilidade curricular, as políticas compensatórias, os programas

focalizados, a capacitação massiva dos profissionais da educação, o currículo voltado para a aprendizagem e não para o ensino e a profissionalização docente (CABRAL NETO, 2005).

As reuniões realizadas em Santiago, no ano de 1993, e em Kinsgton, no ano de 1996, reafirmam os compromissos assumidos pelos governos dos países da América Latina e a necessidade de reajustar o Projeto Principal da Educação ao novo contexto social. Nesse momento, reivindicam a Educação Permanente e propõem como meta do PPE a universalização do ensino básico, a alfabetização funcional e a promoção dos quatro pilares básicos da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos).

No que se refere ao professor, os ministros recomendam que a sua valorização profissional seja ligada ao desempenho, o que, em decorrência, faz emergir a necessidade de desenvolver nos professores a capacidade para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, assumindo, por outro lado, a responsabilidade pelos resultados.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Tendo em vista os apontamentos delineados, a seguir, promove-se uma reflexão acerca das diretrizes emanadas pelos organismos que mais têm interferido nas políticas educacionais brasileiras, bem como sobre os principais documentos por eles emanados para a educação e conseqüentemente para a formação docente.

Essa dinâmica de mudanças, observadas suas particularidades, têm produzido alterações substanciais nos sistemas educacionais em todos os países que buscam adequar a educação às novas demandas contextuais edificadas nessa nova fase do desenvolvimento capitalista. O nível econômico desses países, considerando que a globalização afeta a estrutura do emprego, exerce, por sua vez, influência marcante sobre o campo da educação, notadamente porque implica a redefinição em um de seus objetivos: a preparação para o trabalho.

As reformas internacionais da atualidade têm a mesma configuração, uma vez que estão baseadas nos mesmos princípios: os de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. Os indicadores dessas reformas, “universitarização”/profissionalização, ênfase na formação prática, aproveitamento das

experiências, formação continuada e a pedagogia das competências apontam para uma formação vinculada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história. As reformas trazem hoje essa marca, que precisa ser considerada quando da definição da concepção de formação de professor que se vai adotar o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico.

Esse fato não passa despercebido pelos organismos internacionais, como é o caso da Organização Mundial do Comércio – OMC –, entidade que congrega 144 países membros, mais de 30 países observadores e 6 organizações com o estatuto de observadores no Conselho Geral da entidade, e representa cerca de 97% do comércio mundial. Essa organização, com sede em Genebra, na Suíça, tem como finalidade elaborar as regras que regem o comércio entre os países, visando melhorar o bem-estar das populações dos países membros. A OMC constituiu, em 1998, um grupo de trabalho incumbido de estudar as perspectivas de “liberalização” da educação que termina por ressaltar “o papel crucial da educação na estimulação do crescimento econômico”. A partir daí, o grupo apresenta três recomendações: a primeira refere-se à livre circulação da informação eletrônica e dos meios de comunicação, o que significa o estímulo à utilização, na educação, do correio eletrônico e da internet; a segunda implica a quebra das restrições que possam limitar ou impedir o fornecimento de serviços educacionais e a formação em outros países; e a terceira refere-se também à quebra de barreiras e restrições que possam impedir a certificação das competências (Hirtt 2002). Com isso a educação passa, aos olhos da OMC, a representar verdadeiramente uma mercadoria, que como tal deve e pode ser negociada, procurando-se sempre obter lucros. Essa lógica tem orientado as ações dos organismos internacionais, que hoje fazem as políticas educacionais no mundo. As reformas em curso privilegiam a descentralização e a autonomia, que são formas de permitir que a escola possa, sem restrições, atender às exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p.110).

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais, destacadamente quanto a atuação na modalidade da educação profissional. Esse profissional vem sendo condicionado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. As reformas internacionais, dentro da lógica do capital selvagem, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação.

Fica evidente que as reformas empreendidas no país, apesar de justificadas por razões de competitividade e de equidade, na prática, são fundamentalmente motivadas por questões de ordem financeira. Elas representam um conjunto de estratégias que significam a diminuição dos investimentos na área educacional, em especial no que concerne aos gastos com pessoal docente. Assim, provocam efeitos econômicos e educativos que, na maioria das vezes, não se traduzem na melhoria da qualidade e nem da igualdade, pelo contrário, em muitos casos, essa situação é agravada pelos cortes dos investimentos.

A existência de uma nova proposta mundial gerou uma orientação homogeneizadora para a América Latina, apesar da diversidade cultural, econômica, política e social da Região. A reforma educacional baseada em paradigmas neoliberais foi estruturada por meio de um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais aparentemente interessados em encontrar alternativas e soluções para a região, quando, na verdade, seu principal objetivo é puramente econômico, ou seja, garantir o pagamento da dívida externa dos países em desenvolvimento com outros países, sobretudo os Estados Unidos.

Neste momento, em que conduzimos as discussões referentes ao primeiro capítulo de nossa dissertação, fica em nós a ideia de que, no início do século XXI, as políticas públicas educacionais que incidem sobre a formação inicial de professores não são ações desprendidas dos interesses orientados pelo modo de produção hegemônico. Sobre isso, Lessard & Tardif (2014, p. 261), ponderam:

Entre o conjunto de opções políticas adotadas, duas grandes tendências parecem desenhar-se, podendo ser associadas a dois pólos distintos. O primeiro pólo se inspira numa corrente neoliberal, com o projeto educativo evoluindo a perspectiva do desenvolvimento do potencial humano; o segundo pólo pode ser qualificado de “humanista/cidadão”, uma vez que a educação é principalmente encarada sob o ângulo do ideal de justiça social.

Parece-nos claro que estamos vivenciando um movimento generalizado de reestruturação escolar, ao qual aderem diversos países. Esse movimento traz como componentes essenciais a descentralização das decisões e a introdução de uma participação intensa dos pais e da comunidade, num espírito de gestão em parceria; a imputabilidade das decisões; a profissionalização do ensino e a prescrição de um programa nacional comum novamente centrado nos saberes básicos como discute Lessard & Tardif (2014).

As organizações internacionais têm estimulado fortemente essas medidas, pois:

Trata-se, principalmente, da focalização no sucesso educativo e na qualidade do ensino, do alongamento do tempo de formação (estímulo à precocidade da escolarização e à formação contínua), do estreitamento dos laços entre o sistema escolar e a instituição familiar, do desenvolvimento de uma relação professor-aluno mais personalizada, do reforço da oferta de formação profissional e técnica, do desenvolvimento dos modos de aprendizagem inovadores, implicando uma parte mais ativa do meio econômico, da flexibilização do ciclo escolar, o que compreende uma flexibilização dos fluxos de entrada e saída, a abertura das sequências horárias, a reversibilidade possível na orientação escolar, a avaliação da aprendizagem mais regular e um firme engajamento na guinada tecnológica (conexões informatizadas, compra de equipamento, adaptação do ensino, desenvolvimento pedagógico) (LESSARD & TARDIF, 2014, p. 260).

As ações desenvolvidas pelo Estado, dentro de um contexto social extremamente voltado para a competição e formação do trabalhador apenas para o mercado de trabalho, apontam para a necessidade de um maior comprometimento com o trabalhador e sua formação de forma ampliada em suas capacidades e leitura do mundo do trabalho.

A educação profissional, campo empírico primordial de nossa discussão, deve ser vista como um objeto que se insere num contexto social e não somente tecnicista. Os processos de integração entre a formação geral e a educação profissional, como por exemplo, o ensino médio integrado à Educação Profissional, são primordialmente espaços de formação humana que necessitam de professores que entendam seu contexto e que devem utilizar o trabalho como princípio formador dos indivíduos capacitando-os para o mundo do trabalho.

Os cursos iniciais de formação de formação docente, em nossa visão, a partir de iniciativas que viabilizem a experimentação da prática profissional docente ainda nesse momento, são a semente para o nascimento de professores, que se entendam como trabalhadores e formem o trabalhador para enfrentar, munido de conhecimentos técnicos e humanos, uma sociedade que, manipulada pelo capital, tenderá a subjugar-los, mas falhará diante de sua consciência transformadora.

3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APONTAMENTOS, POSSIBILIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES

As discussões traçadas neste trabalho não estão desligadas da realidade que as contextualiza e principalmente as impacta. Continuando as problematizações que permeiam o nosso estudo, neste capítulo, nos deteremos a discutir as concepções que permeiam a Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep³⁴).

Adentrando esse universo e apontando para a Forprofep podemos afirmar que a incidência de estudos sobre esse tema, da mesma forma que a organização dos educadores em torno das discussões a respeito, desenvolvem-se, em nosso país, de forma descontínua, em função de momentos especiais em que essa modalidade de educação é posta em destaque (OLIVEIRA, 2013).

Pensando nisso, apresentamos algumas considerações acerca da produção do conhecimento sobre políticas de formação docente para a educação profissional de janeiro de 2010 a agosto de 2015 para podermos contextualizar nossa discussão.

No Brasil, muito tem se discutido sobre a educação profissional e seus desdobramentos e pesquisar e aprofundar-se nessa modalidade com ênfase nas políticas que permeiam a sua construção significa trazer para o campo de conhecimento uma contribuição importante.

Nesse contexto, os cursos de formação inicial de professores que, historicamente não gozaram de privilégios no âmbito das políticas e das instituições de ensino superior no Brasil, vem possibilitando o desabrochar de projetos que potencializem o percurso de formação de professores³⁵, bem como o fomento do diálogo acerca da modalidade Educação profissional. Apesar de alguma atmosfera que se percebe nesse sentido, ainda percebemos que professores e alunos do ensino superior tendem a menosprezar as questões do ensino, aquelas afetas à formação profissional do magistério e às políticas públicas que as permeiam, bem como há pouca inserção de discussões que sobre o objeto Formação de Professores para a Educação Profissional.

34Este termo é utilizado por Oliveira (2013) em seu artigo “A pesquisa sobre Formação de professores para a Educação Profissional”, contida no livro Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional organizado pelo professor Dante Henrique Moura e que foi concebido no contexto da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, em cujo processo foi realizado o colóquio “A produção do conhecimento em Educação Profissional, realizado em Natal/RN, nos dias 19 e 20 de maio de 2011.

35O PIBID é um programa que possibilita a formação profissional de professores, pois oferece um cenário rico de vivência para os professores em formação inicial e de intrínseca relação com a prática docente.

Tendo em vista isso, debruçamo-nos sobre a pesquisa em campo no banco de teses e dissertações do Portal Capes e apresentaremos os dados coletados, no tocante a trabalhos que se propunham a pesquisar o tema que estamos debatendo, bem como as suas análises.

Foram encontrados um total de 43 (quarenta e três) trabalhos, sendo 01 (um) oriundo da pesquisa a partir do descritor Formação de professores/ Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional, 04 (quatro) para o descritor Formação Profissional Docente/ Políticas de formação de Professores para a Educação Profissional, 01 (um) para o descritor Oferta de licenciatura nos Institutos Federais, 15 (quinze) para o descritor Formação de Professores/ Iniciação à docência no PIBID e 21 (vinte e um) a partir do descritor Educação Profissional/ Formação de Professores, como forma de sistematizar nossa investigação usamos o elemento nomeado nesse tipo de pesquisa como trucagem que consiste na colocação de aspas no descritor. Abaixo apresentamos um quadro sinóptico dos resultados:

Quadro 4 - Produções Banco de Teses e Dissertações Capes (2010 -2015)

Assunto	Dissertações em programas de Mestrado Acadêmico	Dissertações em programas de Mestrado Profissional	Teses	Total
Formação de professores/ Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional	0	0	1	1
Formação Profissional Docente/ Políticas de formação de Professores para a Educação Profissional	2	0	2	4
Oferta de licenciatura nos Institutos Federais	1	0	0	1
Formação de Professores/ Iniciação à docência no PIBID	13	2	0	15
Educação Profissional/ Formação de Professores	17	1	3	21
Total	33	3	7	43

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2015).

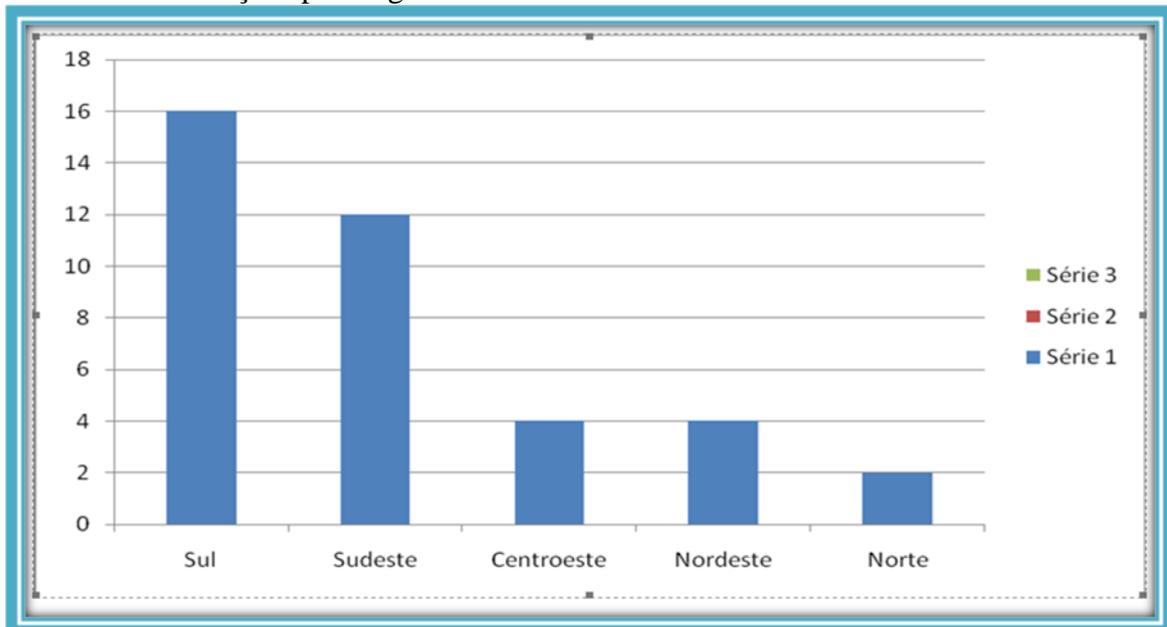
Quantitativamente, a partir dos dados expostos, podemos inferir que a produção científica nessa área está mais concentrada em programas de Mestrado e em bem menor quantidade em programas de Doutorado e, ainda, que para a abrangência da Modalidade Educação Profissional, ela é incipiente. Outro dado interessante é a incidência dessa produção em programas de Mestrado Profissional o que diversifica um pouco um campo nesse nível.

Nesse caso, podemos dizer que o interesse em discutir esse tema é privilegiado

principalmente nos programas *stricto sensu* em nível de mestrado acadêmico e pouco aprofundado em teses doutorais, apontando assim para uma maior necessidade de pesquisas nesse nível que possibilitaria a produção de conhecimento indutora para essa política considerando a complexidade da investigação em nível doutoral.

Mas, numa discussão como essa em que se busca mapear a produção do conhecimento com vistas às Políticas de Formação de Professores para a Educação profissional, bem como as relações entre a Formação Profissional Docente, o PIBID e a Educação Profissional, faz-se necessário mapear a incidência desses estudos em nosso país, buscando uma amostragem dessa produção por região geopolítica e, tentando dar visibilidade a essa empreitada, apresentamos o gráfico abaixo que nos serve de base para essa discussão.

Gráfico 1 – Produções por Região



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014).

Nesse momento da discussão em que nós voltamos para o alcance dos estudos acerca das Políticas Públicas de Formação de professores para a Educação Profissional no âmbito do nosso país, percebemos que elas se concentram basicamente no eixo Sul/Sudeste, tendo o primeiro 16 (Dezesseis) trabalhos e o segundo 12 (doze), o que demonstra que nessas regiões o interesse por essa discussão fomenta a produção científica. A região centro-oeste, possivelmente, por contiguidade, também já demonstra a importância dessa discussão e o início de pesquisas nessa área trazendo 04 (quatro) trabalhos publicados, seguida da região nordeste com o mesmo número de trabalhos e com o menor índice de produção acadêmica, temos a região norte com apenas 02 (dois) trabalhos.

Quando partimos para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste percebemos que nelas ainda há uma produção científica ínfima nessa área o que nos leva a pensar na responsabilidade em defendê-la e a necessidade de uma produção consistente e relevante para o campo da Educação Profissional.

Mas é importante dizer que, a partir da pesquisa feita no Banco de Teses do Portal CAPES percebe-se que, para o tamanho do nosso país, a produção a área em questão precisa ser ampliada e alcançar todas as regiões do país para termos noção de seus desdobramentos em diferentes realidades.

É importante ponderar ainda que apenas 01 (um) dos trabalhos trata diretamente das Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional que é a Tese de Doutorado intitulada: “Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos” de Maria Adélia da Costa, orientada por Robson Luís de França, vinculado à linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os demais trabalhos abordam a temática da iniciação à docência a partir do PIBID, mas não efetivam ou permeiam a discussão da relação entre essa iniciação à docência e à Educação Profissional, o que nos leva a ponderar que essa prática precisa ser melhor explorada e, se já existe, precisa ser publicada cientificamente e, ainda nos traz a responsabilidade de, em nossa discussão, celebrar essa experiência a partir das pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN - CNAT .

Isso nos leva a pensar acerca da produção científica embrionária no tocante às Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e nos leva a refletir sobre a necessidade de estudos específicos nessa área imaginando a importância que vem alcançando em nosso país, que se efetiva até na corrida política, quando uma das principais plataformas dos candidatos é o investimento nessa modalidade. É preciso que mais estudos se efetivem para analisar como acontece a formação docente focada na Educação Profissional e que Políticas a permeiam.

Percebemos também que no tocante à discussão que permeia a Formação Profissional Docente atrelada a Formação de Professores para a Educação Profissional há poucos trabalhos que tratam a temática e foram elencados na pesquisa. Deles, nos chama a atenção a tese de doutorado de Sandra Terezinha Urbanetz que tem como título: “A constituição do docente para a Educação Profissional” orientada pela professora Acácia Kuenzer e que trata da discussão sobre a formação de professores para a educação profissional a partir da discussão teórica do materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso de duas instituições, uma Universidade Corporativa e uma universidade tecnológica. O que podemos perceber na leitura

do texto é que os trabalhos ainda não atrelam diretamente a Formação Profissional Docente à Formação de Professores para Educação Profissional.

As licenciaturas nos Institutos Federais também são parcamente abordadas em pesquisas de acordo com o levantamento no portal de teses e dissertações da Capes. Em nossa busca apenas o trabalho de Joaquim Rufino Neto que tem como título: “A missão institucional do campus Crato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): Percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade” que foi orientada pelo professor Gabriel de Araújo Santos e investiga os principais avanços e desafios do campus Crato IFCE concretizar sua missão entre os anos de 2010 e 2011.

O tema Iniciação à docência com o PIBID, pela pesquisa, se mostra mais desenvolvido, pois está contemplado na maioria dos trabalhos encontrados na pesquisa, mesmo assim, para o tamanho do nosso país e a relevância da área seria preciso uma maior incidência de estudos focados nessa linha, já que o programa é um espaço rico de vivência profissional e pode servir como cenário vivência da Forprofep.

O último descritor que trata da Educação Profissional atrelada às Políticas de Formação de Professores traz alguns trabalhos que contemplam a formação de professores, mas efetivamente não discutem a Educação profissional efetivamente.

Essas observações nos levam a ponderar acerca da responsabilidade dessa pesquisa desenvolvida por nós e da necessidade de que mais trabalhos científicos sejam produzidos com enfoque nessas políticas, trazendo em si uma responsabilidade imensa no campo científico em questão, pois irão compor uma área carente na produção científica, mas muito relevante na prática num momento em que o país valoriza essa modalidade entendendo-a como alavanca para o seu desenvolvimento.

É preciso que essas políticas estejam nas bases de interesse do nosso governo e que haja mais fomentos e políticas voltadas para essa finalidade e cada pesquisador da área de Educação que se interessar em traçar esse caminho deve se entender como um desbravador e sementeiro de novos caminhos, perspectivas e práticas da formação docente em um país em transformação e ávido por crescimento.

Entendendo esse processo, percebemos que o governo federal tem apontado em seu Plano Nacional de Educação, doravante PNE (2014-2024), novas diretrizes para a Forprofep. Nesse cenário, observamos que há uma defesa orgânica recorrente, nas últimas décadas, de uma formação de professores para a Educação básica e para a Educação Profissional e

Tecnológica (EPT) e que, no tocante à Educação Profissional, há uma maior incidência de medidas paliativas, aligeiradas e emergenciais (SILVA, 2015).

Como já pontuamos anteriormente, há uma forte relação entre a configuração das políticas de formação de professores com o projeto societário em construção em cada momento histórico e com a fabricação das identidades profissionais tanto dos professores da Educação profissional, quanto dos profissionais que estes formam. Numa perspectiva hegemônica, o capital impele ao trabalho e à educação, logo à formação de professores, o selo de meras mercadorias que contribuem cada vez mais para uma sociedade desigual e competitiva (Kuenzer, 2011). Já na perspectiva da contra-hegemonia³⁶, esses conceitos são trabalhados apontando para uma totalidade, numa busca de entendimento e de uma formação humana integral³⁷.

Não é nossa intenção e nem conseguiríamos exaurir esse tema apenas com uma discussão capitular e, por isso, já apontamos nossa simpatia à perspectiva contra-hegemônica de abordagem para a formação de professores, pois entendemos serem primordiais, quando bem exploradas social e pedagogicamente para construção de uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

O PNE (2014-2024) estabelece 20 metas e 240 estratégias que, em proposição, constituem-se no principal instrumento de orientação para a construção das políticas educacionais no Brasil até 2024. E, em sua meta 15 estabelece a formação inicial dos profissionais da educação que deverá acontecer em nível superior. Nela, se prevê:

36 Neste trabalho, utilizamos o conceito de contra-hegemonia baseados nas discussões já traçadas por KUENZER (2011); MOURA(2013); SAVIANI(2007); CABRAL (2012); TAVARES (2006). Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder (Dantas, 2008, p. 91). Como categoria dinâmica, a hegemonia pressupõe negociações, compromissos, renúncias por parte do grupo dirigente que se pretende hegemônico. A base material da hegemonia é construída a partir de concessões e reformas com as quais se mantém a liderança de uma classe (ou frações de classe) e pelas quais outras classes (aliadas ou subordinadas) têm suas reivindicações atendidas. Para Gramsci, a hegemonia não pode ser garantida sem desconsiderar demandas mínimas dos "de baixo", sendo fundamental a classe dirigente saber ceder, saber realizar sacrifícios no intuito de preservar este instável equilíbrio de forças (Gramsci, 2002, vol. 3, p. 47). O conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci. Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia de Gramsci a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas (os brasileiros Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho, por exemplo), objetivando traduzir/demarcar, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. Parafraseando Marx, pode-se dizer que toda hegemonia traz em si o germe da contra-hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo. Um processo de luta pela cultura. (Coutinho, 2008, p. 77)

37 Entendemos por Formação Integral, a partir dos conceitos propostos por Antônio Gramsci, aquela que permite formar sujeitos emancipados, independentemente de sua origem socioeconômica.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

E, mais especificamente, apresenta estratégias que se coadunam prioritariamente para atender às necessidades de formação de professores para a Educação profissional em seus itens 15.9 e 15.13, como podemos ver a seguir:

- 15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
 (...)
 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (BRASIL, 2014)

Há ainda outros documentos como o Parecer CNE/CP 02/2015 e Resolução n.º 2/2015: DCN para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada' que reza em seu artigo 14 que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Então, nos chama a atenção o reconhecimento de que a instituição de normas nacionais é indispensável para a construção de um projeto nacional da educação brasileira e que para ele acontecer é necessário superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição de um Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais. Ainda, podemos perceber que as novas DCN para a formação dos profissionais da educação envolvem além da formação inicial a formação continuada.

Entretanto, não podemos deixar de fazer uma introdução deste capítulo buscando mostrar nosso entendimento e aportes teóricos para discutirmos a formação docente,

refletindo também sobre o seu trabalho. Nessa perspectiva, apontamos o que autores como Moura (2013), Kuenzer (2011), Imbernón (2011) e Tardif (2014), Tavares (2005), Oliveira (2011), Cabral (2012) entendem por formação docente na perspectiva dos projetos societários em disputa.

Em primeiro lugar, é importante entender que quando discutimos sobre a formação de professores é impossível não fazermos considerações sobre a categoria trabalho e perpassamos sua natureza ontológica e histórica. Do ponto de vista ontológico é por meio do trabalho que o ser humano ao mesmo tempo pensa e faz, gerando conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (MOURA, 2013). Entretanto, historicamente, o trabalho vem ganhando novo contorno, subjulgado ao modo de produção hegemônico, como aponta Moura (2013, p. 134. Grifo do autor) para exemplificar a dimensão histórica do trabalho:

O trabalho vem assumindo várias formas, como o trabalho escravo, o trabalho autônomo dos artesãos pré-revolução industrial, entre muitas outras formas, e a partir da revolução industrial, sob a hegemonia do modo de produção capitalista, o trabalho assume majoritariamente a forma de emprego, na qual o trabalhador vende a *sua força de trabalho* para o detentor do capital no *mercado de trabalho*.

Pensando nisso, é preciso problematizar sobre o trabalho docente inserido nessas perspectivas ontológica e histórica imbricadas em uma sociedade dominada pelo modo de produção capitalista, entendendo que essas dimensões são fundamentais para que os indivíduos/coletivos compreendam, em sua trajetória formativa, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos (MOURA, 2013).

E, é nesse contexto, do trabalho, que precisamos pensar a Forprofep também como um instrumento para o trabalho, mas, Imbernón (2011, p. 13) nos mostra que:

Historicamente, a profissão docente, ou seja a assunção de uma certa profissionalidade, caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

E, é nessa relação entre a formação para a docência, a prática profissional do professor e o trabalho com um valor subjetivo, que é o “saber”, que mora a indagação de se a prática docente constituiria um trabalho ou se é vista como um pseudotrabalho, entretanto, em suas discussões sobre essa relação entre saber, que é o objeto da prática profissional docente,

segundo Imbernón, (2011) e trabalho, que Tardif, (2014) nos presenteia com a seguinte ponderação:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11. Grifo do autor).

Embasados nessa ponderação feita por Tardif, (2014), podemos perceber que o trabalho docente vai além da prática profissional do professor, ou seja, ele engloba as experiências vividas em seu processo de formação e, ainda, suas experiências de vida como um todo que o fazem ser um trabalhador constituído por suas próprias vivências. E, é importante frisar que o trabalho docente marca o saber do professor. Ele está a serviço do trabalho (TARDIF, 2014).

Logo, a formação de professores deve estar imbuída de catalisar esses conceitos aos docentes e, mais ainda, se ela se volta para a Educação Profissional, pois o docente/trabalhador em formação preparar-se-á para um trabalho docente de formação profissional, ou seja, de novos trabalhadores e, nesse processo, há que se pensar e deter um saber capaz de fomentar conhecimentos que baseiem o trabalho docente de efetivo impacto nesse público.

De posse desses conceitos, partiremos agora para os desdobramentos das discussões que queremos conduzir neste segundo capítulo de nossa dissertação que apontam para a Formação de Professores para a Educação Profissional, passando pelas possibilidades de ponderar os Saberes necessários à Formação de Professores para a Educação Profissional e problematizando os pontos e contrapontos da formação liberal X progressista de professores.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para iniciar a discussão que proporemos para esta seção faz-se necessário que nos remetamos ao que já propomos no início deste trabalho quando discutíamos acerca das políticas públicas educacionais que se voltam para a formação de professores impelindo-os a uma postura de meros liberais do ensino para, em seguida, pensarmos esse processo no campo da educação profissional.

Nessa linha de raciocínio, precisamos definir o que se discute acerca do que significa formação profissional³⁸ docente e, num mesmo movimento, tentarmos aproximar as proposições da formação geral para a Forprofep. E, nesse intuito, entendemos que existem diferentes dinâmicas que tributam para a formação de professores e precisam ser efetivamente perseguidas para que se alcance essa linha de Forprofep.

Estudos sociológicos acerca das profissões apontam para uma evolução clara, nesse início de século, e nos diversos ofícios relativos aos profissionais das ciências humanas. Entre eles, os professores têm recebido uma carga intensa de estudos que se voltam à discussão de sua profissionalidade e de seu profissionalismo, pois se entende que para responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária aos sistemas educacionais, o papel desse profissional deve, necessariamente, passar por contingência. (PAQUAY *et al*, 2001)

Esses estudos geraram modelos que tributam para uma formação profissional docente que deve, primordialmente, estar pautada no eixo³⁹ do exercício da prática profissional, visto como um espaço de múltiplas e fecundas práticas que articulam eixos como o da formação inicial e da continuada, bem como, o eixo da pesquisa pedagógica e da colaborativa, por exemplo. Esse modelo apresentado por estudiosos como Vieira (2002) e Tavares (2005), bem como as travessias das histórias de vidas docentes, são basilares para nossa discussão e encontram ecos muito positivos na academia, pois trazem com muita clareza as possibilidades das relações entre esses eixos para uma formação profissional notadamente crítica e emancipadora e, por esse motivo, dialogaremos com esses referenciais teóricos durante nossa discussão..

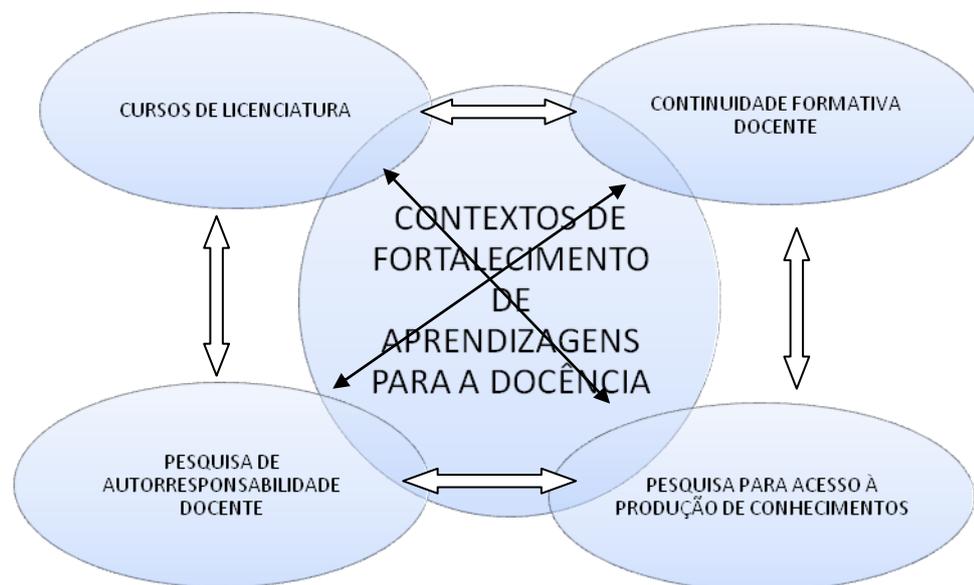
No caso de nosso trabalho que se volta às discussões inseridas no campo da Educação Profissional é preciso que avancemos e tentemos contribuir para as discussões de uma formação profissional docente com vistas a essa modalidade, sem nos desligar do que já se discute em torno desse tipo de formação, mas tentando contribuir na especificidade desse campo e, por isso, propomos o modelo abaixo como forma de efetivarmos essa contribuição

38 Entendemos, neste trabalho, a partir das reflexões feitas por teóricos como IMBERNÓN (2011); TARDIFF (2014); NÓVOA (2009); TAVARES (2005) que a partícula “profissional” no sintagma “Formação Profissional Docente” é distintiva de um professor que desenvolve sua prática como ator social e forma para a emancipação numa perspectiva progressista, distanciando-se assim do tecnólogo da educação que, a serviço do capital, apenas reproduz uma educação passiva para o mercado de trabalho.

39 Sobre a formação de professores os estudos e pesquisas dos teóricos (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) assinalam que para a realização da formação profissional faz-se necessário considerar cinco eixos fundamentais, quais sejam: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa. Para estes estudiosos, desconsiderar um desses eixos, limita o alcance da formação profissional do professor, logo somente por meio da complexa articulação totalitária desses eixos é que essa meta se torna possível.

que traz como eixo basilar a essa formação profissional de professores com vistas à educação profissional aquele que considera os contextos de fortalecimento de aprendizagens para a docência, observando as suas relações profícuas com os cursos de licenciatura e a continuidade formativa docente, sem desprender-se das pesquisas para acesso à produção de conhecimento e aquelas de autorresponsabilidade docente.

Figura 1 - Modelo de formação profissional para a Educação Profissional com base nos estudiosos e pesquisadores progressistas



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

A Educação profissional é um espaço diverso que propicia relações efetivas entre os eixos propostos na figura apresentada anteriormente e, baseados em estudiosos que já discutem que o profissionalismo docente repousa numa formação que propicie as relações dos diversos eixos formativos, vamos agora apontar como elas podem acontecer para uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional

A **relação entre os cursos de licenciatura e continuidade formativa docente** os cursos de licenciatura são um espaço de formação inicial fecundo para formação profissional docente, inclusive, dos cursos com vistas à Educação Profissional, pois é por meio dessa formação que se fornece ao futuro professor, que vivenciará a realidade da Educação

Profissional, uma robusta bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para fortalecimento de aprendizagens para a docência e para o mundo do trabalho. A continuidade formativa docente que se dá em momentos proposto pelas escolas com a participação dos licenciandos é imprescindível, e, nesse caso, por exemplo, as vivências propiciadas pelo PIBID irão permitir uma vivência, mesmo na formação inicial dos docentes, que fomentarão uma estreita relação com a prática profissional e possibilitarão que *in loco* seja entendida a grandiosidade desses saberes. Nessa articulação, assim como a formação geral de professores, a Forprofep precisa identificar-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional que seja experimentada desde a formação inicial, por isso, não se conclui, ela é permanente.

A relação entre os cursos de licenciatura e pesquisa de autorresponsabilidade docente, nesse caso, busca-se efetivar ações que estejam centradas na escola desde o início do processo de formação. Essa relação permite que os futuros profissionais construam um alicerce a partir de sua própria vivência, interpretando o espaço pedagógico em que estão inseridos, mesmo ainda nos cursos de licenciatura. Os professores em formação inicial, objetos de nosso estudo, experimentam essa realidade ao estarem em um ambiente propício ao fomento de pesquisas de diversas naturezas, inclusive do próprio fazer pedagógico na Educação profissional, visto que, o IFRN- CNAT oferece possibilidades de engajamento em diversos grupos⁴⁰ que se debruçam sobre os mais variados temas. É importante considerar que no caso da Educação Profissional, o professor trabalhará na formação de trabalhadores que é o objeto dessa modalidade. Para Tavares (2005), a contribuição da pesquisa para a formação inicial dá oportunidade aos futuros professores de uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas, e, ainda mais, se esta voltar-se para a realidade da modalidade que estudamos.

A relação entre a continuidade formativa docente e pesquisa para acesso à produção de conhecimentos denota a importância das experiências com situações próprias dos contextos internos e externos à sala de aula. É papel da Forprofep fomentar espaços em que essa relação seja estimulada, já que a pesquisa colaborativa experimentada por professores-formadores, professores-alunos e professores em serviço deve retornar ao exercício da profissão, e, no caso dessa formação específica, com afincos, suscitar discussões acerca da modalidade, por meio da formação continuada dos docentes tendo em vista que isso

40 Entre os grupos disponíveis no IFRN- CNAT estão o GELFOLPS e o NUPED que se debruçam sobre o objeto da Educação profissional.

contribuirá para a resolução de questões inerentes à sua prática por meio da reflexão que a pesquisa fornece ao mesmo tempo que experimenta sua contínua formação.

A relação entre pesquisa de autorresponsabilidade docente e a pesquisa para acesso à produção de conhecimentos entende-se, aqui, que há uma necessidade de investigação das situações didático-pedagógicas em que estão imbricados os professores formadores e alunos. Como tratamos de cursos de licenciatura oferecidos por uma instituição que celebra o objeto Educação Profissional, o espaço de discussão é propício para que as partes envolvidas troquem informações relativas a essa modalidade, no sentido de conceber, desenvolver e avaliar projetos colaborativos estimular a solidariedade entre os professores-formadores, professores em serviço e professores-alunos e, de uma forma geral, celebrar a Forprofep. Desse modo, entendemos a pesquisa como procedimento científico de construção de conhecimento e como processo formativo. Entendemos, que numa área tão carente como a da educação profissional, a pesquisa apresenta-se como uma condição fundamental à prática pedagógica inovadora, principalmente se tributa para o fortalecimento do campo, tornando indissociáveis as questões de pesquisa e de ensino. É inerente à prática pedagógica e a formação dos professores que eles problematizem, duvidem e indaguem.

A relação entre os cursos de licenciatura e pesquisa para acesso à produção de conhecimento tem como objetivo o desenvolvimento de iniciativas que estejam focadas na escola desde o início do processo de formação. Quando há um trabalho feito entre os professores-formadores, os docentes da escola e os professores-alunos, o aprendizado se faz no encontro desses universos distintos. Isso os leva a compartilhar as questões postas pela prática, evidenciadas pela pesquisa, e a buscar soluções conjuntas (TAVARES, 2005). Os licenciandos encontram nos professores da escola, mas principalmente nos professores-formadores, em nosso caso, advindos da Educação Profissional, experiências que apontarão para suas futuras práticas nessa modalidade. A pesquisa baseada na formação é vista como princípio educativo e, assim, os cursos de licenciatura não podem ser concebidos sem as articulações com a preparação prática e, para fortalecer ainda mais nosso objeto de estudo, uma prática que fomente a formação de professores para a educação de trabalhadores.

A relação entre continuidade formativa docente e a pesquisa para acesso à produção de conhecimentos, essa relação está pautada no cuidado em formar profissionais docentes que aliem teoria e prática, já que as indagações que estão relacionadas ao trabalho pedagógico não se resumem apenas a ele, mas refletem-se nos contextos diversos do ensino que irão fomentar novas alternativas à resolução de problemas que circundam a prática pedagógica. Como forma de tributar à Forprofep, essa investigação deve ser incentivada, pois

apresenta-se como uma notável estratégia de continuidade formativa docente, já que fomenta atividades de pesquisa que contemplam um corpus real coletado pelos professores em formação, bem como pelos professores que estão em pleno serviço.

A relação entre a formação do professor e os contextos de aprendizagem para a docência é imprescindível que se entenda que a formação do professor dá-se nos mais diversos contextos e que é a noção da própria formação que definirá quais são esses contextos, ou seja, não apenas na sala de aula, mas nos espaços que envolvem o aprender que podem estar ligados a múltiplos processos e ambientes. No caso da educação profissional, como professores de uma modalidade que forma trabalhadores, o exercício da profissão docente é, ao nosso ver, o principal espaço de transformação social. Nesse sentido, o conhecimento é constituído com base na práxis, no agir concreto e na ação do professor, que na Educação profissional, detentor de conhecimentos basilares para uma formação humana, a partir do trabalho, possa ser multiplicador e potencializador de uma prática efetivamente emancipadora.

Todas essas relações devem ser desencadeadas para assegurar a formação profissional para qualquer prática profissional, mas no nosso caso, principalmente para a Forprofep, que tem um grande impacto sobre a classe trabalhadora. É a partir dessas relações diversas e complexas que se fundam as bases de uma formação profissional docente com vistas a Educação Profissional, pois elas contribuem para uma base de um profissional que é forjado nos ideais de emancipação que irá de encontro à alienação que o modo de produção capitalista hegemônico tanto propaga.

A especificidade dos contextos em que se educa torna-se cada vez mais importante: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não mutável, que analisa a educação como um compromisso político cheio de valores éticos e morais (logo, com a finalidade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional, tudo isso nos conduz a valorizar a valorosa importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2011).

Nessa perspectiva de formação profissional reconhece-se ainda que o desenvolvimento profissional do professor não deve-se unicamente ao desenvolvimento científico, pedagógico, prático, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou

teórico. Ele é antes decorrência de todos esses aspectos, porém, fortalecido por uma situação profissional que permite o desenvolvimento de uma carreira docente. Em linhas gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Entendemos, portanto, que a Educação Profissional que é campo de ação de docentes provindos das mais diversas formações⁴¹ necessita cada vez mais de professores que tenham acesso a essa formação profissional impulsionando-os a transformar realidades e formar trabalhadores de forma emancipadora e autônoma. E, é o próprio espaço da EP que fomentará as ações dos docentes, já que a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática da sua profissão (IMBERNÓN, 2011).

E como é nosso intuito discutirmos as políticas de formação de professores para a educação profissional a partir, neste tópico, de uma formação profissional, podemos lançar mão, como forma de sempre estarmos em contato com o nosso objeto de estudo, do que o Projeto Político Pedagógico do IFRN, no tocante aos cursos de formação inicial de professores propõe a respeito desse tema.

A profissionalidade e o profissionalismo na docência implicam uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e dentro da dinâmica externa do exercício da docência. Nesse entendimento, ser um profissional implica dominar conceitos e demonstrar atitudes especializadas, o que confere competência às pessoas em determinadas situações de trabalho e as associa a um grupo profissional organizado (SHON, 1992). Ser profissional docente requer, portanto, a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação (IFRN, 2012, p. 134).

Há então, por parte da instituição uma preocupação com a formação profissional docente nos cursos de licenciatura oferecidos por ela mostrando que para eles formar docentes em suas licenciaturas é uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho (IFRN, 2012).

É evidente que a prática do IFRN no tocante às suas diretrizes para a formação de professores é muito pequena diante do universo de instituições que têm a mesma prática, entretanto, ela não pode ser descartada ou desvalorizada, visto que a instituição é o universo

⁴¹ A Educação Profissional é um campo diverso na ação docente devido à sua natureza de formação de trabalhadores. Nela, atuam professores licenciados e bacharéis o que ampliaria ainda mais a nossa discussão acerca desse tema. Para aprofundamento de discussões sugerimos a leitura de Oliveira & Silva (2012) que discutem essa realidade do professor bacharel na Educação Profissional.

de nossa pesquisa e pode servir como modelo para outros pesquisadores de forma que propagar suas ações satisfatórias em relação à formação de professores é também uma forma de fortalecer o campo da Educação profissional em suas práticas efetivas.

Os pesquisadores que se debruçam sobre o estudo do campo da Educação Profissional têm-se detido nas discussões acerca das políticas de formação de professores para essa modalidade principalmente no que diz respeito ao seu enfoque de trabalho no Ensino Médio Integrado, oferta que é celebrada nos Institutos Federais presentes em todo o país e que é vista por eles como um espaço de formação humana, que permitem colocar o conhecimento a favor do trabalhador (KUENZER & GARCIA, 2013).

Nessa perspectiva, eles entendem a formação dos professores como condicionante de uma educação para aqueles que vivem do trabalho, já que nas universidades os professores não parecem receber uma formação que os leve a compreender as relações estabelecidas entre as áreas de conhecimento e destas com a sociedade, na perspectiva da apreensão da totalidade, como romper com esta concepção e, contraditoriamente, trabalhar de forma integrada no ensino médio? É possível na formação continuada recuperar esta perspectiva?

Essa problematização está sendo feita relacionada ao Ensino Médio Integrado, mas também poderia ser feita a outras ofertas da Educação Profissional no tocante a como os professores são formados para trabalhar nessa modalidade em qualquer instância em que ela apareça. Sobre as políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional, com ênfase no Ensino Médio Integrado, Kuenzer & Garcia (2013) apontam a realidade brasileira quando dizem:

A formação de professores para a Educação profissional e Tecnológica é um problema que continua sem solução. O MEC e o Conselho Nacional de Educação apresentaram uma proposta com algumas alternativas, após a realização de Audiências Públicas com o objetivo de aprofundar o debate e subsidiar as decisões a serem normatizadas. Até o momento em que este texto foi escrito, não se tem notícia da referida normatização. A proposta apresentada, de forma sintética, traz três possibilidades: a primeira, de criação de uma especialização para os que já possuem bacharelado; a segunda, de criação de uma licenciatura específica para cada área da EPT, e uma terceira, a oferta de um curso nos moldes dos cursos de formação de tecnólogos, com a ampliação de carga horária destinada às disciplinas pedagógicas. Essa é uma discussão difícil, mas necessária ao fortalecimento da EPT no Brasil (KUENZER & GARCIA, 2013, p. 63).

De acordo com os estudiosos e pesquisadores, a profissão docente é influenciada por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, é claro, pela formação permanente que o professor realiza ao longo de sua vida profissional. Essa

perspectiva do professor como ator social é global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Assim, os investimentos na formação ajudarão no desenvolvimento profissional, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2004).

Para Imbernón (2004), podemos realizar uma excelente sistemática de aprendizagem profissional por meio da articulação entre formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa e exercício profissional, no entanto se os outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) não estão suficientemente garantidos nos depararmos novamente com o paradoxo da falsa formação profissional ancorada na proletarização no professorado.

Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como uma intenção sistemática para melhorar a prática, os conhecimentos profissionais, com o objetivo de potencializar a qualidade da docência, da pesquisa e da gestão escolar. Esse conceito inclui o diagnóstico das necessidades pedagógicas, financeiras e institucionais do professor como membro de um grupo profissional, o desenvolvimento de políticas públicas para sua valorização e a operacionalização de programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Assim, como o professor precisa da contínua atualização de novas aprendizagens, precisa de satisfatórias condições de trabalho para exercer sua profissão. Fica, portanto, claro que a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho, das melhorias salariais e das aprendizagens profissionais.

Outro aspecto que deve ser introduzido no conceito de formação profissional, refere-se ao incentivo à formação coletiva ou institucional, ou seja, a capacitação de todo o pessoal que trabalha nas instituições educativas. O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não-docente e os professores (IMBERNÓN, 2004).

Considerar a formação profissional além dos eixos, princípios e saberes da formação supõe uma compreensão importante, já que a formação do ator social não é analisada apenas como o domínio das disciplinas, mas significa analisar a formação como elemento de

estímulo de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Falar de formação e desenvolvimento profissional, para além dos eixos da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

É essa gênese docente que é pleiteada por pesquisadores e estudiosos e deve ser a principal constituinte dos professores que atuam na Educação Profissional em nosso país. Buscar fomentar cada vez mais o profissionalismo docente é, para essa modalidade, imprescindível no combate a uma formação de trabalhadores por parte de professores meramente tecnólogos.

O berço da função educativa tem sido definido a partir da capacidade de formar cidadãos com a capacidade de refletir sobre o seu papel social, de pensar sobre a sua prática profissional e de atuar sobre o meio que os rodeia. Nessa linha de raciocínio, educar, como nos orienta Freire (2013), é formar cidadãos cujas capacidades devem se elevar, espalhando-se nas mais diversas esferas da existência. Para tentarmos ampliar ainda mais nossa discussão, no próximo tópico deste capítulo, abordaremos os saberes necessários para a formação de Professores para a Educação Profissional.

3.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em nosso percurso de pesquisa vamos sempre apontando e focando nossa visão para conseguirmos dar conta de, pelo menos a contento, discutir e problematizar o nosso objeto de estudo que está inserido no âmbito da Educação Profissional.

Como tratamos dos cursos de Graduação, ou seja, de formação inicial de professores, ofertada por uma instituição que celebra a Educação Profissional como sua única oferta, nos parece justo que, nesse momento, possamos refletir sobre quais seriam os saberes necessários e que deveriam/necessitariam/poderiam estar imbricados na formação de professores para essa modalidade.

Se fizermos um pequeno histórico acerca da Forprofep veremos que no início da década de 2000, os estudos voltados para esse tema foram impulsionados pelas novas políticas aplicadas à EP no Primeiro mandato do presidente Lula. Seguindo a linha histórica, o

Decreto 5.154/04 que instaura, nas ofertas de EP, o ensino médio integrado serviu para, mesmo que indiretamente, fomentar acerca da Forprofep:

De fato, a retomada da possibilidade real do ensino técnico, integrado ao ensino médio da educação básica, pelo mencionado decreto, implicou uma necessidade nas exigências postas aos sujeitos da área: a de se capacitarem para desenvolver o novo currículo integrado (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Nesse percurso, tem-se o papel fundamental do Decreto n.º 6.095/07 e da Lei n.º 11.892/08 relativas à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que essas instituições terão também ofertas de licenciatura antes feitas apenas pelas universidades. Ligados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos podem fazer oferta de cursos e programas para a formação de professores e especialistas para as disciplinas dos diversos níveis e modalidades de ensino e não apenas para as disciplinas técnicas (OLIVEIRA, 2013).

Tendo feito essa importante reflexão acerca da Forprofep em nosso país, nos cabe agora refletir sobre os saberes necessários para essa formação, entendendo que, eles sempre apontam para uma profissionalização desse docente como forma de cada vez mais emancipá-lo numa sociedade tão subjugada ao capital.

Nesse momento de nossa discussão, refletiremos inicialmente sobre os princípios influenciadores dos saberes para, em seguida, pensarmos sobre as modalidades dos saberes docentes, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos consultados e para isso dialogaremos com o trabalho desenvolvido por Tavares (2005) e seus aportes teóricos.

Os estudiosos e pesquisadores da formação profissional de professores (IMBERNÓN, 2014; NÓVOA, 2009; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF & LESSARD, 2000; TARDIFF, LESSARD & GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2014; THERRIEN, 1998, entre outros) têm como centro de sua discussão a mobilização dos saberes nas ações dos professores, pois os entendem como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática esclarecem que pensar na formação profissional requer pensar nos saberes próprios da profissão. Nesse sentido, realçam duas considerações importantes, primeiro os princípios que baseiam os saberes, quais sejam: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber e a interatividade e saber. Para dar continuidade ao raciocínio dessa temática, apresentam os saberes docentes: saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais estudados por Tardif. Para aqueles estudiosos, desconsiderar um dos princípios

ou um dos saberes dos docentes restringe o alcance da formação profissional do professor, logo somente por meio da consideração desses princípios e saberes que tal meta se torna possível.

Um primeiro princípio indica que o saber dos docentes deve ser compreendido em uma relação profícua com o seu trabalho na escola e na sala de aula (TARDIF, 2014). A relação **saber e trabalho** indica que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que associa elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário na sala de aula e na escola.

A formação docente, pautada numa perspectiva hegemônica, entende diferentemente a relação entre saber e trabalho. Nesse viés, a categoria trabalho deve ser considerada em consonância com as demandas do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, em detrimento da compreensão dessa categoria como valorização do contexto escolar.

O segundo princípio ponderado pelos teóricos para a formação profissional docente é a ideia da **diversidade ou de pluralismo do saber docente**. Quando inquiridos sobre o seu saber os docentes detêm-se a teorias e práticas, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação inicial ou continuada. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de diversas natureza (TARDIF, 2014).

A proposta de formação neoliberal, tomando como base a racionalidade técnica e pragmática, que lhe é peculiar, desconsidera o princípio do pluralismo do saber na medida em que indica o aligeiramento dos cursos de formação, no que diz respeito à ênfase nas discussões (currículos, programas, conhecimentos disciplinares, experiência de trabalho, cultura, elementos de sua formação inicial ou continuada, entre outros) que poderiam promover o aprimoramento desses múltiplos saberes. Os professores afetados por esse modelo de formação, na medida em que tem um restrito acesso à diversidade do saber, entendem que somente os currículos, programas, conhecimentos disciplinares, elementos de sua formação inicial e continuada podem fomentar sua formação profissional, desconsiderando a cultura e as experiências de trabalho enquanto princípios fundamentais para o alcance, de fato, da formação profissional (TAVARES, 2005).

O saber dos professores também está alicerçado no princípio da **temporalidade**, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. As bases do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos: são existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas e são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador.

Desta maneira, fica impossível compreender a identidade de um educador sem inseri-la num contexto histórico, social e estrutural de vida. Neste caso, apenas uma formação teórica apresentará problemas formativos neste profissional. Faz-se necessário compreender as ações, projetos e desenvolvimento profissional dos atores envolvidos. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer que é histórico e que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Tardif (2014) defende em sua discussão que antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, o professor já sabe, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, as ponderações desse estudioso em suas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue facilmente transformá-lo.

O princípio da temporalidade do saber aponta para a forma como as políticas públicas inviabilizam a formação profissional docente por meio da instrumentalização técnica. Isso acontece porque nessa formação exige-se do educador um retorno quantitativo a curto prazo, negligenciando-se momentos de debates sobre as experiências de trabalho e as histórias de vida dos professores-alunos.

Outro princípio que os teóricos usam para ponderar os saberes necessários à formação profissional docente é o da **experiência do trabalho enquanto fundamento do saber**. Se considerarmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Nessa perspectiva, os saberes provindos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o docente, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Logo, a experiência de trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, **sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade,**

retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, afim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014).

O trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana, é um outro princípio que norteia a formação profissional docente. Nele, compreende-se, segundo os teóricos, as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores e seus alunos e a relação professores e gestores. A preocupação com esse saber está ligada a relação de poderes, regras, valores, ética e as tecnologias mobilizados pelos atores sociais na interação concreta (TARDIF, 2014).

Baseando-se nas discussões feitas no capítulo anterior sobre a influência neoliberal no campo das políticas públicas educacionais realçamos que os saberes mobilizados pelos professores na interação não podem deixar de ser considerados, pois, a organização escolar foi idealizada a partir das organizações industriais tendo como parâmetro o tratamento de massa, em série, a divisão extrema do trabalho e a especialização. Nesse contexto, o ensino é compreendido como uma forma de trabalho técnico susceptível de ser racionalizado por meio de abordagens técnico-industriais como o behaviorismo clássico, por exemplo. Atualmente, observa-se que tal prática de alienação ainda tem ocorrido por meio, inclusive, do uso arbitrário de novas tecnologias da informação, provenientes da reestruturação produtiva, dentre outras formas (CASTRO, 2001; TAVARES, 2005).

Todos os fundamentos apontados propõem que a formação docente seja repensada, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. No Brasil, essa preocupação sempre esteve presente nas propostas desenvolvidas pelas entidades comprometidas com a educação de qualidade social, porém seus projetos nunca se tornaram oficiais o que inviabilizou essa realização.

A relação dos docentes com os saberes não está reduzida à transmissão dos conhecimentos já formados. Sua prática é constituída de diferentes saberes, com os quais ele mantém diferentes relações. Podemos então pensar, partindo da reflexão dos teóricos, que o saber docente é plural, formado pela condensação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014). Para uma melhor compreensão desse processo tentaremos, às luzes dos aportes teóricos, descrevê-los sucintamente.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), ou seja, são fruto da

atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Esses saberes apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa orientando a atividade educativa. É o caso, por exemplo, das teorias pedagógicas da escola tradicional, da escola-nova, da escola ativa, entre outras, as metodologias dos ensinamentos, conhecimentos específicos. Os saberes pedagógicos são incorporados à formação inicial dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas técnicas (LIBÂNIO, 2005; PIMENTA, 2005; TAVARES, 2005).

Os saberes disciplinares são aqueles produzidos para além das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, já que a prática docente incorpora também saberes definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes devem integrar-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, entre outros) são transmitidos nos cursos dos departamentos universitários de acordo com as faculdades de educação e no caso da educação básica são propagados essencialmente por meio dos livros didáticos.

No decorrer de suas carreiras, os docentes devem também experimentar saberes que chamaremos, às luzes do nosso aporte teórico, de curriculares. Eles correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e praticar.

Ao nos debruçarmos neste momento sobre a Educação Profissional tentando problematizar as políticas de formação de professores voltadas para ela, bem como, depois de termos apresentado um pouco do Projeto político Pedagógico do IFRN, instituição que celebra a Educação Profissional como sua única oferta, podemos dizer que os saberes curriculares para um professor da Educação Profissional talvez sejam sua principal fonte de distinção em seu entendimento enquanto sujeito desse campo. Portanto, faz mais ainda a necessidade de que essa formação inicial para a Educação Profissional seja ainda mais difundida, pois os sujeitos envolvidos nas instituições que ofertam a EP em nosso país e organizam seus currículos são, na verdade, difusores de seus preceitos. Quanto mais conhecimento e domínio tenham de bases para uma formação profissional emancipadora,

mais pautada em valores progressistas será a formação dos trabalhadores advindos dessas instituições.

Por fim, os professores por si próprios, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, pautados em sua labuta cotidiana e no conhecimento do seu meio. Esses *saberes experienciais* emergem da vivência e são por ela referendados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os saberes experienciais são formados de todos os demais, porém moldado, polido e submetido às certezas construídas na prática e na experiência. Nesse sentido, os teóricos assinalam que o corpo docente avança quando considera os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida ao longo da formação profissional, pois isso leva ao seu reconhecimento enquanto sujeito produtor de saberes socialmente legítimos, oriundos de sua prática (TARDIF, 2014).

Entretanto, seria ilusório acreditar que os professores poderiam atingir a formação profissional limitando-se apenas ao plano específico dos saberes experienciais. O empreendimento da profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores em serviço, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional (FREITAS, 2002). Para Tardif (2014), somente a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes da formação inicial, do saber disciplinar, do saber curricular e dos saberes experienciais é que concorrerão ao acesso da formação profissional. Como se observa, será preciso uma outra reforma do ensino para alcançarmos a concretude desse modelo de formação pois, no caso brasileiro, o que se observa, em função da influência da ideologia neoliberal, é um fosso entre a parceria dos professores em serviço, professores-alunos, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional, o que inviabiliza a concretude dessa realização.

Ao discutirmos o campo da Educação Profissional, enquanto uma modalidade que está inserida, por suas características de oferta, no campo da tecnologia, trazemos para ampliar essa discussão, as contribuições de Vaillant & Marcelo (2012) que apresentam uma categoria de saberes relacionados à dimensão tecno- pedagógica.

Sabemos que as tecnologias a todo momento permeiam os conhecimentos de um profissional docente e elas cada vez mais se coadunam a elementos tecnológicos, se podemos chamar assim, já muito comuns na prática do profissional docente como o quadro negro, o microscópio, os mapas, as figuras geométricas de madeira etc. Essas tecnologias caracterizavam-se, principalmente, por sua estabilidade, ou seja, sua parca mudança ao longo

do tempo, bem como sua transparência, já que os doentes tinham domínio do seu uso e por suas especificidades, quando observamos que elas serviam a um objetivo concreto (VAILLANT & MARCELO, 2012 *apud* KOEHLER; MISHRA, 2008).

Entendemos, a partir dessas reflexões que a qualidade do ensino repousa também na dimensão das tecnologias e não apenas no domínio de um conhecimento didático do conteúdo. As tecnologias devem integrar-se e dialogar tanto com o conteúdo que se ensina como a didática e pedagogia desse conteúdo (VAILLANT & MARCELO, 2012).

O ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial deve ser organizado de uma forma em que a ação do professor formador seja sempre concreta, e não abstrata. Os licenciandos precisam ser alcançados pelo saber fazer do professor para que desenvolvam sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente. Mesmo que os saberes que compõe essa formação para o profissionalismo docente sejam diferentes, mantém uma estreita relação entre si dentro da prática pedagógica (ROSMANN, 2014).

Ao conduzirmos essa discussão incluindo-a no campo da Educação Profissional estamos tentando, como pesquisadores, tributar para uma formação de professores para além de uma prática repetidora e pragmática tão comum quando pensamos no mundo do trabalho influenciado pelas ideologias nocivas do capital, estamos apontando para uma iniciativa que faz com que o professor possa, desde a sua formação inicial, tornar-se um profissional da docência e que, munido de conhecimentos de todas as naturezas e, consciente das relações entre esses conhecimentos, possa exercer o seu trabalho com plenitude e alcance social. Pensando nisso é que continuamos nossa discussão, abordando na próxima seção sobre a formação de professores, problematizando sobre as perspectivas liberal X progressista, entendendo que no bojo dessa reflexão poderemos contribuir ainda mais para a área da Educação Profissional em nosso país.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIBERAL X PROGRESSISTA: PONTOS E CONTRAPONTO

Engendrar-nos nas discussões acerca da formação de professores tendo como base uma dicotomia estabelecida entre uma formação liberal ou uma formação progressista é darmos continuidade a uma discussão que baseia o trabalho docente⁴² numa realidade

⁴² O trabalho docente é compreendido enquanto processo humano concreto, que é subordinado às formas históricas de produção e reprodução da existência e isso implica entendê-lo como vinculado à totalidade do trabalho, tal como se materializa na sociedade capitalista. De forma, mais específica, consideramos que o

socialmente dicotômica e permeada por uma disputa de projetos societários distintos como estamos afirmando em nossas discussões até aqui

Seria muito simples se apenas atribuíssemos matematicamente um tipo de formação a um projeto societário distinto, mas talvez essa discussão nos fizesse distanciar da égide de um trabalho como o nosso que tenta problematizar essa relação numa perspectiva científica. Logo, precisamos pensar em parâmetros para iniciarmos nossas discussões acerca da formação de professores e sua natureza liberal ou progressista.

Entende-se que a transformação acelerada das sociedades ao longo das últimas décadas criou novas expectativas em relação à escola e provocou fortes pressões nos sistemas educativos. Nesse contexto, ficou clara a influência capitalista no escopo das Reformas de todos os níveis de ensino. Como fato novo desse contexto, as Reformas providenciadas interpelaram, de forma afluente, os conteúdos e os dispositivos de formação docente (VEIGA, 2002; TAVARES, 2005).

Diante dessa evidencia, Silva (1997) afirma que ao lado do processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Para esse autor, do ponto de vista dos liberais, a educação institucional existente é classificada como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

Para os liberais, o ponto de referência para desaprovar a escola atual não é a dificuldade de se formar cidadãos atuantes, autônomos e críticos, ou a dificuldade de elevar-se o padrão cultural da população oprimida que sofre com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o da estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente às necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos, sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas, e não as especificações e exigências do capital (KUENZER, 1998).

trabalho docente inclui não apenas o que é trabalhado em sala de aula, mas também o processo de ensino e aprendizagem, a participação do professor no planejamento das tarefas educativas, elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão do trabalho escolar, articulação da escola com a comunidade e famílias (MACEDO, 2012; OLIVEIRA, 2010; MIRANDA, 2005).

A nossa escolha por essa discussão dá-se porque queremos sugerir que a valorização do magistério por meio da formação profissional será, de fato, alcançada quando a política de formação docente do cenário nacional privilegiar: uma sólida formação inicial que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular e o experiencial), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade de pesquisa, boas condições de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira, que envolve claramente melhores salários e condições dignas de trabalho.

Seria então importante, perceber que essa formação de professores está inserida numa realidade social que irá influenciá-la, logo, também impactará a trabalho docente do profissional egresso dela. Com isso, como já discutimos anteriormente, o docente trabalhará muito com sua experiência, agregando à sua prática, suas vivências (TARDIF, 2014).

Outra discussão interessante sobre esse tema é que a formação de professores está ligada a um objetivo, por exemplo, para Imbernón (2011, p. 18), quando discute a formação do profissional docente,

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Buscando a literatura que se refere especificamente à formação de professores para a educação profissional, vemos vários momentos e objetivos dessa formação evidenciados por Machado (2013, p. 348):

O recorte que considero mais importante começa com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909, decisão que colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. [...] Ela foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.

Nos anos de 1909, a formação de professores para a Educação Profissional deu-se com o objetivo de suprir uma falta de professores especializados. Historicamente, é interessante ponderar que o escopo das políticas nacionais de formação de professores expressa uma concepção ideológica orientada por uma determinada perspectiva liberal, condizente com a negação política de aprofundar-se nas questões sociais. Temos certeza de que o acesso a uma formação docente que possibilite a formação profissional, bem como a universalização dos

diversos níveis de ensino são, antes de tudo, reflexo da forma como o Estado implementa as políticas sociais (CASTRO, 2001).

E, para falarmos dessa formação será necessário lançarmos mão de mais alguns aportes teóricos para podermos sustentar nossa discussão e, para isso, ponderamos que toda formação de professores é permeada por uma pedagogia, pois exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2014). Nesse caso, a pedagogia, na verdade, é um instrumento concreto para a análise do trabalho docente, logo, para o resultado de sua formação. Para Tardif (2014, p. 117):

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Em sua definição, Tardif (2014) rompe com uma noção de pedagogia teórica, construída no campo das ideias e da pouca aplicabilidade e aponta para uma noção de pedagogia relacionada a ação do trabalho docente, o que nos leva à uma prática profissional real como resultado de uma formação docente que tem sua gênese na experiência do docente.

É importante, nesse momento fazermos algumas considerações acerca do trabalho docente nessa relação de forças que desejamos discutir, pois segundo Libâneo (2008, p. 77):

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a resignificação de sua identidade- que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação- pode ser a garantia da recuperação do significado social de sua profissão.

Dessa forma, um dos elementos que surge é a necessidade de resgate da cientificidade do trabalho docente. Assim, é de suma importância que o professor compreenda o significado e a relevância social do seu trabalho ao invés de apenas esforçar-se para repetir a lógica da meritocracia (GODOI, 2014). Quanto mais críticos e preparados para a discussão de sua condição enquanto trabalhadores, os professores poderão evitar situações antipedagógicas que teimam em se estabelecer facilmente na ausência dessa consciência crítica.

Isso nos leva a pensar em uma relação prática entre formação docente, trabalho docente e pedagogia, no bojo das políticas que a permeiam, e nos leva a desenvolver nossa discussão apoiando-nos na noção sociológica que essa relação nos dá, levando-nos a ponderar que todas essas ações estão contextualizadas na sociedade. É justamente a partir da condição social do trabalho contemporâneo, que podemos compreender a operacionalização da política de formação docente, no contexto das graduações, como mecanismo de combate às consequências da redefinição do capital e do trabalho (KUENZER, 1998).

Ora, se isso é verdade, podemos dizer que há várias pedagogias⁴³ que se desdobram de acordo com a realidade que se sobrepõem a elas ou mesmo em desacordo e, é nessa tensão, que repousa a dicotomia estabelecida pelas políticas de formação docentes objetos dessa seção. Para discuti-las, é preciso que entendamos as pedagogias que as permeiam, já que essas políticas de formação são desdobramentos dessas pedagogias e estão ligadas aos projetos societários em disputa.

Alguns autores já atentam para a discussão dessas pedagogias e seus desdobramentos para a formação docente e, nesse caso, do trabalhador como resultado da prática do trabalho docente. Kuenzer (2011), aponta para uma pedagogia capitalista que

Ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a fazer frente às formas de disciplinamento imposto pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação. É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias. Estas formas, se representam movimentos de refuncionalização do modo de produção capitalista, também contém os germes de sua superação, na medida em que, por meio delas, os trabalhadores vão aprendendo a se organizar, a reivindicar seus direitos, a desmistificar as ideologias, a dominar o conteúdo do trabalho, a compreender as relações sociais e a função que nelas eles desempenham (KUENZER, 2011, p. 11).

A hegemonia que o modo de produção capitalista imprime em nossa sociedade é notória e ela esta presente em todos os segmentos da sociedade e, na educação não seria diferente, ela serve, em muito como propagadora desses ideais hegemônicos e estão presentes nas políticas de formação inicial dos professores, impelindo-os a uma prática que esteja alinhada com esses conceitos.

43 Autores como Paulo Freire e Acácia Kuenzer identificam diversas pedagogias como a da esperança, da autonomia, do oprimido, do capital entendendo que elas são concebidas no bojo das ações e vivências daquele que educa.

Essa pedagogia do capital patrocina a exacerbação das desigualdades sociais econômicas e do individualismo, imprescindíveis, segundo sua lógica, ao aumento da competitividade, que por sua vez, é o motor da economia de mercado (MOURA, 2013). Ela serve como base a uma prática pedagógica chamada de liberal que idealiza a escola como preparadora dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais, fazendo uso de suas aptidões e adaptação às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Difunde-se a ideia de igualdade de oportunidades, embora não leve em conta a desigualdade de condições, Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada, o que não significa a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

A partir dessa discussão, entendemos que a formação de um professor liberal é aquela provinda de uma política que atende aos interesses vigentes do modo de produção hegemônico e esse docente será uma peça importante na propagação e fortalecimento desse projeto societário, pois lançará mão de práticas que o fortaleçam. Em seu trabalho docente, serão comuns o incentivo da empregabilidade⁴⁴ e ao empreendedorismo⁴⁵ para fortalecer a manutenção de uma sociedade competitiva e desigual que subsidie o crescimento do capital.

Seria possível fugir dessa lógica formativa de docentes numa sociedade subsidiada pelos valores de um modo de produção hegemônico que impele o trabalho docente para suas engrenagens e o faz material de sua constituição? Nos parece que a única forma de que isso aconteça seria a consciência global desse docente de sua condição enquanto trabalhador e formador de outros trabalhadores. Isso, na verdade, basear-se-ia na condição utópica da formação de professores em nossa sociedade, visto que ela é coerente com a sociedade neoliberal, pois, afinal, essa sociedade se nutre da desigualdade ao mesmo tempo que a alimenta, já que essa é a substância vital da competitividade (MOURA, 2013).

Em oposição a esse projeto societário hegemônico que é permeado pela pedagogia capitalista, instrumento da prática de professores liberais formados à lógica do capital, existe um projeto societário contra-hegemônico, apoiado em uma visão cuja centralidade esteja nos

44 O capitalismo sob a hegemonia neoliberal é incompatível com a possibilidade de emprego para todos, forjou-se o conceito de **empregabilidade** como sendo a capacidade do indivíduo tornar-se empregável. Sendo assim, o emprego, ao invés de ser responsabilidade coletiva do Estado, dos governos, dos empresários, dos trabalhadores, enfim, da sociedade em geral, passa pra a esfera individual, para cada trabalhador (MOURA, 2013, p. 127).

45 Como alternativa à falta de postos de trabalho a serem ocupados por meio do emprego, engendrou-se também o conceito de **empreendedorismo** como sendo a capacidade de o indivíduo de gerar sua própria atividade econômica. Isso porque, mesmo tendo **empregabilidade**, é natural que não haja postos de trabalho para todos, logo é necessário ser empreendedor para sobreviver (MOURA, 2013, p. 127).

homens e mulheres e em suas relações com a natureza e cuja meta seja alcançar a igualdade substantiva entre os seres humanos (MOURA, 2013).

É nessa perspectiva utópica, mas necessária, da contra-hegemonia que surge a base de uma pedagogia anti-capitalista, não sendo minimalista e buscando uma mera querela, mas tentando buscar meios de discuti-la.

Uma pedagogia da autonomia já mencionada por Freire (2013) em sua obra, mas também da esperança, do trabalho, e, porque não tentarmos ampliar uma pedagogia da pessoa que forme os trabalhadores para uma postura crítica, consciente e global da sociedade em que estarão inseridos.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve considerar elementos que constituam a compreensão de uma prática docente enquanto dimensão da formação humana (FREIRE, 2013). Teríamos então uma pedagogia que forma um professor progressista que, mesmo forjada na utopia, pode ser aplicada como contraposição ao que é proposto hegemonicamente pelo capital. Nela, o professor não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 2013).

Mesmo sabendo a força que o capital exerce sobre as políticas de formação de professores no intuito de propiciar em larga escala uma formação que atenda aos seus interesses é preciso que haja uma maior resistência nesses processos de formação que parecem inserir o docente em uma “máquina” de formar professores.

Nossas reflexões em consonância com as reflexões de alguns pensadores da educação é de que essas políticas de formação de professores devem propiciar uma educação que seja concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (FREITAS, 2002).

A dicotomia estabelecida entre uma Formação Docente Liberal *versus* uma Formação Docente Progressista é notória também no âmbito da Educação Profissional em nosso país, pois ela nasce diretamente atrelada a uma necessidade de formação de mão de obra e como alternativa à industrialização, logo, os professores ou mestres e contramestres formados para escolas profissionais atendiam a uma necessidade de mercado vigente em nosso país no começo do Século XX.

Eles eram formados na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo distrito federal, instituição que não teve uma história considerada exitosa, pois funcionou por

20 anos com mais de 5.301 matriculados, mas apenas 381 concluintes e, nesses dados já temos um espelho da pouca importância e efetividade das políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional em nosso país (MACHADO, 2013).

Nessa linha da formação meramente mercadológica e, muitas vezes com emendas aligeiradas que tem caminhado as políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional, entretanto, entendemos em consonância com Machado (2013) que:

É preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2013, p. 362).

Nessa perspectiva, e tentando inserir o nosso objeto de estudo na discussão que estamos fazendo sobre as políticas de Formação de Professores, na sua perspectiva dicotômica da Liberalidade ou da visão Progressista, que diretrizes norteiam o IFRN- Campus Natal Central nesse processo?

Ao buscarmos o Projeto Político Pedagógico dessa Instituição podemos perceber que as bases que norteiam a formação de professores no IFRN afinam-se com uma perspectiva mais elaborada de formação, estando embasadas nas concepções político-filosóficas de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia (IFRN, 2012). Para isso, o seu PPP reza:

Discutir a formação de professores requer, sob enfoque crítico, contextualizar e conceituar formação profissional docente. Nesse âmbito, formação refere-se a ações voltadas à aquisição de saberes relevantes ao exercício das atividades profissionais e, simultaneamente, voltadas à formação da cidadania. Tanto esse exercício quanto essa formação cidadã situam-se, necessariamente, na perspectiva da emancipação política e social do profissional docente (IFRN, 2012, p. 134).

Podemos então perceber que as bases que fundamentam a formação de professores no IFRN apontam para uma vinculação progressista da educação, mas neste momento não nos aprofundaremos nessa discussão, faremos isso nos próximos capítulos de nossa pesquisa.

Parece-nos claro que é importante que as políticas de Formação de Professores apontem para uma possibilidade de catalisação de uma formação docente progressista que se insira, numa sociedade dominada pelo modo capitalista que tende a instrumentalizar a formação docente como mera preparação para o mercado de trabalho, profissionais capazes de transformá-la em todos os âmbitos e que, conscientes de seu papel transformador formem os trabalhadores para a autonomia.

A Educação, quando a entendemos como uma prática social de amplitude eminentemente humana tem a necessidade de fazer a diferença numa sociedade de diversidades cada vez mais delineadas. Nessa linha de raciocínio, entendemos que a prática dos professores constituída também no seu trabalho docente, com a abrangência que esse termo tem, deve constituir-se da mediação entre essas diversidades sociais e os diferentes saberes do professor para que ocorra uma superação da fragmentação do ensino como reprodutor de meras informações e para a transformação social. No momento em que vivemos, a educação, baseada nas práticas de um professor progressista, precisa ter um sentido de superar o que está posto na lógica liberal proposta pelo capital.

Pensamos que isso possa acontecer tanto num programa fortalecedor da Formação de Professores, que é o PIBID, como na própria concepção dos currículos e da prescrição normativa interna dos Institutos Federais que versam sobre as licenciaturas, quanto no próprio conceito de Formação Profissional Docente, que a literatura científica aborda, quanto na concepção geral das Políticas públicas de Formação de Professores.

4 O DESDOBRAMENTO DO PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE DIÁLOGO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN

A Educação Profissional em nosso país tem recebido uma atenção especial de pesquisadores e estudiosos que visam a discutir os processos que essa modalidade envolve, desde as ofertas de cursos, as políticas de incentivo à sua execução, à formação de professores e sua práxis⁴⁶.

Quando falamos em Educação Profissional no Brasil é impossível não remetermos ao trabalho, nesse campo, desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados por todo o país. É importante também frisarmos que na última década esses Institutos passaram por transformações para atender às necessidades da formação de profissionais, embora possuam 100 anos tradição.

Rapidamente, lembremos que a história do ensino técnico federal no país começou na primeira década do século XX, mais especificamente em 1909, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices para atender às necessidades de formação de mão de obra

⁴⁶ No marxismo, o conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; e pratica.

que se apresentava naquele momento. Eram instituições que se destinavam ao ensino profissional e se voltavam prioritariamente à educação das classes mais pobres. Em 1937, foram criados os Liceus Profissionais, em 1949, as Escolas Industriais e Técnicas e, 10 anos depois, as Escolas Técnicas. Todas elas instituições públicas, voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

No final dos anos 1970, momento em que o país passava por grandes mudanças econômicas e sociais, as escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os Cefets, que procuravam se adequar às exigências da nova realidade social.

Até o ano de 2002, eram 140 instituições que ofereciam ensino técnico no Brasil. No ano de 2008, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Nessa perspectiva, os Institutos Federais, por serem instituições que oferecem formação de nível superior tem sido objeto de muitos estudos relacionados aos cursos superiores voltados para a formação de professores, já que dentre as premissas que envolvem a criação dos institutos federais, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a lei 11.892/2008, essas instituições devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para “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” (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 7º, inciso VI, item b.). Dessa forma, assume especial relevância o fato de analisar os múltiplos aspectos que permeiam os cursos de Formação de Professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos institutos federais.

É interessante pensarmos ainda que a criação/oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais está atrelada, também, a políticas educacionais de incentivo a elas que

antes eram privilégio apenas das Universidades, instituições de ensino que tinham hegemonia na oferta de cursos de licenciatura em nosso país.

Nessa mesma linha de raciocínio, pensemos também que essas políticas visam ao fortalecimento desses cursos de formação de professores, bem como a permanência dos alunos que neles ingressam, que muitas vezes vêm das classes menos favorecidas de nossa sociedade.

Esse pequeno histórico nos mostra a importância de darmos atenção a esses cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais, buscando apresentar o que rezam os documentos, no nosso Projeto Político Pedagógico da Instituição, observar se a formação de professores corrobora para uma perspectiva do ator social ou do liberal do ensino, como discutimos no capítulo anterior, e, ainda, percebermos que para o seu funcionamento, o incentivo/ apoio aos alunos que neles ingressam é de fundamental importância. Pensando nisso, iremos também apresentar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado nas instituições de Ensino Superior pela Capes em 2007, e regido pela portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Objetiva também incentivar e valorizar a formação inicial de professores e melhorar o ensino da educação básica. Discutiremos como esse programa contribuiu para o fortalecimento da formação docente nos Institutos Federais com vistas à Educação Profissional e atrelado a essas discussões trazer as vozes dos gestores que conduzem esses objetos no IFRN- Campus Natal Central.

4.1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE NORTEIAM AS LICENCIATURAS NO NATAL CENTRAL DO IFRN: O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VIGENTE

Para iniciarmos as discussões deste tópico do nosso quarto capítulo, é preciso fazer uma pequena reflexão, baseados nos documentos que regem a nossa instituição acerca de quais são as concepções que norteiam a educação superior no IFRN, logo, que recaem sobre os cursos de formação docente no campus Natal- Central.

Em seu Projeto Político Pedagógico, consta que:

O norteamento da estrutura curricular, da gestão e das finalidades da educação superior de graduação do IFRN embasa-se nas concepções político-filosóficas (de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia) sistematizadas neste PPP. Por isso, os cursos de graduação oferecidos pelo instituto devem se constituir como horizontes para a formação superior centrada no profissionalismo e desenvolvimento crítico-reflexivo-ciêntífico dos atores sociais (IFRN, 2012, p. 55).

Pensando nisso, podemos apreender que essa política de educação superior praticada pelo IFRN fundamenta-se diretamente nos acordos firmados com as outras ações institucionais. Está pautado na perspectiva de inclusão e no compromisso com a democratização do acesso de estudantes a esse nível de ensino que, tanto foi almejado pelas classes menos favorecidas em nosso país, mas que a elas era negado, ainda com políticas de permanência, como no caso é o PIBID e, mais importante ainda com qualidade social. Nessa linha de raciocínio, essa luta deve ser canalizada para que essas ofertas de educação superior sejam consolidadas, bem como, atendam às necessidades presentes em nossa sociedade e, especificamente, haja um desenvolvimento econômico de nosso estado.

Ainda, objetivando uma dinamização do processo formativo e uma ampliação de conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais, as diversas ações acadêmicas devem compor um bloco representativo de atividades curriculares e extra-curriculares que estejam ao alcance dos alunos. Para essa finalidade, faz-se necessário que sejam inseridas ações de natureza científica e tecnológica, de pesquisa, tutoria de aprendizagem e de laboratório, experiência internacional, mobilidade acadêmica, evento técnico científico, empresa júnior, aula externa e visita técnica a empresas (IFRN, 2012). Essas atividades desconstróem dissociação que se estabelece entre a teoria e a prática e são facilitadoras do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento.

Refletir, então, sobre a contingência de uma educação superior que contemple a formação humana e de desenvolvimento profissional e social representa um reconhecimento do caráter da formação e da profissionalização próprias do licenciado corroborando o que acreditamos ser uma base para um professor ator social. Representa ainda a potencialização de espaços onde os valores técnicos, étnicos, e políticos do profissional possam ser exercidos. Além disso, significa reconhecer que os egressos devem ser agentes sociais, com a capacidade de planejar ações, de gerenciar a atuação profissional e de intervir na complexidade dos sistemas que constituem a estrutura social trabalhista.

Assim, essa concepção do ensino superior, que está pautada numa visão crítica, sugere, para além de uma simples mudança no paradigma da formação profissional, já que

está embasada no contexto do exercício profissional. Tendo em vista essa perspectiva, ela aponta para uma formação que se baseia nos novos pressupostos de uma formação profissional em que adquirir conhecimentos não é o suficiente para a adequada atuação profissional: para além dos conhecimentos, o sujeito deve desenvolver habilidades, valores, atitudes e a capacidade de mobilizar, articular e integrar os conhecimentos na prática da vida profissional (REHEN,2009).

Nesse aspecto da formação profissional, os cursos de graduação do IFRN tem como objetivo a valorização da educação não fundamentada na racionalidade técnica. Assim, entende que os profissionais não são meros cumpridores de decisões dos outros, e sim como profissionais com capacidade de decisão e proposição. São os atores sociais, que já mencionamos aqui em discussões anteriores ao fundamentarmos nossas bases epistemológicas, que, ao entrarem em contato com a realidade e compararem as ações cotidianas e as produções teóricas, devem analisá-las, revendo-as a partir da pesquisa e de produção de novos conhecimentos.

Por essas discussões, entendemos a importância e o alcance social da educação brasileira, em nível superior, que só será efetivada no momento em que forem ampliadas a consciência sobre os desafios e as perspectivas na seara da formação e da profissionalização. Essa visão corrobora o entendimento de que a ação dos cursos superiores deve potencializar as gestões democráticas, os currículos integrados, as organizações institucionais, os projetos educacionais interdisciplinares e as formas de trabalho pedagógico crítico-reflexivo-científico (IFRN, 2012). São os ideais progressistas de uma sociedade democrática e solidária que orientam essa dinâmica apresentada neste PPP.

No IFRN, o ensino superior de graduação consolida-se em cursos de tecnologia, de licenciatura e de engenharia. Nesse caso, dialogando com a função social do instituto, o planejamento e a operacionalização dessas demandas atende às necessidades sociais do Rio Grande do Norte e às finalidades legais da Instituição.

A consolidação desses cursos está amparada em razões de cunho socioeconômico, político e cultural: a demanda social decorrente da necessidade de profissionais de nível superior (tecnólogos, engenheiros e docentes)⁴⁷ para os diferentes setores produtivos e para as demais esferas da sociedade; a necessidade de desenvolvimento social que esteja pautado na produção cultural, científica e tecnológica; o compromisso com a produção e a socialização

⁴⁷ Há diversos estudos que mostram que esses profissionais também ingressam a modalidade Educação profissional como docentes e muitas discussões são feitas acerca de seu percurso formativo e da sua atuação enquanto professores. Indicamos o aprofundamento com as leituras de OLIVEIRA & SILVA (2012); OLIVEIRA (2011); OLIVEIRA (2015)

do conhecimento científico e tecnológico; o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico sustentável; e a necessidade de verticalização da formação para os concluintes do ensino médio (IFRN, 2012).

Em seu Projeto político pedagógico (PPP), na seção que trata das políticas de educação superior e de graduação, onde se discute os cursos voltados para a formação docente, o IFRN aponta para a característica principal de seus cursos nessa área:

Os cursos superiores de licenciatura do IFRN constituem-se de práticas que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas. Essa organização favorece posturas interdisciplinares por meio tanto de projetos integradores de conhecimentos quanto de outras práticas pedagógicas integradoras. Prioriza proporcionar um conhecimento sólido dos conteúdos específicos das áreas objeto de estudo. Além disso, valoriza a inclusão, na matriz curricular, de saberes experienciais, como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas e culturais (IFRN, 2012).

A educação tem sido foco, nas últimas décadas, em face das mudanças que ocorreram nas relações sociais e produtivas e com isso ela vem sendo posta em foco, submetendo-a a permanentes questionamentos sobre o exercício e a profissionalização da docência. Esse interesse resulta em reformas educativas que se desencadeiam em muitos países, inclusive no Brasil.

Nesse quadro, as questões relativas à formação de professores apontam para a necessidade de um processo em que a formação continuada seja privilegiada e rompa os espaços acadêmicos e que posicione a formação como elemento capaz de assegurar as transformações qualitativas almejadas para a educação (IFRN, 2012). Vemos, então, que em seu PPP, o IFRN (2012, p. 70) aponta que:

Discutir a formação de professores requer, sob enfoque crítico, contextualizar e conceituar formação profissional docente. Nesse âmbito, formação refere-se a ações voltadas à aquisição de saberes relevantes ao exercício das atividades profissionais e, simultaneamente, voltadas à formação da cidadania. Tanto esse exercício quanto essa formação cidadã situam-se, necessariamente, na perspectiva da emancipação política e social do profissional docente. Assim, profissionalidade (conjunto de saberes específicos para uma determinada atuação profissional) e profissionalismo (conjunto de valores sociais estabelecidos e construídos pelos profissionais) imbricam-se.

Em nossa pesquisa, já viemos apontando para a noção de profissionalismo na docência, pois entendemos que isso implica uma relação direta com a construção do trabalho no bojo do sistema educativo e inserido numa dinâmica externa do exercício da docência. Pensando nisso, e aliado a pesquisadores que discutem sobre essa temática (NÓVOA, 1992b;

SHON, 1992) entendemos que ser um profissional compreende não só estar ligado aos entremeios de uma prática pedagógica, mas também demonstrar atitudes e dominar conceitos especializados, o que outorga competência às pessoas em determinadas situações de trabalho e as relaciona a um grupo profissional organizado. Então, percebemos que ser um profissional docente exige o acionamento de saberes de natureza teórica e empírica capazes de fomentar o desenvolvimento de um alicerce sólido que estruture o exercício profissional. É essa base que viabiliza a reflexividade acerca da atividade docente e permite que os professores construam saberes em um ciclo contínuo de formação.

É dessa maneira que compreendemos a formação de professores, às luzes do Projeto Político Pedagógico do IFRN-CNAT, como sendo a capacidade de transformar, em experiência significativa, os acontecimentos cotidianos vividos pelo professor e pelo aluno (IFRN, 2012). Essa vivência experiencial baseada na interação está situada num projeto de formação da pessoa e também no coletivo, pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, como podemos ver no IFRN (2012, p. 134):

No âmbito de tal percurso formativo, tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular estruturam-se por meio da unidade entre teoria e prática, constituindo-se em um diálogo estreito com os sujeitos e com as situações concretas vivenciadas.

Com essa base documental, nos fica evidente que a instituição entende que esse processo formativo do professor precisa acontecer sob uma ótica educacional que se pautar numa perspectiva crítico-reflexiva. Nessa linha de pensamento entendemos que os documentos consideram o ensino como uma prática social concreta, pois visam a unidade ação-reflexão-ação em contextos mais amplos.

A capacidade de formar cidadãos capazes de pensar o seu papel social, de refletir sobre sua prática profissional e de atuar sobre o meio que os cerca é, sem dúvidas a gênese da função educativa. Corroborando com essa idéia, Freire (2013) nos assegura que educar é formar cidadãos cujas capacidades, não se restrinjam ao círculo da atuação profissional. Ou seja, essas capacidades devem se elevar, diluindo-se nas mais diversas esferas da existência.

Os cursos de formação inicial de professores ofertados pelo IFRN-CNAT são constituídos de práticas que comportam diversos saberes, entre eles: filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos e, por sua vez, são contrários às divisões disciplinares fragmentadas e por demais reducionistas. Essa organização fortalece posturas interdisciplinares por meio tanto de projetos integradores de conhecimentos quanto de práticas pedagógicas integradoras. Prioriza construir um conhecimento sólido dos conteúdos

específicos das áreas objeto de estudo. Além disso, valoriza a inclusão, a matriz curricular, de saberes experienciais, como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas e culturais (IFRN, 2012).

Logo, a partir do Projeto Político Pedagógico do IFRN, podemos inferir que formar docentes nas licenciaturas ofertadas pela instituição, como as do campus Natal- Central, é uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho, ou seja, não há, nessa prática um fortalecimento, mesmo em uma instituição tecnológica por excelência do viés que fortalece a prática do liberal do ensino, mas de um professor que terá suas características muito mais voltadas a de um ator social. E, pensando nessas questões, daremos enfoque a esses cursos de formação inicial de professores que são ofertados pelo IFRN-CNAT considerando as licenciaturas que estão ligadas ao PIBID, já que é nosso interesse discutir como essa relação contribui para a formação de profissionais docentes para a Educação Profissional.

4.2 OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFRN, AS LICENCIATURAS DO CAMPUS- NATAL CENTRAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Continuando as discussões traçadas neste capítulo, nos interessa neste tópico de discussão, abordar quais são os princípios norteadores da formação de professores no IFRN a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como discorrer sobre os cursos de licenciatura do campus- CNAT que têm relação com o PIBID, observando em suas matrizes curriculares como está posto o objeto Educação Profissional, para podermos discutir se esses cursos notadamente têm essa categoria contemplada em sua concepção.

Ao pensarmos a docência como uma profissão, não buscamos enquadrá-la num grupo privilegiado em relação a outras profissões. Entretanto, nós objetivamos valorizar uma característica que deve fundamentá-la: o fato de que o conhecimento específico do professor precisa se pôr a serviço da transformação e da construção da dignidade do sujeito. Como diria Freire (2013), cabe ao educador o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, ou seja, ser um profissional da educação corrobora o discurso de Freire (2013), pois isso significa participar da emancipação dos sujeitos.

Na contramão dos interesses de um modelo de formação que se volta para o atendimento das necessidades do mercado do trabalho, do processo de reestruturação

produtiva⁴⁸ e do famoso processo de globalização, os estudiosos, teóricos e críticos da formação docente empenham-se no desenvolvimento de pesquisas que possam qualificar, de forma palpável, a formação profissional para a docência. Esses esforços foram canalizados no sentido de defenderem que a formação de professores deve estar pautada em cinco princípios orientadores, que estão contemplados no IFRN, 2012 e sobre os quais falaremos agora.

O primeiro princípio considera **a necessidade da formação intelectual dos professores por meio de uma educação superior de qualidade** (nela, serão contemplados, dentre outros requisitos, a duração da formação em cerca de cinco anos e a inserção de práticas de pesquisa em ciências da educação), entretanto não são ponderadas as especificidades dos ensinamentos. Vemos, portanto, o tratamento de um cabedal de conhecimentos específicos para o ensino sendo propiciada por esse princípio. Ele assegura, concretamente, que as universidades, faculdades ou nos próprios Institutos e formação possam ser desenvolvidos conhecimentos para aperfeiçoar a fundamentação de teoria e de prática.

O segundo princípio aponta para **a necessidade do reconhecimento social da docência como profissão**. Temos aí, claramente, a discussão acerca de um processo dialético de fortalecimento da identidade social da docência na esfera pública, partindo de uma formalização da atividade em profunda articulação com as negociações e as conquistas trabalhistas. Esse movimento contínuo de organização dos educadores em prol da valorização da carreira para o magistério ecoa nas palavras de Freire (2013) quando afirma que uma das formas contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, então, nesse princípio há um claro apelo a essa valorização da carreira que comporta, entre outras lutas, plano de carreira, política de formação continuada, condições dignas de trabalho e melhorias salariais relativas ao nível de formação dos professores.

O terceiro princípio considera **a necessidade da instauração de normas de acesso à profissão**. Elas estão relacionadas ao profissionalismo e se propõem a avaliar e controlar tanto a qualidade da formação dos docentes e a atuação desses profissionais quanto as condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino. Trazem em si a exigência da especificidade do trabalho docente, a autonomia necessária ao exercício profissional e a exigência dos saberes próprios para a atuação como professor.

⁴⁸ A Reestruturação Produtiva – também chamada de capitalismo flexível – é um processo que se iniciou na segunda metade do século XX e que correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva. Sua inserção no mundo capitalista está diretamente associada à Terceira Revolução Industrial – também chamada de Revolução Técnico-Científica Informacional – e ao processo de implementação do Neoliberalismo enquanto sistema econômico. Para aprofundamento da discussão sugerimos a leitura de CABRAL NETO (2005); BRAVERMAN (1981); HARVEY (1992).

O quarto princípio pondera **a necessidade da articulação entre as instituições de ensino superior de formação de professores e as escolas de educação básica**. Esse princípio considera uma parceria que resulta na criação de diferentes redes de aproximação entre as instituições e educação superior e escolas de educação básica. Por meio desse intercâmbio, as escolas passam a ser, além de lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Como quinto e último princípio norteador da formação de professores proposta pelo IFRN em seu PPP temos **a necessidade de transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e para a aprendizagem dos professores**. Essa transformação amplia os espaços e tempo para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse último princípio, podemos perceber que se evidencia também a necessidade de desburocratizar as escolas e de possibilitar mais autonomia aos professores para gerir os estabelecimentos e formular projetos pedagógicos locais.

Ao pesquisarmos e utilizarmos o PPP do IFRN para discutir esses princípios que orientam a formação de professores na instituição, percebemos que eles estão inseridos em um projeto mais abrangente e, se comprometem com a formação profissional dos professores e a profissionalização do ensino. Essas ações demonstram as tentativas para elevar os saberes docentes e alavancar o prestígio do profissional docente. Buscam, ainda, caminhos que visam à qualificação do espaço de trabalho dos pontos de vista científico, intelectual, social e econômico claramente corroborando nossa discussão acerca da formação do professor como ator social.

Tendo apresentado esses princípios, nos deteremos agora ao IFRN- campus Natal-Central que está situado no bairro do Tirol e sua história se confunde a própria história da Instituição. Inaugurado em 11 de março de 1967 quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida do prédio histórico da Avenida Rio Branco, centro da capital e atual Campus Cidade Alta, para as instalações do atual Campus Natal Central. Sua configuração, é resultado das transformações da instituição desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, depois, em 1937, como Liceu Industrial de Natal, 1942, Escola Industrial de Natal, 1965, Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, passando em 1968 à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1999, a Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN), até o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 2008.

A partir de 2001, a Instituição, até então CEFET, começa a atuar na formação de professores, com os cursos de Licenciatura em Física e em Geografia, ambos na Unidade de Natal Central e hoje, já conta com mais dois cursos de formação de professores que são a Licenciatura em Matemática e a Licenciatura em Espanhol, sendo todos na modalidade presencial.

Esses cursos têm uma organização curricular que segundo o IFRN (2012, p. 144):

Observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem competências e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

Dentro dessa perspectiva, os cursos de licenciatura do IFRN- Campus CNAT formam profissionais com perfis que visam a atender a área a qual estão ligados e, pesando nisso faremos uma pequena descrição dos objetivos desses cursos para a formação do perfil profissional de seus egressos tomando como base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de cada licenciatura que estão disponíveis na página oficial do IFRN.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Toma como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (parecer CNE/CP 009/2001, parecer CNE/CP 027/2001, resolução CNE/CP 1/2002, resolução CNE/CP 2/2002 e CNE/CES 1.304/2001), o Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional. O Curso Superior de Licenciatura em Física do IFRN visa à formação do professor de forma integral, onde se busca, cada vez mais, a integração entre os conhecimentos científicos específicos da Física e os conhecimentos didático-pedagógicos em um conjunto coeso e interdisciplinar, respeitando não só as mudanças de paradigmas, como também o novo contexto socioeconômico e as novas tecnologias que exigem do professor um novo fazer pedagógico. Mais especificamente, o curso objetiva formar professores que possam atuar na educação básica, comprometidos com a formação dos alunos para o exercício da cidadania em um mundo fortemente marcado pela ciência e pela tecnologia; promover uma formação fundamentada em sólidos conhecimentos de Física, possibilitando que os licenciados sejam capazes de utilizar - no processo de ensino-aprendizagem - conhecimentos teóricos e experimentais da Física e também possibilitar a compreensão dos fenômenos e dos processos físicos sob os pontos de vista clássico e moderno, não só isso, mas ainda, permitir a

visualização da importância da Física e suas aplicações na construção de materiais e equipamentos no desenvolvimento industrial e tecnológico e, por fim, ter atitude ética no trabalho e no convívio social, percebendo-se como agente social que intervém na realidade.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, refere-se à área do Ensino Médio de Ciências Humanas. Este projeto pedagógico de curso, que apresentamos, baseia-se nos referenciais teórico-metodológicos contemporâneos da formação docente, se propõe a definir as diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento do respectivo curso de formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Este curso é destinado aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio e está planejado com o compromisso de formar o profissional docente para atuar na educação básica com uma formação de nível superior - graduação.

Ele está consubstanciado em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), nas bases legais do sistema educacional nacional e nos princípios norteadores da formação de professores para a educação básica, explicitados na Lei nº 9.394/96 (LDB), no Projeto Político-Pedagógico institucional, bem como nas resoluções, pareceres e decretos que normatizam os cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro. O curso superior de Licenciatura Plena em Geografia, tem por objetivo geral formar profissionais capazes de compreender os processos referentes à produção e reprodução do espaço geográfico bem como atuar no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação básica dentro dos propósitos da mudança ora em curso. Igualmente, objetiva oferecer orientação filosófica, teórica e metodológica para a análise geográfica, possibilitando a reflexão sobre os principais fenômenos espaciais que compõem a realidade geográfica em suas múltiplas escalas de análise. Simultaneamente, busca propiciar o desenvolvimento de projetos pesquisas, bem como a produção de conhecimentos na área da Geografia e da Educação de forma integrada.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Espanhol na modalidade presencial, refere-se à área de Linguagens, Letras e Artes. O Curso Superior de Licenciatura em Letras – Espanhol tem como objetivo geral formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais e para isso propiciar a formação profissional inicial de professores de Língua Espanhola para a educação básica, bem como possibilitar uma visão ampla do conhecimento linguístico – entendida a linguagem como prática social – de modo que o futuro professor possa especializar-se posteriormente em áreas afins e ainda fomentar valores

estéticos, políticos e éticos ao futuro docente, capazes de orientar pedagogicamente sua prática educativa, contribuindo para a consolidação de uma educação emancipatória.

Quando falamos do Curso de Licenciatura em Matemática, entendemos a partir do seu plano de curso resultado da resolução 09/2012 que ele tem o objetivo geral de formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais. Capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares e utilizar os conhecimentos matemáticos para a compreensão do mundo que o cerca e para resolução de problemas do seu cotidiano de vida e do mundo do trabalho. E ainda, especificamente, propiciar a formação profissional inicial de professores de Matemática para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e possibilitar uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, de modo que o futuro professor possa especializar-se posteriormente em áreas afins, seja na pesquisa em Educação, Educação Matemática, Matemática Pura ou Matemática Aplicada e também desenvolver valores estéticos, políticos e éticos no futuro docente capazes de orientar pedagogicamente sua prática educativa, contribuindo para a consolidação de uma educação emancipatória.

Ao analisarmos os perfis que são objetivados pelos cursos de licenciatura do IFRN - Campus CNAT, nos damos conta de que em nenhum deles aparece a atuação na Educação Profissional ou, mesmo a preparação específica para o trabalho nessa modalidade e por isso nos interessou o aprofundamento dessa investigação na busca por essa modalidade nas ementas disciplinas que são ministradas nesses cursos, tentando entender se o objeto Educação Profissional é contemplado nelas e para isso entenderemos como está organizada a estrutura curricular dessas licenciaturas.

Em relação à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes que possibilitam a formação para a docência em área específica e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais, mas também de valores éticos e estéticos. Possibilita, ainda, a integração ente formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os *campi* do IFRN. Vejamos abaixo, um quadro que apresenta os quatro núcleos articuladores dos saberes.

Quadro 5 - Núcleos articuladores dos saberes das Licenciaturas do IFRN

Núcleo Fundamental	Compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação do profissional docente. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos.
Núcleo Específico	Compreende conhecimentos científicos que fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. A estruturação desse núcleo deve atender à exigência do domínio acerca dos conceitos fundamentais, das estruturas básicas da disciplina de formação e das metodologias de didatização de tais conhecimentos.
Núcleo Epistemológico	Compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente.
Núcleo Didático-pedagógico	Compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Na perspectiva do entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e nãoescolares.

Fonte: Projeto Político Pedagógico IFRN (2012).

Para este estudo, elegemos as disciplinas obrigatórias que compõem o Núcleo Epistemológico e Núcleo Didático-pedagógico para analisarmos a presença do objeto Educação Profissional e assim uma possível inclinação das licenciaturas no trabalho e na formação profissional docente com vistas a essa modalidade.

Elegemos esses dois núcleos por entendermos que são comuns aos quatro cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN-CNAT e, principalmente, por entendermos que é neles que se concentram as disciplinas que efetivamente se voltam para a formação docente, já que tratam das discussões que fundamentam o conhecimento teórico-pedagógico da docência.

Ainda, para maior compreensão das discussões ressaltamos que nossa escolha apenas pelas disciplinas obrigatórias desses núcleos se dá por entendermos que elas farão parte da formação de todos os licenciandos daquele curso, logo, podemos ter uma ideia mais concreta

de se a discussão da Educação Profissional é contemplada ou não durante a formação inicial de professores oferta pelo IFRN-CNAT.

Como forma de ilustrarmos a nossa discussão, apresentamos a seguir um quadro com as disciplinas obrigatórias que compõem cada um dos núcleos que compõem as licenciaturas que estudaremos.

Quadro 06 - Disciplinas obrigatórias dos núcleos Didático- Pedagógico e Epistemológico dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT

Núcleo Didático-Pedagógico	Psicologia da Educação; Didática; Organização e Gestão da Educação Brasileira; Mídias Educacionais; Educação Inclusiva; Libras
Núcleo Epistemológico	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação; Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação; Epistemologia da Ciência; Metodologia do Trabalho Científico; Metodologia do Ensino de Física I; Metodologia do Ensino de Física II; Metodologia do Ensino de Matemática I; Metodologia do Ensino de Matemática II; Metodologia do Ensino de Geografia I; Metodologia do Ensino de Geografia II

Fonte: Planos de curso das licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT (2012).

Tendo identificado as disciplinas que compõem os núcleos que nos interessam neste estudo para que possamos observar a presença da Educação Profissional nas discussões inerentes a cada uma delas, iniciamos uma busca simples pelo termo Educação Profissional no ementário de cada uma, considerando os assuntos ou ementa da disciplina, bem como os seus objetivos e bases científico-tecnológicas (conteúdos) no intuito de percebermos a incidência dessa discussão nas licenciaturas oferecidas pelo IFRN-CNAT.

Conseguimos identificar que o termo Educação Profissional está contemplado em algumas disciplinas em situações variadas. Ora aparece nos objetivos, ora nas bases científico-tecnológicas, mas em nenhuma disciplina aparece na seção “ementa”, outra coisa interessante de apontarmos é que esse termo está presente nos dois núcleos.

No núcleo Didático-pedagógico, o termo educação profissional está presente em 02 (duas) disciplinas das 06 (seis) que o compõem, mais especificamente na disciplina didática em que e objetiva conhecer os pressupostos didáticos da Educação profissional e Tecnológica e em suas bases científico-tecnológicas que correspondem aos conteúdos dessa disciplina. Aparece ainda contemplado na disciplina de Organização e gestão da Educação Brasileira que traz como um de seus objetivos a análise da organização e da gestão da educação escolar

brasileira em seus diferentes níveis e modalidades, com ênfase na Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

Já no núcleo Epistemológico, que somando todas as disciplinas e considerando as especificidades das disciplinas de metodologia de ensino de cada licenciatura, teríamos um total de 10 (dez) disciplinas, o termo é contemplado em apenas 1 (uma) disciplina que a de Fundamentos Sócio-Políticos e econômicos da Educação que traz como um de seus objetivos o de compreender a visão histórica, filosófica e política da Educação Profissional e da EJA e conhecer o papel das instituições educativas e das políticas públicas com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Há ainda, nessa mesma disciplina uma inserção do termo em suas bases científico- tecnológicas em que se considera o conteúdo que versa sobre o papel das instituições educativas e das políticas públicas para a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Um dado interessante nessa busca é que nenhuma das disciplinas de Metodologia de ensino específicas de cada curso contemplam o termo ou a discussão dele em seu ementário. Outro dado interessante é que na disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, que integra o núcleo Epistemológico, há um objetivo de discutir a relação entre educação e trabalho e pode ser que, transversalmente, o professor aborde a discussão da Educação Profissional como um espaço direto dessa relação, mas não há nenhuma menção ao termo.

Diante desse quadro, podemos dizer que a discussão da Educação Profissional acontece nas licenciaturas, mas ainda poderia haver uma maior incidência dela nas disciplinas, pois temos cursos que formam professores dentro de uma instituição que celebra a essa modalidade, logo, seria interessante que esses cursos fossem carregados de reflexões acerca da Educação Profissional para que a formação desses professores para essa modalidade encontrasse nesse espaço um berço fecundo e raízes fortes como forma de fortalecê-la, discuti-la e entendê-la com maior profundidade.

4.3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO IFRN- CAMPUS CNAT E SUAS RELAÇÕES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Discussões acerca da formação de professores tem ocupado valoroso espaço nos debates de estudiosos, docentes, pesquisadores e de agentes públicos preocupados com o êxito e a qualidade educacional do Brasil. Esses debates são gerados por aspectos relacionados aos projetos pedagógicos, à natureza dos cursos de licenciatura, ao ofício da profissão, à

atratividade da carreira, às formações inicial e continuada, à valorização do magistério, dentre outras.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sempre é citado sobre a sua grande importância no início da formação docente. O PIBID é exclusivamente implantado nas Instituições de Ensino Superior – IES, através de convênios com a CAPES. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), transformado em política nacional tem o objetivo de conceder bolsas de incentivo à prática da docência para estudantes de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pela implantação do PIBID na Entidade de Ensino. O IFRN- campus Natal central conta com o PIBID nos quatro cursos de licenciatura que oferece, são eles: Língua Espanhola, Física, Matemática e Geografia.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino e a outros sujeitos conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 7- Modalidade de bolsas conferidas pela CAPES ao PIBID.

Bolsas	Descrição dos Bolsistas	Valores
Iniciação à docência	Licenciandos das áreas abrangidas pelo projeto.	R\$ 400,00
Supervisão	Professores de escolas públicas da educação básica.	R\$ 765,00
Coordenação de área	Professores da Licenciatura que coordenam o projeto.	R\$ 1.400,00
Coordenação de área de área de gestão de processos educacionais	Professores da licenciatura que auxiliam o projeto na IES.	R\$ 1.400,00
Coordenação institucional	Professores da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.	R\$1.500,00

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

É interessante, para qualquer instituição de ensino superior do país, a adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), já que este programa é de fundamental importância na formação dos graduandos dos cursos ofertados por elas, pois através deste os professores em formação podem vivenciar a experiência prática de atuar em escolas que apresentam uma necessidade conjuntural de ações de desenvolvimento da educação como é o caso do PIBID e, não deixa de ser um estímulo para o graduando que se

depara com a realidade da rede pública de ensino e pode a partir desse contato ser um agente na transformação e no crescimento da educação do país. Para MORALES (et al., 2011, p. 01):

É de grande importância a inclusão do licenciado no contexto escolar desde o início da sua formação, para que a iniciação à docência ocorra antes mesmo de chegar o estágio. O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), traz essa essência nos seus objetivos, oferecendo aos discentes a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência através de participação em pesquisas, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de ao vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas em Relato de Experiência atividades de monitoria ou ligadas a espaços como biblioteca e laboratórios, o graduando estará mais capacitado para desempenhar suas funções de educador. Sem esquecer que o projeto ressalta também a importância deste para formação continuada dos professores das escolas envolvidas.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96 uma série de medidas normatizadoras vêm sendo tomada em nível federal no sentido de controlar e, por consequência, direcionar o sistema educacional brasileiro. Em meio a essas políticas, podemos destacar: o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que foi pensado com a finalidade de trazer a realidade da teoria vista durante a graduação para a prática da sala na aula na escola onde o programa atua, articulando desde o início dos cursos de formação inicial vivências necessárias aos licenciandos como futuros docentes.

Os projetos contemplados pelo programa devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Os principais objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e

prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Instituições interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

Em 2007, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Superior - SESU por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE tornou público através de Edital a convocação das Instituições de Ensino Superior Federal para apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID insere-se no contexto das políticas de formação docente inicial e contínua. Neste sentido, combate a trivialidade da formação, a simplicidade dos currículos, a relação efêmera das instituições formadoras com as escolas, a falta de participação dos professores da educação básica no processo formativo, a inadequação dos espaços formativos e tantos outros interferentes para a profissionalização docente, agindo assim como uma política importantíssima no combate a uma formação docente que resulta em um liberal do ensino. E ainda visa ao fortalecimento das licenciaturas nas Universidades públicas federais e estaduais, ao inserir o licenciando precocemente na escola sob coordenação do professor universitário.

Essa visão é reforçada pela CAPES que o PIBID tem “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Segundo o decreto Nº 7.219:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).

Ratificando a sua vocação para o trabalho docente de qualidade e alcance social, desde 2004, O IFRN tem a sua história marcada pela formação de professores de disciplinas que

apresentam um número escasso de professores. Os cursos ofertados nessa instituição de ensino que têm como foco a formação inicial de profissionais para atuar na educação básica são: Informática, Geografia, Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática. Com algumas leituras e pesquisas, pudemos perceber que essas licenciaturas no RN se caracterizam por alta evasão de alunos, baixa valorização financeira e pouca procura pelos cursos.

No IFRN, como contraponto, tais cursos contam, notadamente, com a capacidade de ensino, pesquisa e extensão e ainda com uma valiosa estrutura de bibliotecas e laboratórios descentralizados em todo o Rio Grande do Norte. Essas instalações que também dispõe de um forte potencial docente propiciam a formação de professores em campos de escassez profissional no RN e o PIBID tem sido um programa fundamental para o êxito dessas práticas formativas consubstanciando a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais distribuídos em nosso estado.

O destaque que o trabalho docente vem assumindo no RN e no Brasil, além de ser um componente importante para a atividade econômica, está coerente com a ampliação do direito à educação para a população, explicitada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 9.394/96), que responsabiliza os municípios pelo ensino fundamental e os estados, preferencialmente, pelo ensino secundário, aponta para grandes contingentes de alunos a assumirem os bancos escolares. Tal quadro se amplia ainda mais, em 1998, com a implementação do FUNDEF e mais recentemente do FUNDEB.

As referidas leis, buscam garantir o acesso, aumentando significativamente a demanda por qualificação dos profissionais da educação. Essa preocupação para o Estado do RN é crucial tendo em vista os resultados do IDEB que apontam para um estado com um desenvolvimento escolar em nível de educação básica extremamente precário, sempre se situando entre os piores índices de desempenho discente no sistema de avaliação nacional, realçando uma forte presença das desigualdades sociais e da exclusão econômica nesse estado nordestino. Todavia, é importante destacar, que contraditoriamente, o mesmo RN apresenta uma rica tradição quanto à oferta de ensino superior, possuindo Instituições bem conceituadas nacionalmente, inclusive, no campo das licenciaturas e das Pós-Graduações.

Diante dos desafios que o trabalho docente no Estado do RN enfrenta historicamente torna-se imperativo a focalização de políticas e/ou programas que permitam a formação de professores críticos, situados historicamente, reflexivos, comprometidos com a sua prática, com os saberes docentes e com a excelência de seu fazer. Acreditamos que o PIBID possa ser uma alternativa importante para a superação das precariedades da formação docente e da

cultura institucional escolar reprodutora de fracasso escolar tão comum nos contextos formativos e escolares do RN.

Muitos têm sido os pesquisadores que se debruçam sobre os estudos de políticas educacionais como parte da formação docente e que as apontam como primordiais nesse processo.

As discussões que envolvem esse tema sempre perpassam o estudo do PIBID, por esse programa constituir uma política educacional de extrema valia no processo de formação docente em nosso país.

Canan (2012), quando discute a Política Nacional de Formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente entende que ele aparece como:

Uma alternativa para vigorizar a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Desta forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo (CANAN, 2012, p.9).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino, desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido.

O exercício de docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que está inserido como estamos discutindo em nosso trabalho, numa perspectiva da ação social desse professor.

Assim, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de ter o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-aprendizagem através de novas metodologias.

Refletir, então, sobre os cursos de formação inicial de professores oferecidos pelo IFRN- Campus CNAT que tem o PIBID como uma política educacional que permeia a formação docente é ainda mais valorizar esse processo e fazê-lo no âmbito de nosso Instituto, considerando as práticas desenvolvidas no campus Natal Central com os cursos de licenciatura oferecidos por ele é analisar nossa contribuição para a formação dos licenciados que são a parte mais efetiva de nossa oferta de cursos de graduação.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as ações do PIBID junto às licenciaturas do IFRN-CNAT são também uma possibilidade de criar espaços fecundos em que repousem as discussões que apontam para a Educação Profissional, criando assim também um mecanismo de valorização dessa modalidade, bem como de professores que atuarão conscientes do seu papel na formação de trabalhadores.

O PIBID que se efetiva junto às licenciaturas do IFRN-CNAT não é nada trivial, pelo contrário: visa possibilitar que os futuros professores que passam por essas licenciaturas possam práticas de caráter inovador em suas ações, desenvolver estratégias didático-pedagógicas para a intervenção escolar com desdobramentos voltados à Educação Profissional, refletir e utilizar as tecnologias nas atividades didáticas, propor ações inter e multidisciplinares, incorporar os resultados das investigações educacionais nas práticas escolares, aprimorar as dimensões cognitivas, instrumentais, pedagógicas, socioemocionais, estéticas, éticas e políticas que são basilares à docência e ainda discutir temas que efetivam a formação profissional docente para a Educação Profissional. Essas ações garantem que os egressos dos cursos de Licenciatura do IFRN- CNAT e que passaram pelo PIBID tenham princípios construídos para que esses futuros professores se apropriem dos diferentes elementos constitutivos da cultura da docência tendo como ponto de partida a desconstrução de ideias previamente estabelecidas sobre o exercício profissional.

Essas premissas estão referendadas por ações que contemplam uma vivência efetiva dos licenciandos em projetos de pesquisa e extensão e, ainda, em eventos que consideram a formação de professores permeada diretamente pela discussão da Modalidade Educação Profissional.

Uma das ações em que se efetiva essa relação entre o PIBID e a Educação Profissional é o Curso de Língua Portuguesa- CLIPBIDEP que é parte das atividades planejadas no âmbito do plano de trabalho do Programa e tem periodicidade anual. Como tema central abordado no curso elege-se a “Teoria e prática nos estudos linguísticos como fomento à Formação Profissional Docente para a Educação Profissional” com o intuito de que todos os

licenciandos envolvidos no Programa tenham a oportunidade de aprimorar os conhecimentos relativos à língua materna na perspectiva de sua formação profissional.

O CLIPBIDEP conta com atividades práticas e conhecimento teórico divididas em uma carga horária de 200h/a e 03 (três) etapas, sendo a primeira composta de aulas que relacionam os conteúdos próprios da língua portuguesa aplicados à Educação Profissional e acontecem por videoconferências e atividades dirigidas somando 100h/a, já na segunda etapa serão propostas atividades de escrita e leitura que envolvam o ambiente escolar em que os licenciandos estão inseridos, fomentando assim a produção e leitura de textos que baseiem sua formação profissional, somando um total de 70h/a e, na terceira etapa, tem-se a orientação de produção e participação em eventos científicos específicos das diversas licenciaturas atendidas pelo PIBID/IFRN-CNAT.

Outra ação propiciada pelo PIBID foi o I Seminário Institucional do PIBID, que aconteceu nos dias 19, 20 e 21 de março de 2015, tendo como objetivo central que todas as licenciaturas envolvidas no Programa tivessem a oportunidade de expor e debater o que foi realizado até o momento dentro de cada subprojeto, contribuindo assim para um planejamento ainda mais harmonioso de ações futuras. Esse evento é parte das atividades planejadas no âmbito do plano de trabalho do Programa e tem periodicidade anual. Como tema central desse primeiro encontro elegeu-se as Contribuições do PIBID para as licenciaturas do IFRN.

Podemos dizer que o PIBID é de fundamental importância na formação acadêmica, mas também no que estamos entendendo como uma formação do professor ator social, já que permite que o discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação à docência, pois, a partir dele é possível fazer a aproximação teórica do campo empírico. Hilgmann (2012), reflete sobre a prática do PIBID e corrobora nossa ideia dizendo que:

[...] o PIBID, ao proporcionar a inserção organizada e planejada na realidade da educação básica, contribui para articular e aprimorar os saberes que os futuros professores vêm construindo. Há o destaque da importância da formação acadêmica, do saber disciplinar, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que as experiências do PIBID são fundamentais para compreender esse conhecimento com maior profundidade e significação. É possível inferir que essas vivências têm ajudado no desenvolvimento de uma autoconsciência pessoal e profissional e no reconhecimento de que a articulação de saberes de diferentes naturezas é necessária para qualificar a ação docente (HILGMANN et al., 2013, p. 36)

Nesse contexto, fica evidente que o projeto propicia uma formação diferenciada por meio da prática, compensando as lacunas ainda existentes na grade curricular dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito a uma formação profissional para a atuação na educação profissional. Portanto, a formação acadêmica através do projeto PIBID

dá-se de maneira desafiadora e instigante, pois, exige do discente empenho, dedicação e colaboração para a efetivação das atividades propostas.

Freire (2013, p. 40) analisa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim sendo, ressaltamos que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o professor do século XXI.

De acordo com Vasconcellos (2001, p. 41); “todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização”. É por meio das experiências que podemos refletir nossa aprendizagem, durante a construção do conhecimento.

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento (BECKER 1993, p. 25).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.

Este projeto é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico, tendo em vista, que o PIBID proporciona aos bolsistas uma experiência rica, dando embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escolar. No entanto, cabe a

nós ressaltar que nenhuma formação docente dá-se pela neutralidade, mas sim pelos conflitos existentes nos diversos contextos.

Nessa perspectiva, o projeto também tem possibilitado a formação profissional através das produções científicas desenvolvidas no decorrer da trajetória acadêmica, tais como, publicações de artigos, resumos, participações em eventos e ainda as produções de cunho cultural como, por exemplo: apresentações teatrais e musicais, entre outras atividades. Sendo assim, as ações como: auxílio em sala de aula, recreação, práticas de incentivo à leitura, oficinas etc. que foram desenvolvidas durante o projeto propiciou um novo olhar sobre a formação docente, ou seja, a revalorização e um novo conceito sobre o que é ser professor e as implicações diárias enfrentadas por este profissional, sendo este, muitas vezes julgado a partir de um ponto de vista pragmático como elemento secundário no processo educativo tornando a sua atuação reprodutivista e limitada.

Tendo feito essa pequena descrição e discussão sobre as licenciaturas no Campus Natal Central do IFRN, passaremos, neste momento do nosso capítulo a dar voz e analisar a postura dos gestores deste programa e apresentar suas percepções acerca dele.

4.4 A VOZ DOS GESTORES DO PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN

Ao nos debruçarmos sobre uma pesquisa e sempre nossa intenção desvelar nosso objeto de estudo e todos os seus aspectos, fazê-lo próximo de nós, mas principalmente tentar entendê-lo da forma mais ampla possível. Nessa perspectiva, ao analisarmos as licenciaturas e o PIBID no campus Natal Central do IFRN, temos percebido que esse objeto que parece dual cada vez mais se entrelaça e vai se tornando único.

Dizemos isso, porque neste momento de nossa pesquisa apresentaremos as vozes daqueles que conduzem as ações do PIBID como gestores, mas que também estão diretamente ligados aos cursos de licenciatura que esse projeto atende. Ou seja, falar de gestão no PIBID é falar também de professores da licenciatura em pleno trabalho docente e essa é uma exigência da portaria 096/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que no artigo 33 de sua seção III que trata do requisito dos bolsistas reza:

Art. 33. Para concessão de bolsa de coordenação institucional e coordenação de área de gestão de projetos educacionais, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – Possuir título de mestre ou doutor;

II – Pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;

III – Ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; (PORTARIA 096, CAPES, 2013).

Podemos perceber que a portaria celebra o professor em efetivo exercício da profissão o que nos leva a afirmar que o trabalho de gestão desenvolvido está em plena relação com o chão da sala de aula, com os cursos de licenciatura envolvidos e isso só contribui para que o PIBID seja esse espaço de celebração da profissão docente.

No IFRN, o PIBID é um programa ligado à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação que foi criada em 2004 para atender à necessidade de sistematizar a produção científica interna, induzir a formação de grupos de pesquisa institucionais e fortalecer o trinômio ensino, pesquisa e extensão.

Interpelamos o Pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN qual a visão que Instituição tem do PIBID enquanto uma política pública que potencializa a formação de professores dentro da instituição e ele se colocou da seguinte forma:

A PROPI absorve um programa como o PIBID, pois entendemos que para formar um bom docente, primeiro é preciso que ele faça muito ensino, por isso a experiência na escola pública é tão importante. Segundo, ele também precisa desenvolver pesquisa, pois sem ela não há como ser um bom docente. Então esse programa, que contempla essas dimensões, proporciona uma formação integral do docente. Um docente do presente, já que temos visto uma formação de professores que representa o passado. O mundo mudou fortemente e precisamos atualizar essa formação em nosso país, a partir dos conceitos novos de desenvolvimento humano, fomentando boas perguntas, que é o que o nosso aluno tem conseguido, já que tem levado àquele professor que está na escola pública novas propostas, experimentos para que esse estudante ‘suba a ladeira’ do desenvolvimento (Pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN, 2016).

Percebemos nas palavras do Pró-reitor que há uma visão satisfatória acerca do PIBID na Instituição, visto que, para ele, o programa parece ser um espaço fecundo de vivências para o licenciando que encontra experiências de ensino e pesquisa o que na visão dele é primordial para a formação de um professor antenado com as necessidades presentes da educação. A fala do pró-reitor corrobora o que discutimos anteriormente em nosso trabalho quando apontamos para as discussões teóricas em nosso capítulo conceitual⁴⁹ e trouxemos as relações estabelecidas no modelo de formação profissional (VIEIRA, 2002) apontado pelos estudiosos

⁴⁹ Nos basearemos na discussão desenvolvida no tópico 3.1 de nossa dissertação que trata da Formação Profissional Docente Para a Educação Profissional.

e pesquisadores progressistas (GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1992; SHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2014; THUERRIEN, 1998; entre outros) que entendem que cada relação estabelecida no esquema evidencia pressupostos importantes e podem também ser aplicados à modalidade da Educação Profissional.

No caso dessa fala, podemos retomar a relação estabelecida entre **a formação inicial do professor e a pesquisa sobre o trabalho pedagógico**, pois ela admite a possibilidade de que os futuros docentes desenvolvam conhecimentos baseados na análise interpretativa do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola como um todo, ou seja, a prática de ensino e a pesquisa mencionada por ela são basilares para a construção do profissional docente com vistas a uma atuação na Educação Profissional.

Para continuar as discussões com o pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN, questionamos acerca de que ações a instituição desenvolve para que o PIBID possa efetivamente potencializar essa formação docente, e, sobre isso, o professor ponderou que:

A instituição tem dado todo apoio a esse programa atendendo a todas as demandas que o programa tem tido. A pró-reitoria tem feito as interlocuções necessárias para que só tenha plenitude no atendimento da demanda. Evidente, que pessoas, seres humanos pensam diferente, então em algumas situações essas demandas vão ser atendidas com muita brevidade, em outros não serão atendidos na velocidade que se deseja. Entendemos que o PIBID é um grande programa de desenvolvimento e temos apoiado as demandas de videoconferência facilitando assim a comunicação e desenvolvimento de atividades, também disponibilizamos programas de editora, estimulando publicações de pesquisa dos bolsistas, publicando-as em língua inglesa para um maior alcance da produção. Abraçamos a causa dos eventos promovidos pelo PIBID como o Seminário Institucional ocorrido em março de 2015 e o curso de Língua Portuguesa, abrimos a pró-reitoria para o acesso a vídeo conferências. Entendemos o PIBID como uma política pública desse governo que está aí, com um orçamento considerável e é preciso investir na base e esse trabalho é lento, mas importante (Pró-reitor de pesquisa do IFRN, 2016).

Fica evidente na fala do gestor que há um comprometimento da instituição na potencialização do PIBID para que haja uma formação docente cada vez mais efetiva, é claro que essas ações nem sempre são a contento do que o programa realmente necessita, mas o apoio da melhor forma possível e o trabalho da pró-reitoria representam o interesse do IFRN no crescimento do PIBID enquanto uma política pública de fortalecimento da licenciatura e da formação profissional docente que tanto estamos discutindo em nosso trabalho, já que para o professor dimensão da pesquisa e da divulgação científica são essenciais nesse processo, o que leva esse licenciando a produzir conhecimento científico a partir de sua própria vivência alicerçada na prática profissional empírica da docência proporcionada pelo PIBID.

São ações como essas, representadas pela Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN que fortalecem a Formação Profissional de Professores com vistas à Educação Profissional, pois estão ligadas, no âmbito da instituição, às ações do PIBID que em sua essência voltam-se para a discussão dessa modalidade entendendo que sua presença numa instituição que celebra a modalidade da Educação Profissional pode retribuir na formação de docentes para essa modalidade, mas principalmente, fomentando uma formação progressista pautada na formação de professores agentes sociais.

Entendemos que esse processo de formação do profissional docente perpassa as condições que circundam essa formação como apontam os estudiosos da área (TARDIF, 2011; VIEIRA 2002) e esse apoio às ações do PIBID no tocante à estrutura para ações é um exemplo desse entorno à formação inicial que extremamente relevante para a construção do profissionalismo na docência.

O Campus Natal Central do IFRN abriga a Coordenação Institucional do PIBID que é responsável pela manutenção do programa em todos os 22 *campi* espalhados pelo estado, isso significa dizer que a coluna vertebral da gestão do PIBID no IFRN se encontra no campus e esse já um dado interessante apontado pela coordenadora Institucional do programa, em entrevista concedida para esta pesquisa, acerca da visão da instituição sobre o programa, sobre isso ela diz:

Outro exemplo maior disso que eu estou falando aqui, dessa dificuldade de poder encontrar esse espaço para ecoar que o programa faz na instituição, é o fato de que nós hoje estamos aqui sediados no Campus Natal Central, sendo que o programa não é o programa do campus Natal Central. É um programa institucional! Ele precisaria estar na Reitoria. E por que ele ainda não está na reitoria? Porque talvez ele ainda não foi entendido com essa grandiosidade com este valor institucional macro que ele verdadeiramente possui. Está faltando isso! Claro que a gente aqui é muito bem tratado, a gente tem uma sala a gente tem o apoio do professor Arnóbio, que é o diretor geral do campus Centra. O motivo que justifica a nossa presença aqui é que de aproximadamente 650 bolsas dos BIDs, mais da metade são de pessoas localizadas nas licenciaturas aqui no CNAT, mas por outro lado, isso nos dá muita invisibilidade. Porque a partir do momento que o programa é institucional, e, não está na Reitoria, mas está lá no final do anexo da DIAC, que já é a última diretoria considerando a porta de entrada da instituição. Isso mostra esse tratamento inconsciente de programa secundarizado, de programa menos, vamos dizer assim priorizado, no campo da assistência da atenção ao estudante que é colocado na instituição. Isso pra mim é claramente a um ato falho que está posto e que a gente entende isso, embora não nos desanime (Coordenadora Institucional do PIBID/IFRN, 2016).

Na fala da gestora, há uma análise conjuntural muito pertinente acerca da locação da gestão institucional e a importância dada pela instituição ao PIBID/IFRN. Entendemos que a grandiosidade do programa ainda não é diretamente percebida pela instituição, mas isso não

atrapalha as ações desenvolvidas por ele, nem a efetividade delas para a formação inicial de professores que esse programa possibilita.

Ao compararmos a fala da coordenadora institucional com a do pró-reitor de Ensino do IFRN, percebemos que ambos têm visões satisfatórias sobre o PIBID no IFRN, entretanto, na fala do pró-reitor essa dimensão física de maior atenção, no sentido de estruturar o PIBID de uma melhor forma, não é mencionado o que evidencia que a consciência da importância do PIBID está presente apenas para ações afirmativas do programa na formação docente, mas talvez não para a contrapartida efetiva da instituição no sentido de estruturar fisicamente o programa para fortalecer ainda mais essas ações.

Esse dado introdutório acerca da visão institucional do PIBID é importante em nossa pesquisa, mas não o aprofundaremos em discussões, pois o nosso intuito é o trabalho desenvolvido pelo programa, a formação profissional de professores para a Educação Profissional e, como a gestora mesmo afirmou, o PIBID, em suas ações não é prejudicado por essa postura institucional, e o que nos interessa é saber e identificar se essas ações apontam para uma formação inicial que possa basear a formação profissional de professores para a Educação Profissional, pensando nisso questionamos a Coordenação institucional quais são as motivações para a implementação do PIBID no IFRN e nos chamou atenção que a coordenação menciona:

Considerando que o PIBID é um programa voltado para o incentivo da formação do professor e que ele se preocupa mais destacadamente ainda com esse professor da escassez, ou seja, que existe em poucas quantidades aí no mundo do trabalho e da docência e que essas licenciaturas são ofertadas numa instituição que celebra a Educação Profissional e esse tema também é abordado, mesmo que menos do que deveria, na formação desses licenciandos formando-os também para essa modalidade, então entendemos que o PIBID é essencial para o desdobramento das licenciaturas no IFRN, já que ele também, na conjectura da instituição, desenvolve ações que se voltam para a formação de professores para a Educação profissional (Coordenadora Institucional do PIBID/IFRN, 2016).

É importante lembrar que o PIBID também cumpre uma função social⁵⁰ ao aproximar o IFRN, por meio de seus licenciandos, da educação básica, já que as ações deste programa desenvolvem-se efetivamente nas escolas da rede pública e, sobre isso, perguntamos ao pró-

⁵⁰ A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Dentro dessas ações foram criados programas que tem a função de minimizar os problemas existentes na educação básica do Brasil. Entre esses programas estão o PARFOR, PIBID, Observatório da Educação, Novos talentos, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e o PRODOCÊNCIA que em sua essência representam ações afirmativas para o fortalecimento da Educação em nosso país a partir da valorização do magistério com ações que atrelam as IES, a partir da CAPES, à Educação Básica.

reitor de ensino. O PIBID é um programa de incentivo à formação inicial de professores que foi pensado não especificamente para os Institutos Federais, entretanto cumpre um papel importantíssimo nessas instituições, pois elas abrigam cursos de licenciatura da área da escassez e a partir do fornecimento de bolsas de incentivo à permanência do licenciando nos cursos de formação inicial docente, oferecidos por essas instituições, ele tenta garantir a permanência e o êxito desses estudantes, fazendo com que esse estudante tenha acesso aos espaços de realização da profissão o máximo possível. Ou seja, que o mais precocemente possível, aconteça esse contato com o chão de escolas.

Então, podemos perceber que o grande sentido do PIBID e, por isso de sua implementação no IFRN é esse, assegurar esse vínculo com o chão da profissão docente, antecipando os desafios, a compreensão do que é o cotidiano escolar, do que é a instituição escolar, do que é o ofício do professor, dos diferentes ambientes de aprendizagem que uma escola possui. A relação entre a formação do professor e sua relação com o exercício da profissão docente é importante, pois possibilita que os saberes sejam compreendidos por meio de ações contextualizadas. Como professores de uma modalidade que forma trabalhadores, o exercício da profissão docente é, ao nosso ver, o principal espaço de transformação social. Quando consideramos que esses são os interesses do PIBID, então, o IFRN tem todo o interesse, tem muitas motivações para poder, de fato, consolidar a realização desse programa.

Nessa perspectiva, entendemos que as ações desenvolvidas no PIBID vão de encontro ao que a literatura aponta como a formação de um liberal do ensino, já que este tipo de formação estaria centrado apenas no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional (TARDIF 2002; TAVARES, 2005). Só em buscar a relação entre o programa e a oferta celebrada pela instituição que o abrigo, já faz com que ele esteja numa perspectiva de atuação social, já que, nessas ações, há uma potencialização da formação com vistas à Educação Profissional e isso é negar o modelo tecnicista de formação de professores e afirmar a necessidade de uma formação profissional para o magistério entendendo a identidade do professor, em nosso caso buscando apresentar os desafios e perspectivas da Educação profissional, na perspectiva da ação social, defendendo uma discussão global que contemple desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (ANFOPE, 2000).

Há uma outra característica muito pertinente ao PIBID do IFRN que foi mencionada pela coordenadora institucional em sua entrevista e que nos chamou muito a atenção, vejamos:

Uma coisa importante também é que a instituição cria os cursos de licenciatura, passa a oferecer os cursos de formação de professores e, paralelamente a essa oportunidade, a essa oferta curricular, ela também passa a oferecer o PIBID, então, ele chega junto com a oferta da licenciatura (Coordenadora Institucional PIBID/IFRN, 2016).

Ora, nessas palavras da coordenadora, podemos reforçar a idéia de que o PIBID e as licenciaturas do IFRN têm uma relação não só de ações, mas também histórica, pois se considerarmos outras instituições de ensino superior, como, por exemplo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte que há muito tempo faz formação inicial de professores, mas que realmente nunca contou com um programa de apoio, de incentivo tão forte como é o PIBID, podemos também ponderar que a história do PIBID no IFRN se confunde com a história das licenciaturas e que o êxito de um estaria atrelado à qualidade social do outro.

Ao discutirmos sobre a relação entre o PIBID e as licenciaturas do campus Natal Central do IFRN e suas relações com a Educação Profissional, fica claro para gestão que a contato dos alunos com os coordenadores de área, que são professores da instituição e que atuam também na Educação Profissional e um momento profícuo de formação e de troca de experiências sobre essa modalidade, daí também a importância dessa implementação do programa numa instituição que celebra a Educação Profissional.

Mas, nos coube também, refletir junto com a gestão acerca da interação entre as licenciaturas ofertadas pelo Campus natal central do IFRN, o PIBID que está presente nessas licenciaturas e as escolas da educação básica. Sobre o tema, a Coordenadora Institucional do programa no IFRN ponderou:

Eu tenho convicção de que houve um aumento a interação entre as licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT e as escolas da rede básica de ensino do estado. Obviamente que não foi uma alteração totalitária já que o RN possui 167 municípios e cada município deve possuir uma escola do estado, pelo menos, e escola municipais também e, a gente sabe, que o PIBID, por meio desse trabalho que desenvolve no IFRN e em outras instituições, sozinho, não ia dar conta de fazer um trabalho revolucionário em todas as escolas da rede da secretaria de educação do estado e dos municípios, mas no campo daquelas escolas que nós podemos estar encaminhando os nossos Bolsistas, a gente sabe é praticamente das do sucesso dos avanços que a presença desse tecido provoca nas escolas (Coordenadora Institucional PIBID/IFRN, 2016).

Vemos que, para a gestão, essa relação que se estabelece entre as licenciaturas, o PIBID e as escolas da educação básica é transformadora em nosso estado e, mesmo, que o alcance não aconteça na totalidade das redes estadual e municipal, o resultado é animador e as mudanças ocorrem no chão das escolas com a presença dos bolsistas do PIBID.

E essa transformação se dá, na visão da gestão, a partir da prática do professor supervisor, que é aquele que está na escola da educação básica e acompanha os bolsistas em suas atividades, segundo a coordenadora institucional eles

Passam a ter responsabilidades acadêmicas também no âmbito da Escola Básica. Isso significa complexificar a demanda de trabalho docente. Significa pensar no ensino de física para adolescentes e jovens do ensino médio e fundamental, mas não somente para as ofertas. Mas também pensar a necessidade física que dê conta de ser um colaborador da formação de estudantes que estão na educação superior, então, significa pensar no ensino de ciências com responsabilidade acadêmico-científica, com pesquisas, com extensão. Nessa interface: comunidade escolar. Pensar em oficinas pensando os objetos de aprendizagem pensando revigoramento Laboratórios (Coordenadora Institucional do PIBID/IFRN, 2016).

Para Tardif (2011), a produção de conhecimentos não é só missão da academia, mas também dos professores. A contribuição da pesquisa para a formação inicial dá oportunidade aos futuros professores de uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas, e, ainda mais, se esta voltar-se para a realidade da modalidade que estudamos. Ou seja, não há apenas uma transformação para os estudantes da licenciatura, que saem de seu cotidiano acadêmico e adentram a prática da profissão docente, mas também para aqueles que já a vivenciam e vão enfrentar novos desafios. Corroborando essa idéia trazemos a fala de um dos coordenadores de sub-projetos, ou seja, o professor da licenciatura que coordena o projeto dessa licenciatura no PIBID, falando sobre a importância dessa interação para os licenciandos.

Com relação a uma melhor interação com as escolas públicas fica evidente a contribuição que o PIBID traz para os estágios, pois é uma forma de estimular esses professores das escolas públicas a receberem e supervisionarem melhor os estagiários. Só fato do bolsista do PIBID estar na escola e ter um contato com esses supervisores do estágio, já é um encaminhamento para eles permanecerem na escola e realizarem seus estágios na mesma. Ressaltamos que essa interação ficou mais evidente durante o segundo PIBID (Coordenador de área do Sub-projeto Física no PIBID/IFRN-CNAT, 2016).

E quando abordamos o tema da influência do PIBID sobre as licenciaturas do Campus Natal Central os gestores do PIBID se posicionam da seguinte forma:

Eu acredito que sim. Eu tenho uma visão bastante otimista no sentido de dizer que o PIBID, hoje, influencia não somente as práticas da escola pública de Educação Básica do estado e município, mas ele também promoveu rebatimento em nível de instituição federal que desenvolve o programa. Isso acontece desde suas ações específicas para Educação Básica, como também suas ações que se voltam para a formação profissional docente para a educação profissional em suas diversas ações como em cursos, seminários, discussões e proposições de trabalho que versam sobre esta modalidade (Coordenadora institucional do PIBID/IFRN, 2016).

Podemos perceber que a gestão entende os rebatimentos do PIBID na licenciatura, não só na perspectiva das vivências experimentadas pelos seus licenciandos na educação básica, mas também na formação profissional docente para a educação profissional a partir de ações efetivas que se voltam a esse público e fomentam a discussão dessa modalidade. Nóvoa (2002) diz que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Sobre isso o coordenador de área do sub-projeto de física do campus Natal Central pondera:

Depois da entrada do PIBID nos cursos como um todo, as licenciaturas ganharam um status diferente dentro do IFRN, tendo em vista que o projeto atendia uma grande quantidade de alunos e distribuídos em todos os campus da instituição. Outro fato é que o curso de física com o projeto, passou-se a ter um maior contato dos alunos com a coordenação, assim podendo haver uma maior cobrança dentro do curso e conseqüentemente podendo buscar meios para ajudar os estudantes (Coordenador de área do Sub-projeto Física no PIBID/IFRN-CNAT, 2016).

Na visão do coordenador de área, o crescimento da interação com os alunos é um dos principais ganhos na reação entre PIBID e Licenciatura do campus Natal central do IFRN. Isso mostra que essa dimensão humana, imprescindível para uma formação integral do ser também é ponderada como um ponto positivo na relação entre o PIBID e a Licenciatura.

Outro questionamento nosso para os membros da gestão é mais específico do nosso objeto de estudo neste trabalho e trata de como o PIBID contribui para a formação profissional docente com vistas Educação Profissional. Sobre isso a gestão posicionou-se da seguinte forma:

O PIBID no IFRN promove amplas oportunidades de diálogos com os estudantes da licenciatura sobre a Educação Profissional. Entre elas, o Curso de Língua Portuguesa⁵¹ que tem objeto Educação Profissional para nortear os textos e a formação relacionada à competência da Língua Portuguesa, entre os licenciandos. Um outro exemplo é que a maioria dos professores que são professores das disciplinas de Fundamentos da Educação no IFRN, são também coordenadores de área do PIBID, o que facilita o diálogo com aquelas disciplinas que prevêm no seu ementário a discussão sobre a Educação profissional, com a incidência desse objeto nos diferentes diálogos desses coordenadores de área com os licenciandos, então existe um afinidade, pois este mesmo professor que está dialogando em sala sobre a modalidade é mesmo que está com esse licenciando fazendo a sua formação profissional em contextos escolares, o caso é o PIBID, e aí, encontra um território

⁵¹ Curso de língua portuguesa para o PIBID como fomento à formação de profissionais docentes à educação profissional que está previsto na portaria 096 do PIBID é parte das atividades planejadas no âmbito do plano de trabalho do Programa e tem periodicidade anual. O curso é ministrado semi-presencialmente com encontros quinzenais por videoconferência e aulas disponibilizadas na plataforma moodle.

muito fértil para poder falar sobre a Educação Profissional. Uma terceira oportunidade repousa nos eventos que propomos, tanto nosso evento institucional que sempre contempla, pelo menos, um minicurso e uma mesa que verse sobre a Educação profissional, em sua programação oficial, como no evento nacional que é o ENALIC e em seu evento regional que ano passado (2015) aconteceu em Salvador (BA), em que nós tivemos uma mesa que discutia a modalidade, bem como algumas oficinas que trabalhavam o tema. Essa foi uma conquista da presença dos Institutos Federais Brasileiros com a oferta do PIBID. Uma quarta alternativa, que considero muito importante, é o fato do PIBID ser um programa que forma o trabalhador docente, porque o aproxima do espaço de trabalho que é a escola. Então, necessariamente, se falar de Educação Profissional é falar de educação do trabalhador, formação emancipadora do trabalhador, um programa que aproxime um profissional docente do trabalho docente na perspectiva emancipadora, na perspectiva de ação e de ator social irá, mesmo que indiretamente, potencializar, permitir que verdadeiramente as práxis em Educação Profissional aconteçam de uma forma espiral, forte, contundente, nessa formação inicial do professor. Por todos esses motivos fica a certeza de que o PIBID/IFRN é um programa impregnado da discussão do objeto Educação Profissional. E ainda teríamos um quinto motivo, já que o PIBID é um espaço que conta com o apoio de professores do Instituto Federal e de acadêmicos do PPGEP/IFRN⁵² que pesquisam sobre o PIBID e que ao pesquisar estão produzindo conhecimentos sobre esse programa e como esse programa vem fortalecendo as práticas da Educação Profissional. Temos ainda os grupos de pesquisa que vem pesquisando sobre a formação profissional do professor e como a educação profissional se insere nessa formação e faz um link com o PIBID (Coordenadora Institucional do PIBID/IFRN, 2016).

Podemos perceber que há sim um comprometimento do PIBID em reação ao fomento da discussão, mas principalmente da inserção da Educação profissional em suas práticas e isso é primordial em um programa que está sendo gestado numa instituição que celebra a oferta dessa modalidade. Entendemos ainda que a modalidade está presente na pesquisa, na extensão e no ensino o que mostra uma efetividade e um lastro que vai sendo criado para uma formação profissional docente com vistas à atuação nessa modalidade.

As falas dos gestores apontam para uma relação que se estabelece entre as licenciaturas oferecidas no campus Natal Central do IFRN, o PIBID e o objeto Educação Profissional, cabe- nos agora, em nosso trabalho, ouvir os sujeitos desse programa e das licenciaturas e podermos perceber se esse rebatimento desenhado pela gestão é efetivamente percebido por eles.

Neste quarto capítulo de nosso trabalho em que nos debruçamos sobre as licenciaturas ofertadas pelo campus natal central do IFRN, sobre o PIBID e trouxemos à cena a voz dos gestores desses universos, nos fica a certeza de que o objeto educação profissional sempre está inserido quando o espaço de discussão é o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, já que essa instituição é referência na oferta dessa modalidade.

⁵² Programa de pós-graduação em Educação profissional do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que é pioneiro nas discussões que envolvem essa modalidade em nosso país.

Entretanto, quando falamos dos cursos de licenciatura, nossa pesquisa demonstra que a inserção desse objeto na formação inicial dos professores precisa ser mais efetiva desde a sua menção nos ementários da disciplina, pois é neles que a epistemologia que norteia formação inicial de professores estará contemplada e, mesmo que os cursos de licenciatura não se voltem para uma formação específica para a Educação Profissional, só o *lócus* desses cursos de formação já é motivo para que essa modalidade seja mais privilegiada.

Até porque, quando se fala em Educação Profissional, imagina-se que haverá um desdobramento de conceitos que serão imprescindíveis para o professor enquanto trabalhador docente, mas principalmente enquanto um formador de outros trabalhadores em sua vida seja em que modalidade ele atue e isso precisa ser garantido nessa instituição que construiu seu alicerce em cima desse pilar que é a formação de trabalhadores.

Ao trazermos o PIBID para nossa discussão capitular, nos parece que no âmbito do IFRN esse programa se impregna da Educação Profissional como se tivesse sido projetado em sua gênese para essa discussão, mas isso se dá, porque na relação entre teoria e prática que ele propicia aos seus bolsistas, essa formação para o trabalho docente, efetiva, na conjuntura do IFRN uma clara valorização de uma formação para a Educação Profissional.

A darmos voz aos gestores desse programa, pudemos perceber que eles têm consciência dessa natureza distinta do programa, dentro do IFRN, e promovem uma identidade que o interliga diretamente à modalidade Educação profissional através de iniciativas diversificadas que passam pelo ensino, extensão, pesquisa e produção acadêmica.

Em nosso próximo tópico, nos deteremos a apresentar esses sujeitos e analisar suas percepções acerca dessa tríade que estamos estudando em nossa pesquisa. Esperamos poder cumprir com essa função que é não só acadêmica, mas reverbera socialmente já que trata da formação de professores que em sua prática poderão formar trabalhadores numa perspectiva da ação social.

4.5 OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS ENVOLVIDOS

Ao chegarmos a esse tópico de nossa discussão, temos a certeza de que a caminhada até aqui nos deu muito mais clareza para podermos ouvir. Sim, é nesta seção que iremos “dar voz” aos professores em formação nos cursos de licenciatura do Campus Natal Central do IFRN e, neste momento, nossa responsabilidade aumenta, pois, ao ouvir os estudantes que

efetivamente vivem a licenciatura e o PIBID, podemos ter uma noção do que esses sujeitos entendem de sua formação e como eles percebem sua trajetória e, mais ainda, se percebem-se numa perspectiva de formação que os prepara para atuar na Educação Profissional.

Sabemos que, imbricados no processo contínuo de formação para a profissão, fornecerão informações valiosas sobre a prática que se efetiva na relação estabelecida entre os cursos de licenciatura e o PIBID e, a partir dessa imersão no universo dos sujeitos que motivam nossa pesquisa pensamos poder contribuir para o campo da Educação Profissional.

Pensando nisso, faremos uma caracterização desse licenciando, para que possamos saber quem é esse sujeito de nossa pesquisa, observando a que curso ele está ligado, sua faixa etária e que período está cursando e há quanto tempo ele é bolsista do PIBID. Num segundo momento, que chamamos de Relação com a Educação Profissional, vamos buscar informações que estejam nesse campo como o conhecimento acerca da modalidade, a percepção do estudante da formação nas licenciaturas para a atuação nela e se a relação entre o PIBID e as Licenciaturas, na visão desses sujeitos e catalisadora de uma formação profissional para a Educação Profissional.

A necessidade de preparar o professor para atuar em sala de aula, com vistas à Educação Profissional, nos dias atuais é preponderante para um ensino qualificado, uma vez que, vários são os distúrbios que a educação brasileira está vivenciando, desde a falta de valorização profissional, com a ausência de políticas públicas voltada para auxiliar e resguardar o docente de todas essas problemáticas que concerne a esfera educacional, muito mais como temos visto em nossa pesquisa, quando essa ação é preponderantemente voltada à formação de trabalhadores. Então, é importante que possamos pesquisar e discutir acerca do universo dos professores em formação inicial, principalmente numa instituição que celebra a EP.

Para melhor contextualizarmos nossa pesquisa, fizemos um levantamento com base no relatório de bolsistas com bolsa ativa disponibilizado pela coordenação institucional do PIBID/IFRN e apresentamos abaixo uma tabela com os dados coletados que dizem respeito ao número de bolsistas ativos por subprojeto do IFRN-CNAT.

Quadro 8 - Número de Bolsistas ativos por subprojeto do IFRN-CNAT

Bolsistas ativos dos subprojetos PIBID- CNAT	
Subprojeto	Nº de Bolsistas Ativos
Espanhol	36
Física	29
Geografia	29

Matemática	36
Total de bolsistas ativos	130

Fonte: SAC/CAPEL, 2016.

Depois de apresentarmos os dados gerais dos bolsistas ativos do PIBID-CNAT fornecidos pela coordenação institucional do programa a partir do Sistema de Acompanhamento e Concessões de Bolsas da Capes, vamos apresentar, sucintamente, os resultados, em forma de gráficos e quadros sinópticos, das respostas dadas ao questionário que foi elaborado por nós para essa pesquisa que, como já mencionamos anteriormente ao apresentarmos a nossa metodologia, é um instrumento valioso para a construção do conhecimento científico.

O questionário semi-aberto foi disponibilizado em formato *on-line* e respondido voluntariamente por 45 licenciandos bolsistas do PIBID-CNAT e é composto de duas partes. Na primeira, a que chamamos de Caracterização, nos detemos a buscar informações para que pudéssemos conhecer os sujeitos que estamos propondo a pesquisar, buscando traçar um perfil desse professor em formação no IFRN-CNAT e ainda saber há quanto tempo, esse sujeito é bolsista do PIBID- CNAT, pois entendemos que essas informações nos ajudarão a construir uma rede de relações entre o sujeito e sua relação com uma formação com vistas à Educação Profissional. Na segunda parte que intitulamos Relações com a Educação profissional é que iremos ver as perspectivas desse sujeito acerca dessa modalidade, ponderando, a partir de suas respostas, sua relação com a modalidade que estudamos, bem como sua consciência de formação para uma atuação nela construída a partir de suas vivências no PIBID- CNAT.

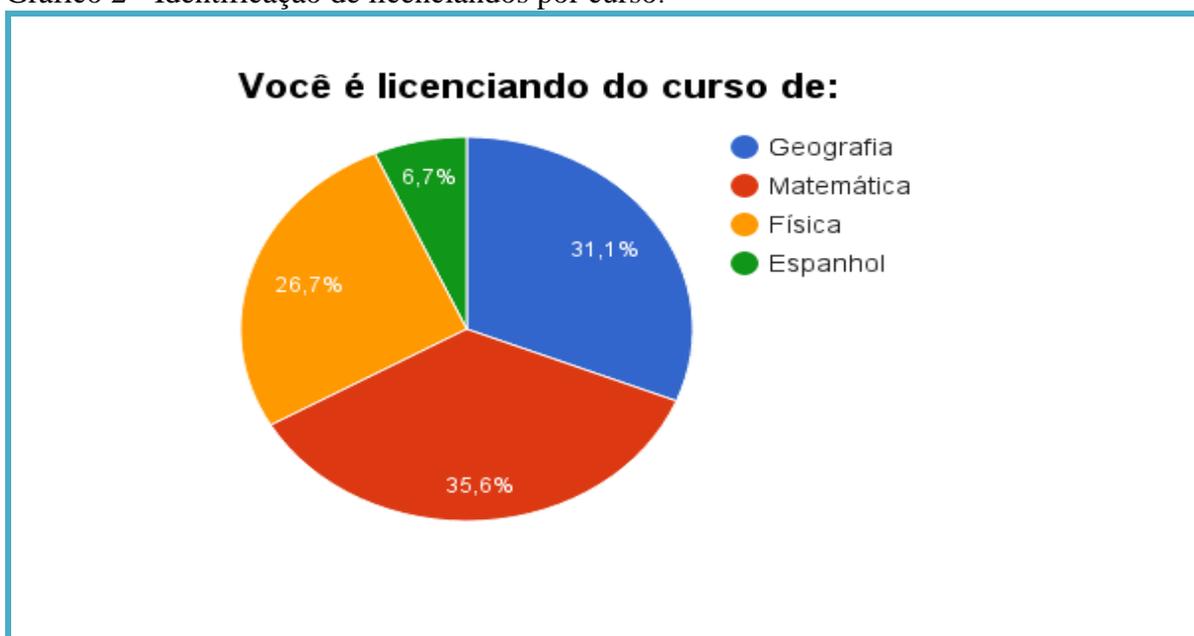
Excepcionalmente, optaremos por organizar nossa discussão em sub-tópicos como forma de facilitar a leitura e entendimento de nossas discussões acerca das vozes dos licenciandos envolvidos nos cursos de formação inicial de professores do campus Natal Central do IFRN e que são envolvidos com o PIBID, buscando nessas reflexões as suas relações com uma formação de professores com vistas à Educação profissional.

4.5.1 Caracterização dos estudantes da licenciatura ligados ao PIBID no Campus Natal Central do IFRN

Como já mencionamos acima, o questionário proposto para essa pesquisa foi respondido voluntariamente pelos licenciandos que são bolsistas do PIBID e regularmente matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN-CNAT. Os dados representados

aqui são nossa fonte de pesquisa e representam um universo relevante dentro do contexto de nossa pesquisa. Como já apresentamos anteriormente o PIBID- CNAT atende a quatro cursos de licenciatura que são: Espanhol, Física, Geografia e Matemática. Abaixo, o gráfico nos mostra como foi a representação desses cursos em nossa pesquisa:

Gráfico 2 - Identificação de licenciandos por curso.



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

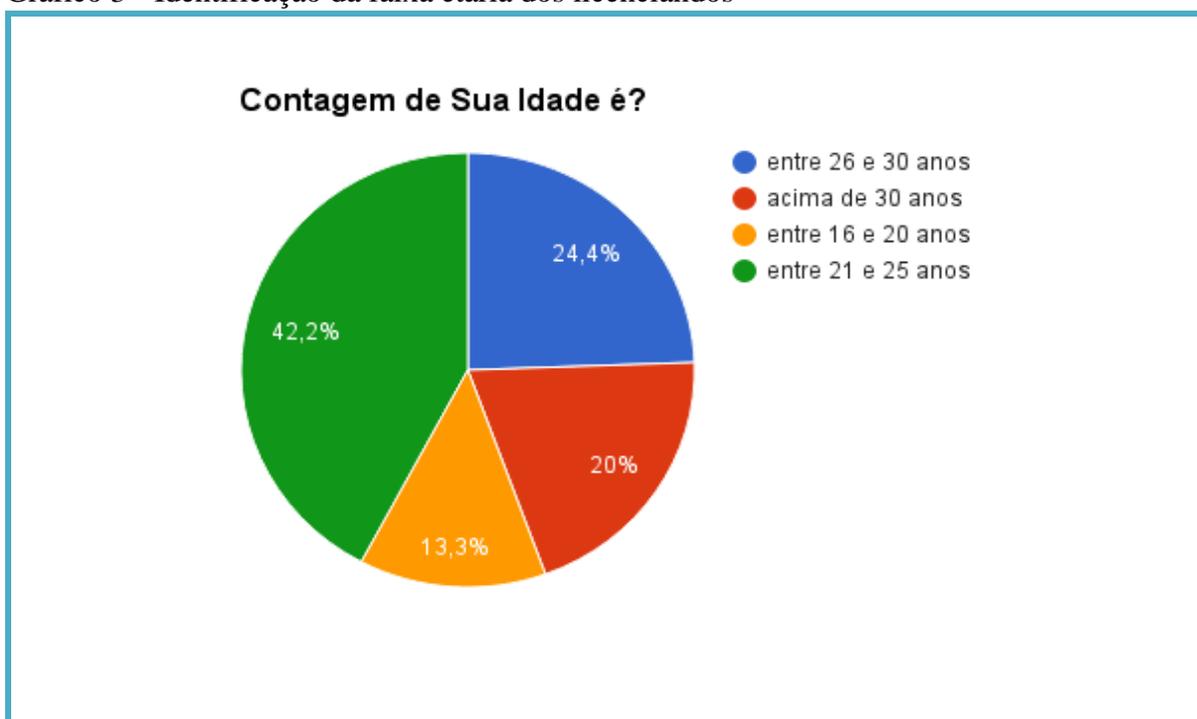
O gráfico 1 nos mostra que a nossa pesquisa contou com uma participação de todos os cursos de licenciatura atendidos pelo PIBID-CNAT e que essa participação foi bem equiparada nos cursos de Matemática com 35,6% dos respondentes, Geografia com 31,1% dos respondentes, seguidos da licenciatura em Física com 26,7% dos respondentes e com menos respondentes está a Licenciatura em Espanhol 6,7% nesse contexto.

Esse dado é importante para nossa pesquisa, pois a partir dele podemos perceber a mobilização dos subprojetos em torno da atenção à produção científica, visto que a participação foi solicitada e a incidência de participação efetiva, ao nosso ver, um comprometimento com o fazer científico e, principalmente, com o fortalecimento do programa diante das dificuldades que ele vem enfrentando na atual conjuntura política do nosso país⁵³.

⁵³ Desde 2015 o PIBID vem sofrendo com cortes e dimensionamentos que ocasionam diversas perdas à qualidade de sua execução. Nesse período foi criado o FORPIBID que se concentra em reunir representantes de todos os estados para discutir e organizar movimentos que fortaleçam as ações do PIBID em todo país como forma de fortalecer o programa e evitar cortes que o prejudiquem. Dentro das orientações do FORPID está o investimento em pesquisas que discutam o programa como forma de valorizá-lo.

Acreditamos que seria importante também identificar as faixas etárias dos sujeitos que estamos pesquisando e a partir das respostas dadas ao nosso questionário podemos, por amostragem, que a grande maioria dos nossos respondentes está inserida na faixa etária entre 21 e 30 anos, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Identificação da faixa etária dos licenciandos

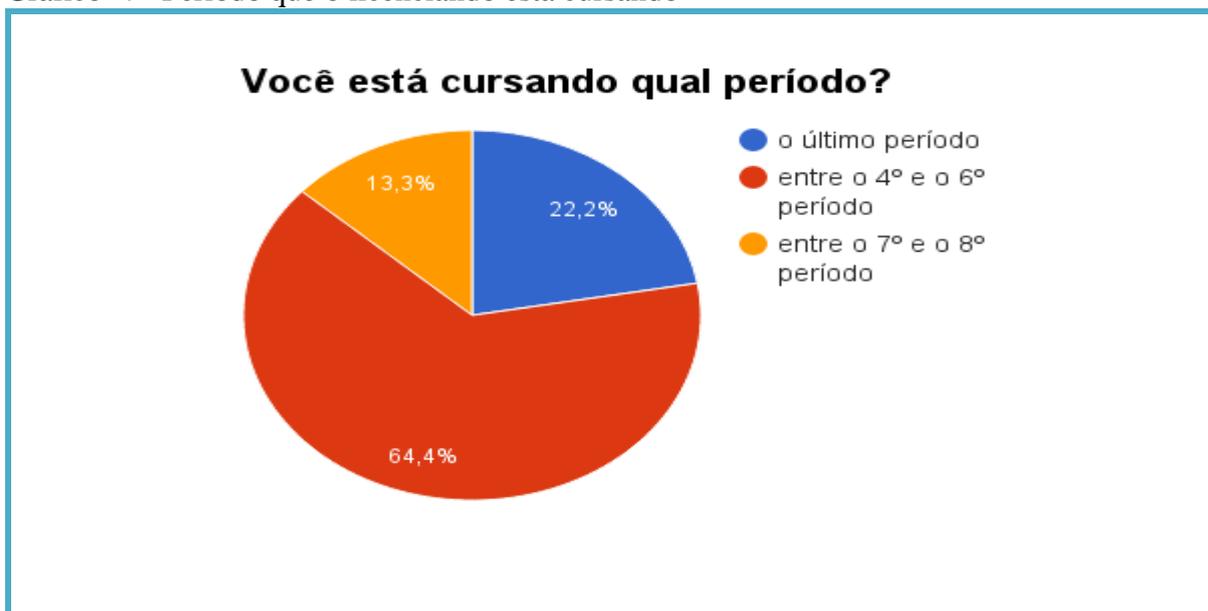


Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

Outra informação importante para a nossa caracterização é a de tempo de participação como bolsista no PIBID e de seu ingresso na licenciatura, pois essa relação pode nos dar uma ideia de como essa formação com vistas à Educação Profissional está imbricada na relação que se estabelece entre as licenciaturas e o programa no campus Natal Central do IFRN.

Todos os licenciandos que responderam ao nosso questionário estão cursando a partir do 4º período de seus cursos, na verdade, 64,4% dos respondentes estão cursando entre o 4º e o 6º período e 22,2% deles já se encontra no último período de seus cursos o que nos leva a perceber que eles já apresentam uma vivência de suas licenciaturas e, por conseguinte, já estão em pleno desenvolvimento de sua formação enquanto docentes, mas, mesmo assim, podem encontrar no PIBID os desafios práticos e vivenciais de sua profissão a partir de suas ações nesse programa. Vejamos abaixo o gráfico que nos mostra esses dados:

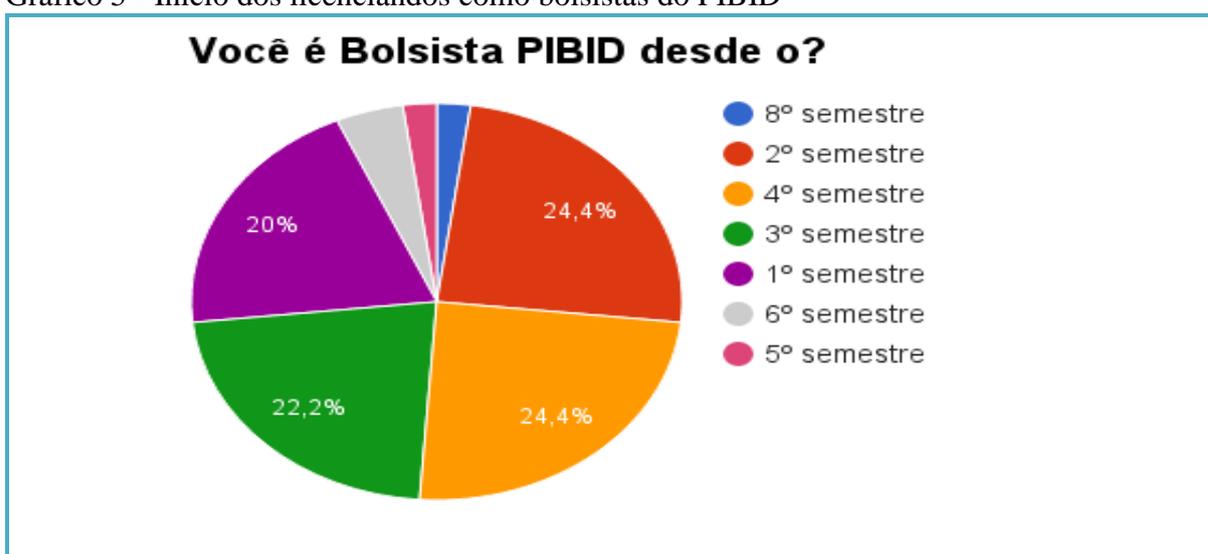
Gráfico 4 - Período que o licenciando está cursando



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

Continuando nossa caracterização dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, buscamos saber desde que semestre esse respondente entrou em contato com o PIBID, pois essa informação nos dará uma margem para discutirmos acerca da possível influência que esse programa venha a ter na formação desses licenciandos com vistas a Educação Profissional e, para ilustrar nossa discussão, apresentamos abaixo o gráfico que traz esses dados:

Gráfico 5 - Início dos licenciandos como bolsistas do PIBID



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

Nesse gráfico, nossa caracterização toca na relação entre os licenciandos e o PIBID, visto que, ao identificarmos que o ingresso no PIBID acontece no início da formação dos licenciandos, pois segundo os dados, a maioria dos respondentes ingressa no programa entre 1º e o 4º semestre, o que é extremamente positivo para a formação profissional desses docentes, visto que o PIBID, com suas ações potencializa essa tipo de formação como já discutimos anteriormente em nossa pesquisa a partir de atividades que proporcionam a interação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como potencializa as discussões que efetivam uma formação com vistas à Educação Profissional, já que é implementado e desenvolvido em uma instituição que celebra esse modalidade.

Então, entendemos que esse momento de caracterização é de extrema importância para as discussões traçadas nesta pesquisa que desenvolvemos, pois é conhecendo os sujeitos envolvidos no universo pesquisado que podemos nos aprofundar mais ainda sobre ele.

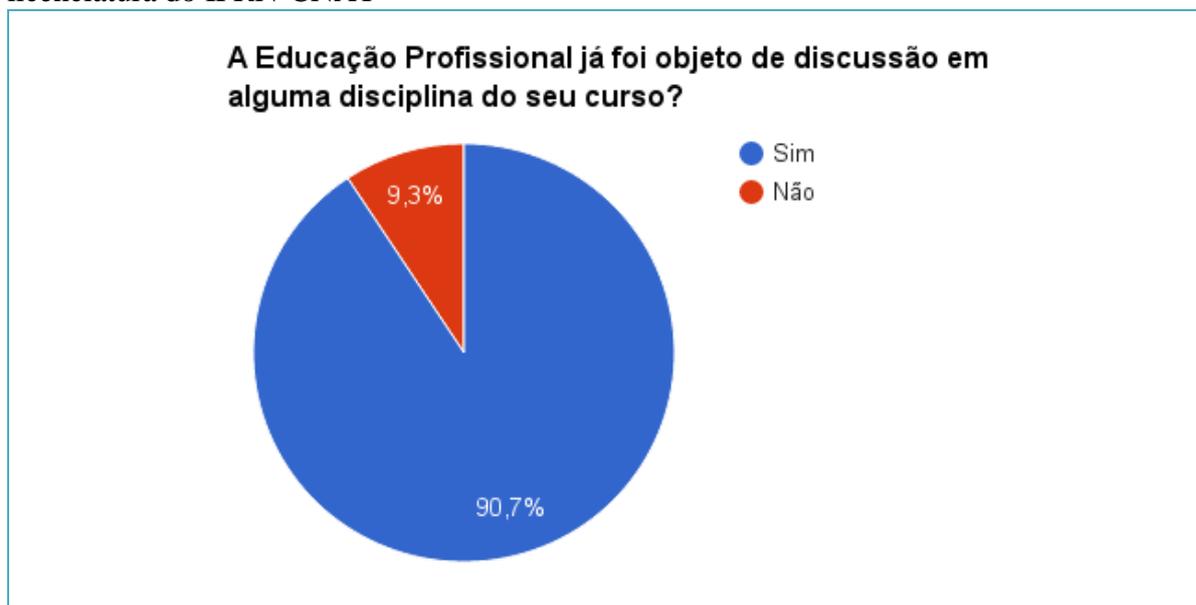
Entendemos ainda que essa caracterização guarda, em si, as experiências acadêmicas que marcam o processo no âmbito das licenciaturas cursadas pelos bolsistas, incluindo as trajetórias e as experiências dos licenciandos, demarcando assim as expectativas e as visões de mundo desse profissional em formação (NÓVOA, 2011; GARCIA, 1999).

Partimos, assim para o próximo tópico que acreditamos aprofundar ainda mais nossa discussão, pois traz as visões dos sujeitos acerca das relações estabelecidas entre os cursos de licenciatura do IFRN-CNAT, o PIBID e a formação de Professores com vistas a Educação Profissional

4.5.2 As Licenciaturas, O PIBID e a percepção dos licenciando do Campus Natal Central do IFRN sobre a Educação Profissional

Ao nos propormos a estudar as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT, entendemos que precisamos buscar suas relações para que possamos verdadeiramente analisá-los como imbricados numa formação com vistas à Educação Profissional, pensando nisso, se e na licenciatura que o professor é formado, e, ainda, se estamos buscando pistas de uma formação profissional docente com vista à modalidade que ora estudamos, nos coube saber dos licenciandos se o objeto Educação Profissional já foi alvo de discussão em alguma disciplina pela qual esse licenciando passou e abaixo apresentamos o gráfico que demonstra esse contato com o objeto que estudamos:

Gráfico 6 - Presença de discussão sobre Educação Profissional em disciplinas nos cursos de licenciatura do IFRN-CNAT



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

As respostas a essa questão demonstram que a maioria dos licenciandos já teve contato com a discussão acerca da modalidade Educação Profissional em alguma disciplina pela qual passou em seu curso de licenciatura. Esse dado corrobora os dados coletados por nós anteriormente acerca de como essa modalidade, que é também nosso objeto de estudo, é contemplada nas ementas dos cursos de licenciatura. Naquela ocasião, discutimos que havia pouca inserção em disciplinas dos núcleos didático-pedagógico que é composto de 06 (seis) disciplinas, mas apenas 02 (duas) contemplam a discussão e do núcleo epistemológico que conta com 10 (dez) disciplinas, entretanto apenas 01 (uma) traz em sua ementa apontamentos de discussão acerca da Educação Profissional.

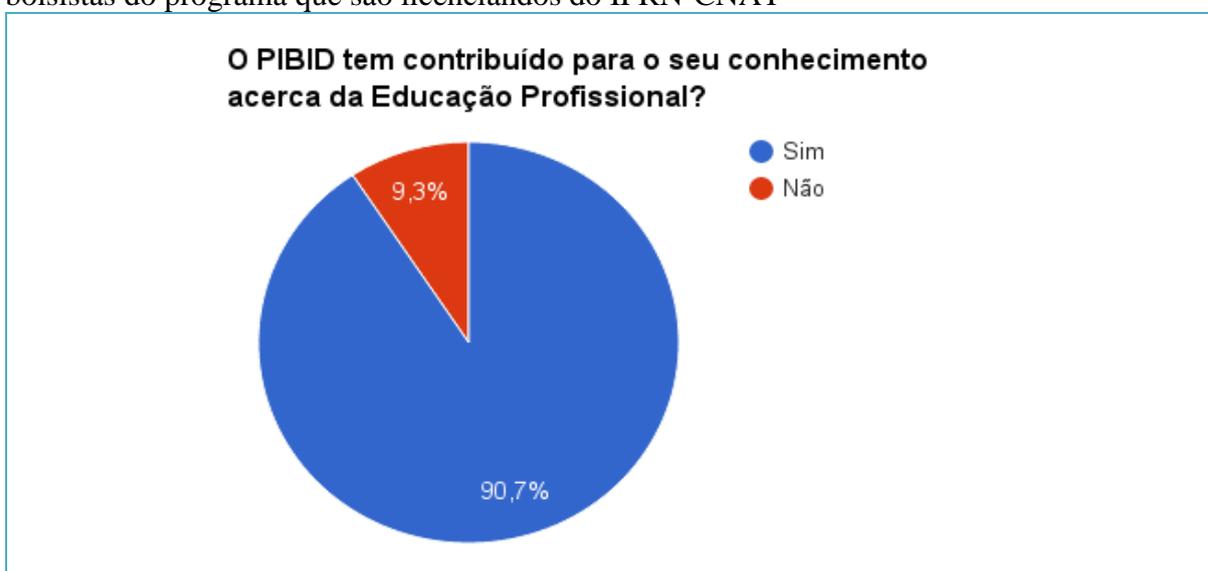
O resultado apresentado no gráfico nos mostra, dentro do universo pesquisado, essa pouca inserção da modalidade não prejudica diretamente sua discussão, visto que ela é percebida pela maioria dos licenciandos, entretanto, cabe a nós aqui, como pesquisadores, fomentar a discussão e a mudança de posturas, pois, se nos cabe discutir acerca formação profissional docente com vistas à Educação Profissional, entendemos que é preciso sim que esse tema seja amplamente discutido nas disciplinas das licenciaturas oferecidas pelo IFRN-CNAT, pois ele seria um distintivo nesses cursos e corroboraria para que essa formação fosse efetiva e basilar para atuação nessa modalidade.

Apoiamo-nos em Perrenoud *et al*, 2001 para essa afirmação, pois assim como ele, entendemos que o professor profissional é uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais,

reconhecidos, oriundos da ciência e legitimados pela Universidade. Ou seja, é nos bancos da licenciatura, na seio de uma instituição que celebra a Educação Profissional, que os licenciandos devem ter contato maciço com esse objeto para que sua formação alcance um profissionalismo com vistas a uma atuação distintiva nessa modalidade.

Buscando focalizar ainda mais nossa discussão, perguntamos aos alunos se o PIBID contribuía para o conhecimento deles acerca da Educação Profissional e apresentamos o gráfico correspondente a essa resposta abaixo:

Gráfico 7 - Contribuição do PIBID para a Discussão da Educação Profissional na visão dos bolsistas do programa que são licenciandos do IFRN-CNAT



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

Esse gráfico nos mostra a importância dessa política pública na formação de professores com vistas à Educação Profissional numa instituição como o IFRN, pois como já vimos discutindo anteriormente, o PIBID dá ao licenciando a possibilidade de experimentar a prática profissional em atividades de acompanhamento de professores em escolas da educação básica e, poder constatar, nas vozes desses sujeitos, que além da prática há uma inserção da modalidade nas discussões promovidas pelo programa é de suma importância para o fortalecimento dessa formação profissional com vistas à Educação Profissional.

Como o nosso questionário foi semi-aberto, nessa questão, o aluno dispunha de um espaço para justificar como se dava essa relação entre o PIBID e a discussão da Educação Profissional. Transcreveremos aqui, algumas respostas desses licenciandos de forma anônima, para isso utilizaremos o termo *BID* que significa Bolsista de iniciação à Docência atribuindo um número a cada fala como forma de organizarmos a nossa discussão.

O PIBID tem contribuído para minha formação acadêmica quando me oferece a possibilidade de moldar concepções sobre a esfera da Educação Profissional. (BID 1, 2016)

O programa ele ajuda aos estudantes a terem maturidade, contribuindo assim, com o conhecimento acerca da Educação Profissional. (BID 2, 2016)

No PIBID tive a oportunidade de aprender fazendo e tive palestras, encontros e seminários nos quais foi abordado o conhecimento relacionado a educação profissional. (BID 3, 2016)

As falas dos Bid's demonstram sua consciência acerca do processo formativo que o programa lhes proporciona acerca da Educação Profissional, embora não seja uma função basilar do programa, mas por suas inserção em cursos de licenciatura abrigados numa instituição que celebra essa modalidade, ele adquire uma característica distintiva nessa relação.

Esse contato com o tema tem espaços muito bem demarcados e propiciados por ações desenvolvidas pelo PIBID institucionalmente no IFRN e que incidem sobre as ações do IFRN-CNAT e para amarrarmos essa relação pedimos para que os licenciandos pudessem identificar os momentos/espços onde essa discussão foi fomentada e, para ilustrar essas respostas, apresentamos o gráfico abaixo:

Tabela 2 - Ações desenvolvidas pelo PIBID que discutem a Educação Profissional.

Ações	Respostas	Percentual
Atividades de prática profissional nas escolas	18	41,9%
Seminários PIBID	12	27,9
Cursos Oferecidos pelo PIBID	8	18,6%
Outros	5	11,6%

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

São saberes acionados pelas ações de um programa que viabiliza a prática docente que é uma das bases para a profissionalização dos professores. É essa relação estabelecida entre teoria e prática que efetiva uma formação profícua para os professores, profissionais da docência, em nossa sociedade contemporânea e esse é apontamento de estudiosos da educação como Rosmann (2014, p. 77) que afirma que:

Permeado pelo processo dialógico, a prática docente deve ser encorajadora dos acadêmicos, docentes em formação, para que estes possam enxergar-se como profissionais da educação, providos de uma identidade carregada de muitos saberes e saberes-fazer, no sentido de aprender ao ensinar, mediatizados pela permanente profissionalização.

Entendemos que há uma grande relação entre as ações do PIBID e as discussões feitas nas disciplinas das licenciaturas que apontam para uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional e, nos parece salutar, enquanto pesquisadores desse objeto a sugestão de que essa relação seja ainda mais promovida, pois são os professores e sua formação que têm a ganhar com essa iniciativa.

Como podemos constatar na tabela apresentada acima, os licenciandos apontam como sendo as atividades de Prática Profissional nas Escolas que, por sua vez, corrobora um dos objetivos do programa que é a inserção desses licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Cabe destacar que as experiências vivenciadas pelo PIBID/IFRN, no qual estão inseridos os subprojetos do PIBID/CNAT, são previstas em portarias reguladoras do programa que prevêem cursos, seminários institucionais, encontros temáticos entre outras iniciativas que propiciem a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, entretanto, pela característica específica da instituição que hospeda o projeto, as discussões sobre a Educação Profissional são um distintivo que fomentam ainda mais uma formação com vistas à atuação nessa modalidade, bem como operam para a construção do profissional docente, combatendo, então uma formação de um mero liberal do ensino, que apenas operará conteúdos e estará pouco preocupado com a sua inserção enquanto um ator social, pois segundo Imbernón (2014, p.18):

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Partimos agora para a discussão sobre a formação profissional docente na perspectiva dos estudantes que vivenciam as licenciaturas e o PIBID no IFRN-CNAT como forma de fecharmos esse percurso de investigação percebendo qual a visão desses sujeitos acerca dessa formação.

4.5.3 A formação Profissional docente na perspectiva dos estudantes que vivenciam as Licenciaturas e o PIBID do Campus Natal Central do IFRN

Durante toda a nossa discussão, perseguimos um objeto que está imbricado na relação estabelecida entre os cursos de licenciatura do IFRN/CNAT e os subprojetos do PIBID/CNAT, tentando entender e buscar o saldo dessa relação como uma formação profissional docente com vistas à Educação profissional.

Parece-nos palpável, agora, que essa relação tem uma característica distintiva na formação profissional docente com vistas à Educação Profissional Docente, pois a voz dos sujeitos licenciandos corrobora para um entendimento dessa formação distintiva, em suas palavras, nos parece haver o grande extrato da formação que é a avaliação do processo em que estão inseridos e a possibilidade descobrir-se numa formação diferenciada, sobre essa relação um dos Bid's aponta:

O PIBID tem se constituído como um elemento fundamental para a formação docente, possibilitando não apenas uma iniciação à docência segundo a própria proposta do PIBID, como tem proporcionado aos licenciandos uma dimensão do exercício da profissão de professor e do contexto educacional, permitindo que adquiram certa maturidade e autonomia no que diz respeito à tomada de decisões diante as ações pedagógicas antes mesmo de ingressarem efetivamente na carreira docente. (BID 4, 2016)

A reflexão do processo formativo pelo qual passa, enquanto professor em formação e futuro profissional docente, nos leva a ponderar acerca do quão satisfatória é essa relação que se estabelece entre os cursos de licenciatura IFRN/ CNAT e os seus subprojetos PIBID. A fala do aluno é corroborada por Hilgemann et al (2013, p.39) quando reflete nos resultados de sua pesquisa sobre o PIBID Univates que:

A inserção na prática e a conseqüente reflexão sobre essa experiência são fundamentais no processo de desenvolvimento profissional, o que permite inferir que o PIBID contribui para articular e aprimorar os saberes que os futuros professores vêm construindo. Por meio do programa, os bolsistas, ainda durante a graduação, vivenciam a realidade escolar por um período de tempo significativo-maior do que o dos estágios-, o que lhes dá a oportunidade de se prepararem para exercício da profissão.

Ora, temos sido levados a pensar que a contribuição desta pesquisa é focalizar essa discussão no tocante à Educação Profissional, visto que é este o elemento que diferencia o PIBD/IFRN, então, nos ativemos em saber se os alunos achavam importante, enquanto

professores em formação, a discussão acerca desse tema para a sua formação e obtivemos os dados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 9 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT

Parte	Nº da questão	Questão	Respostas - 43			
			Sim	%	Não	%
II	1	Você acha importante a discussão sobre a Educação Profissional?	43	100%	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

100% (cem por cento) de respostas afirmativas dos licenciandos que justificaram essa importância das mais diversas formas, entre elas: “[...]Para definir de forma clara a função da educação profissional” (BID 5, 2016).

As falas dos licenciandos reforçam a sua consciência da importância da discussão da Educação Profissional como base para sua formação docente em diversos aspectos. Para o BID 5, a necessidade é funcional, ora, entender como deve agir a Educação Profissional é de suma importância em uma sociedade como nossa permeada por projetos societários distintos que, em disputa, impelem o trabalhador para o julgo do capital ou a autonomia de suas ações. Com a consciência da função da Educação profissional nesse embate é possível ser um ator social e formar seus futuros alunos para a autonomia, sobre essa função da EP, mas principalmente, sobre a consciência do profissional docente sobre ela Imbernón (2004, p.15) pondera:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo: a alienação profissional – por estar sujeita a pessoas que não participam da ação profissional – as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc.

Há ainda aqueles que entendam de uma forma macro esse estudo acerca da Educação profissional, inserindo-a num universo amplo e concreto de possibilidades e relações como é o caso da fala abaixo:

Pois a Educação Profissional está ligada aos programas e ações de desenvolvimento socioeconômico e ambiental, e de geração de trabalho, emprego e renda, na perspectiva da inclusão, nesse ponto de vista a discussão sobre educação profissional leva ao licenciando a refletir e escolher de melhor forma as suas decisões (BID 6, 2016).

Ou seja, é a consciência crítica despertada a partir do contato com o objeto de discussão, entendendo que discutir a EP é também discutir o mundo do trabalho em suas diversas nuances, quebrando a noção de que a discussão dessa modalidade é um mero “treinamento” para ações no mercado de trabalho, mas ratificando as palavras de Freire (2013) quando afirma que transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Ora, nesse caso, as palavras do licenciando demonstram muito mais uma formação do que um mero treinamento e é isso que também reforça a noção de que a relação estabelecida entre os cursos de licenciatura do IFRN-CNAT e o PIBID/CNAT é profícua para uma formação profissional docente com vistas a Educação Profissional. Eles ainda afirmam que:

[...] Sim. A Educação Profissional contribui e muito para a formação de professores. (BID 7, 2016)

[...] Importante para tomarmos conhecimento sobre o mundo do trabalho numa perspectiva mais abrangente, libertadora. (BID 8, 2016)

Nessas palavras sucintas, aparece a constatação de que as discussões sobre a EP que são estabelecidas na relação que pesquisamos efetivam não só a formação de professores, mas também uma consciência política de autonomia pra esses licenciandos enquanto professores em formação e futuros docentes. As falas acima denotam essa conotação e ainda apresentam conceitos claramente pertencentes a uma perspectiva emancipadora de formação docente que nega diretamente conceitos de subjugação e automatização na prática pedagógica, próprias de um liberal do ensino, e reforçam a noção de formação profissional docente para a ação social.

Passando dessa discussão acerca da visão dos alunos sobre a importância da discussão sobre a EP como base para uma formação profissionalismo docente, eles foram perguntados sobre sua opinião em relação ao PIBID ser uma política efetiva para a formação profissional docente para a EP e suas respostas estão representadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT

Parte	Nº da questão	Questão	Respostas - 43			
			Sim	%	Não	%
II	06	Você acredita que o PIBID é uma política que efetiva a formação de profissionais docentes para				
			40	93	3	7

		a Educação Profissional?				
--	--	--------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência configura-se como uma ação do Ministério da Educação, verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica (BRASIL, 2012, p. 33). Ou seja, nossa pesquisa parece ser pioneira em apontar, no seio do IFRN-CNAT, uma ação que coloca o programa também como uma alternativa à formação de professores com vistas à Educação Profissional.

É importante ressaltar que esta pesquisa como já mencionamos, em nota de rodapé anteriormente, aconteceu em um momento político conturbado em nosso país que atingiu diretamente às políticas públicas desenvolvidas e, infelizmente, não será possível nos debruçarmos sobre esses acontecimentos mais aprofundadamente, entretanto, entendemos que o recorte que ela faz é um registro histórico e imprescindível para que estudos posteriores possam aprofundar as questões que não nos foram possíveis discutir e, por isso, nos voltando ao cerne de nossa discussão, perguntamos aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT se eles acreditavam que a relação estabelecida entre as licenciaturas e o PIBID-CNAT era facilitadora de uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional e o resultado de suas impressões está representado no quadro abaixo:

Quadro 11 - Questionário aplicado aos licenciandos bolsistas do PIBID/IFRN-CNAT

Parte	Nº da questão	Questão	Respostas - 43			
			Sim	%	Não	%
II	07	A relação entre os cursos de licenciatura do IFRN-CNAT e o PIBID/IFRN-CNAT é importante para a formação profissional docente para a Educação Profissional?	43	100	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

Ao nos depararmos com os dados acerca da visão dos sujeitos sobre a efetividade da relação entre as licenciaturas e o PIBID do IFRN-CNAT como catalisadores de uma formação profissional docente com vistas à educação profissional nos chama a atenção que eles têm a total consciência da importância dessa relação em seu processo formativo que está em curso.

Sabemos que o PIBID tem se consagrado como uma proposta de valorização e aperfeiçoamento dos futuros docentes no decorrer de seu processo formativo e que dentre os

seus objetivos destacam-se a contribuição para aperfeiçoar e dinamizar o trabalho já desenvolvido pela comunidade escolar, visando à obtenção de resultados relevantes para a aprendizagem dos alunos e a contribuição em trabalhos de caráter formativo para os professores e a gestão escolar (KONRATH *et al*, 2013).

Então, entendemos que no contexto do IFRN-CNAT, o PIBID tem cumprido essa função ao sistematizar em ações uma profícua discussão acerca da modalidade Educação Profissional, numa perspectiva formativa de seus bolsistas, com vistas a uma atuação nessa modalidade e essas ações estão sendo referendadas na consciência dos sujeitos acerca da importância dessa relação que o programa estabelece com as licenciaturas do IFRN-CNAT como um espaço rico de formação profissional docente com vistas à EP.

Como pesquisadores, sabemos que é impossível abarcarmos o universo de pesquisa tocando em todos os pontos e respondendo a todas as questões suscitadas em seu processo e isso é positivo, pois abrimos caminho a novas pesquisas e novas discussões que aprofundarão o que não nos foi possível fazer neste momento. Encaminhamo-nos, então, com essa consciência para fazermos as considerações finais deste trabalho como forma de sistematizar o que discutimos e trazer contribuições para o campo que nos inserimos que é o da Educação Profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos neste momento em que conduzimos as considerações finais deste trabalho temos a certeza de que muito ainda precisa ser discutido e aprofundado, mas estamos tentando fazer, a contento, uma imersão nesse universo das Políticas de Formação de Professores com vistas à Educação Profissional. Com as ideias que trouxemos, entendemos que nossa discussão perpassa cinco dimensões distintas que constroem nosso cerne da pesquisa.

A primeira, que abordamos mais fortemente no primeiro capítulo, é o sentido das políticas educacionais, enquanto prescrições normativas. A Segunda, o conceito de Formação Profissional Docente, que foi escolhido por nós para aprofundarmos nosso estudo, pois acreditamos nele como uma proposta transformadora da Formação de Professores em nosso país. A terceira grande dimensão é a Oferta dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais. A quarta dimensão que nosso trabalho desenvolve é o PIBID enquanto um programa que foi pensado pelo Ministério da Educação e executado pela Capes para o fortalecimento das licenciaturas e, por sua vez para o fortalecimento da Formação Profissional de Professores e, por último, a quinta dimensão do nosso trabalho é a Educação Profissional, enquanto conceito que precisa estar presente tanto na oferta do PIBID, destacadamente quando este programa pertencer a Instituições que oferecem licenciaturas, por meio dos Institutos Federais e que também precisa estar presente na concepção da Formação Profissional de Professores quando se discute na formação profissional os eixos formação inicial e formação continuada em que se proponha um currículo.

E é nesse universo tão complexo de ideias que nos colocamos neste momento para ponderar, após leituras e discussões, sobre como elas se coadunam para formar o nosso universo de pesquisa e esperamos fazer a contento essa tarefa.

Em primeiro lugar, entendemos que as Políticas de Formação de Professores, nos anos 2000, estão inseridas em contexto de disputa de projetos societários totalmente distintos que de um lado, perseguem uma formação alienada, dependente, a serviço de um modo de produção que subjuga seus trabalhadores e coloca a educação como mera reprodutivista dos conceitos importantes ao seu funcionamento pleno. Em oposição a isso, apresenta-se um projeto de sociedade que propõe uma formação para a autonomia, para a ação social, buscando uma formação de professores crítica e com base no profissionalismo como forma de emancipar o trabalhador e fazê-lo conhecedor e partícipe singular de sua realidade.

No campo da Educação Profissional, faz-se necessário que cada vez mais haja uma formação de professores que corrobore para fortalecer esse projeto de sociedade contra-hegemônico que valoriza o professor/trabalhador e o coloca no centro das ações como um ator social, transformando sua realidade e formando trabalhadores para se oporem a toda e qualquer desigualdade e exploração.

Em consonância a esses projetos sociais distintos, as concepções de educação e formação de professores apresentam vertentes que servem às duas perspectivas. Numa perspectiva do projeto hegemônico, os pesquisadores apontam para o conceito de educação como propagadora das ideias de mercado e, para isso, a formação de professores se concentra em forjar um profissional repetidor dessas ideias, um liberal do ensino, que teve acesso a uma formação ancorada nos pressupostos do mercado globalizado e neoliberal, vítima das orientações advindas dos organismos internacionais (OMC, UNESCO, FMI, BM), com ênfase na educação por resultados e rendimentos, vinculado à educação e produtividade, o qual por consequência da alienação dominante não desenvolve uma práxis crítica e reflexiva.

Em oposição a essa concepção de formação de professores, os críticos apontam a formação do professor como ator social que está relacionada a um profissional que por meio de sua prática social, desenvolve um processo lógico de emancipação das pessoas, relacionado com a sólida formação profissional que teve acesso. O professor como agente social desempenha o papel de agente de mudanças, pois é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.

Para a Educação Profissional, uma modalidade que celebra a formação de trabalhadores, faz-se necessário que seus professores sejam formados e provenham de uma formação profissional que esteja baseada nos conceitos de emancipação e autonomia apontados pelos teóricos e, por isso, é preciso perseguir, nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT, que é nosso campo de estudo, uma formação que se coadune com esses ideais como forma de se contribuir socialmente para o crescimento desses profissionais imprescindíveis para a mudança da sociedade.

Essa transformação social na educação e, por conseguinte na sociedade, pode ser alavancada por políticas públicas que viabilizem a propagação dos ideais que enfraqueçam o modo de produção hegemônico, no âmbito da educação e no que diz respeito à formação de professores, e é nesse momento que apontamos o PIBID como um programa de suma importância nessa empreitada.

O PIBID apresenta-se como um instrumento relevante de incentivo e fortalecimento da Formação de Professores e, como podemos constatar em nossa pesquisa, de uma formação profissional docente, pois viabiliza aos seus bolsistas a possibilidade de um contato direto com a prática profissional, levando-os a experimentar situações que lhes formarão para a diversidade da ação de professores.

No caso do PIBID/IFRN-CNAT, podemos dizer que há um distintivo em suas ações no que diz respeito a essa formação profissional docente, pois além desse programa viabilizar esse tipo de formação, ainda contempla e fomenta discussões inerentes à modalidade educação profissional através de ações concretas de contato direto com as realidades propostas por essa modalidade como os seminários institucionais em que se apresentam oficinas específicas para essa discussão, bem como a notória produção científica sobre a EP desenvolvida pelos bolsistas do programa, bem como os cursos de formação como CLIPBIDEP que efetivam maciçamente as discussões relativas à Educação Profissional com os bolsistas de todos os campi atendidos por esse programa no IFRN.

São ações como essas e as falas dos licenciandos bolsistas do programa que nos levam a apontar o PIBID/IFRN-CNAT como um instrumentíssimo para a formação profissional docente com vistas à Educação Profissional, pois mesmo com todas as mudanças nessa política que aconteceram durante a nossa pesquisa, visto que desde 2015, como já mencionamos no decorrer deste trabalho, diversos cortes e mudanças foram propostos ao programa e até no ano de 2016 uma nova portaria, a 046/2016, sobre a qual infelizmente não teremos condições de nos debruçar, se coloca como forma indireta de dismantelar a efetividade do programa com normas que enfraquecem em muito as atividades dessa política nas IES, entretanto o PIBID/IFRN segue com seu distintivo de qualidade e compromisso desenvolvendo seu trabalho para viabilizar a permanência, o êxito e a formação profissional docente com vistas à Educação profissional de seus bolsistas licenciandos.

Como seio desse programa, estão os cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT e que também foram nosso objeto de estudo, pois buscamos entender como esses espaços de formação docente, inseridos numa instituição que celebra a oferta da EP, trabalham os conceitos relativos a essa modalidade.

Em nosso percurso, podemos perceber que as licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT são espaços de discussão acerca da modalidade, mas precisam efetivar-se ainda mais nesse contexto, pois a partir da análise das ementas das disciplinas ofertadas nos núcleos que viabilizam formação docente, o objeto Educação profissional, necessita de uma maior ênfase, embora, tenhamos percebido a partir das vozes dos licenciandos que esse objeto foi

contemplado em discussões na sala de aula, mas apontamos a importância de que essa reflexão precisa ser feita de forma mais abrangente e efetiva e que esse objeto poderia aparecer como ponto e com nuances diferentes em mais disciplinas desses núcleos.

Entendemos, a partir dessa discussão, que esses espaços em que esses currículos sejam aplicados precisam ter a discussão da modalidade Educação Profissional contemplada de forma aprofundada, principalmente porque o professor do qual estamos tratando em nossa pesquisa, por ser formado no campo dos Institutos Federais, é aquele que atuará nos anos finais do Ensino Fundamental e, notadamente, o professor para o Ensino Médio.

Esse percurso de pesquisa nos levou a enxergar que a grande distinção para o campo da Educação Profissional está na relação que se estabelece entre as licenciaturas e o PIBID do IFRN-CNAT, pois suas ações coadunam-se para fomentar uma formação profissional de seus licenciandos oferecendo-lhes de forma muito clara a possibilidade de uma atuação consciente enquanto docentes na EP.

Apontamos, então, para a importância de que essa relação estabelecida entre as licenciaturas e o PIBID do IFRN-CNAT seja um espaço facilitador de uma formação emancipadora de professores para contribuir com uma sociedade mais igualitária e justa e que, atuando ou não na EP, os futuros professores que hoje são licenciandos e bolsistas mais do que um treinamento para essa modalidade, sejam professores autônomos, atores sociais, críticos em qualquer realidade que estejam inseridos.

Nessa perspectiva, entendemos que o nosso trabalho se coaduna com as discussões propostas para o campo da Educação Profissional quando defendemos que a discussão dessa modalidade é o grande tema, o grande eixo, o grande conceito que precisa estar presente, em toda e qualquer formação docente que seja proposta em nosso país e que é imprescindível que existam políticas públicas que a viabilizem.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva do professor. Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. São Paulo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.75, p.15-32.2001.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X encontro Nacional. Documento final. Brasília, 2000. (texto digitado).
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 02, n. 17, p.53-63, maio 2008. Quadrimestral.
Disponível em: <[http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/formacao de professores e didatica de ep cap..pdf](http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/formacao%20de%20professores%20e%20didatica%20de%20ep%20cap..pdf)>. Acesso em: 29 out. 2014.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos (et al). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro, FASE, 2003.
- BOMFIM, M. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 30 dez. 2008.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta O § 2º do Art. 36 e Os Arts. 39 A 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. **Dispõe sobre A Organização da Presidência da República e dos Ministérios, e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre A Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Decreto nº 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, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece Diretrizes Para O Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, Para Fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifet, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 2005, Natal, RN: [s.n]. Anais... 2005. p.23 – 29.

CABRAL NETO, Antonio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da Política Educacional.** Conferência, janeiro de 2012.

CANDAU, V. M. F. **Novos rumos das licenciaturas.** Brasília: Inep / PUC – RJ, 1987.

CASTELLS, Manuel. A economia informacional e o processo de globalização. In: _____. **A sociedade em rede.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. cap. 2, p. 119-208.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância: o programa TV escola como estratégia de formação de professores.** Natal: 2001. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2001.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA, 1995.

CODATO, Adriano. Poulantzas, o Estado e a Revolução. In: **Revista Crítica Marxista**, n.27, p.65-85, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo-SP: Ed. Paz e Terra, 2013

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3 ed. São Paulo. Cortez. 1989.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 4.ed. 1993. p.35-68.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. São Paulo, **Educação & Sociedade**. v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho. IN: Frigotto, Gaudêncio et al (org) **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. Rio de Janeiro, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e democracia**. 17º ed. SP: Cortês, 1998.

GODOI, Evandro de. Trabalho, precarização e Educação: da indignação à rebeldia libertadora. In: Rosnann, Márcia Adriana ET AL (org.) **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2014. p. 43-55.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HILGMANN, Clarice Marlene ET AL. Vivências no PIBID: contribuições à formação docente. IN: Hauschild, Cristiane Antonia et AL (org.) **PIBID/UNIVATES: articulando saberes e práticas entre universidade e escola**. Porto Alegre, RS. Ed. Evangraf, 2013. p. 31-40.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1939-1970)**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9º ed. SP: Cortês, 2011.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN** [s.n], 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 30 out. 2014.

KONRATH, Aline Raquel *et al.* A caminhada do PIBID/UNIVATES: 2010-2013. IN: Hauschild, Cristiane Antonia et AL (org.) **PIBID/UNIVATES: articulando saberes e práticas entre universidade e escola**. Porto Alegre, RS. Ed. Evangraf, 2013. p. 17-30.

KUENZER, Acacia Zeneida. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS: A DIMENSÃO SUBORDINADA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.

27, n. 96, p.877-910, out. 2006. Quadrimestral. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que Vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5. Ed. Goiânia: MF livros, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. IN: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003. P. 89-117.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.- jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAQUAY, Léopold et al (org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed.rev. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Porto: Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S; PEREIRA, Miguel. Práticas de reforma na formação de professores em oito países. Esboço de uma problemática. In: NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas S (orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Educa, Lisboa, 1992.

POULANTZAS, Nicos (1977). **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1978). **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

REPÚBLICA, Presidência da, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acessado em: 17 out. 2014.

REPÚBLICA, Presidência da. **DECRETO Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acessado em: 17 out. 2014.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2005.

REHEN, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. IN: Rrawczyk, Nora et al (org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2000.

ROSMANN, Márcia Adriana. Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática. In: Rosnann, Márcia Adriana ET AL (org.) **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2014. p.77-89.

SANTOS, B. de S. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1981, n.9, p. 9-86. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_Direito_e_a_Questao_Urbana_RCCS9.PDF>. Acesso em: 26 de março de 2016.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Minas Gerais. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DESAFIOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**. Belo Horizonte: Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, 2012. 21 p. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-08/GT08-006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena L. G. Rodrigues da. **Ensino Médio Integrado à Educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de Nível Médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina**. In: Silva, Mônica Ribeiro (org.) **Ensino Médio Integrado: Travessias**. Campinas, São Paulo, 2013.

SILVA, Lenina Lopes Soares. AZEVEDO, Márcio Adriano. Reforma Educativa a partir 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. IN: **Revista Holos**. Ano 28, vol 2, p. 250-260.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. O PROBÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PÓLO DE PARNAMIRIM: de Formação Profissional no Rio Grande do Norte?. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=185>. Acesso em: 28 out. 2014.

TAVARES, Andrezza M. B. do N. as transformações do mundo do trabalho e os impactos no campo da formação de professores no Brasil. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.19-21.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As Transformações do Ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: **O Ofício de Professor** História, perspectivas e desafios internacionais. 6ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. p. 255-277.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ed. Curitiba, PR. Ed. UTPFR, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

APÊNDICE A - Questionário Discentes



Diretoria Acadêmica de Ciências - DIAC
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional- PPGE
Questionário de cunho acadêmico direcionado a realização de Dissertação

Mestrando: Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros
Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Sujeitos respondentes: Bolsistas PIBID que são Licenciandos dos cursos de licenciatura oferecidos pelo FRN-CNAT

Parte 1: Caracterização do licenciando

1) Você é licenciando do curso de:

- a) Espanhol
- b) Física
- c) Geografia
- d) Matemática

2) É Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)?

- a) Sim
 - b) Não, nunca fui!
 - c) Não, mas já fui! Justificar a saída
-

3) Sua Idade é?

- a) entre 17 e 20 anos
- b) entre 21 e 25 anos
- c) entre 26 e 30 anos
- d) acima de 30 anos

4) Você está cursando?

- a) entre o 1º e o 3º período
- b) entre o 4º e o 6º período
- c) entre o 7º e o 8º período
- d) o último período

5) Você é Bolsista PIBID desde o...

- a) 1º semestre
- b) 2º semestre
- c) 3º semestre
- d) 4º semestre
- e) 5º semestre
- f) 6º semestre
- g) 7º semestre
- h) 8º semestre
- i) 9º semestre

6) É bolsista PIBID...

- a) entre 6 meses e 1 ano
- b) entre 1 ano e meio e 2 anos
- c) entre 2 anos e meio e 3 anos
- d) entre 3 anos e meio e 4 anos e meio

Parte 2: Relações com Educação Profissional**1) Você acha importante a discussão sobre a Educação Profissional?**

- a) sim
- b) não

2) Durante o seu percurso formativo, você já discutiu sobre a Educação Profissional?

- a) sim
- b) não

3) A Educação Profissional já foi objeto de discussão em alguma disciplina do seu curso?

- a) sim
- b) não

4) O PIBID tem contribuído para o seu conhecimento acerca da Educação Profissional?

- a) sim
- b) não

5) Marque abaixo as ações desenvolvidas pelo PIBID das quais você já participou e que contemplaram a Educação Profissional.

- a) Seminários PIBID

- b) Cursos oferecidos pelo PIBID
- c) Atividades de prática profissional nas escolas
- d) Outros. Quais? _____

6) O PIBID é uma política que efetiva a formação de professores para a Educação Profissional?

- a) sim
- b) não

7) Os cursos de Licenciatura do IFRN- CNAT são espaços que efetivam a formação de professores para a Educação Profissional?

- a) Sim
- b) Não

8) A relação entre os cursos de Licenciatura e o PIBID é importante para a formação profissional de professores com vistas à Educação profissional?

- a) Sim
- b) Não

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista



Diretoria Acadêmica de Ciências - DIAC
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional- PPGEF
Questionário de cunho acadêmico direcionado a realização de Dissertação

Mestrando: Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros
Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Sujeitos respondentes: Pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN;
Coordenador Institucional do PIBID/IFRN; Coordenador de área PIBID/IFRN-CNAT

- 1) Qual a visão que a instituição tem do PIBID enquanto uma política pública que potencializa a formação de professores dentro da Instituição?
- 2) Que ações são desenvolvidas pela instituição para que o PIBID possa efetivamente potencializar uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional?
- 3) Quais as motivações para criar o PIBID no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do RN?
- 4) Em sua opinião, houve alguma alteração na interação das licenciaturas oferecidas pelo IFRN-CNAT com as escolas públicas com a implantação do PIBID?
- 5) Na sua visão, as licenciaturas do IFRN-CNAT estão sendo influenciadas pelo PIBID?
- 6) Os objetivos estabelecidos para o PIBID estão sendo alcançados? Se não, quais as dificuldades?
- 7) A relação estabelecida entre o PIBID e as licenciaturas do IFRN-CNAT propiciam uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional?
- 8) Em sua opinião o PIBID tem contribuído para uma melhor formação na licenciatura? Se sim, de que forma?

APÊNDICE C - Folder Curso de Língua Portuguesa para o PIBID

Calendário de Atividades 1ª ETAPA

(Nesta etapa cada encontro equivale a 5h/a)

Maio

08 Abertura das atividades do Curso de Língua Portuguesa- CLIP: apresentação da ementa e plano de trabalho.

15 Teorias linguísticas aplicadas à comunicação: noções de linguagem, língua, fala e tipos de linguagem.

22 Teorias linguísticas aplicadas à comunicação: estudo dos níveis de linguagem aplicados à Formação Profissional.

29 Teorias Linguísticas aplicadas à comunicação: fechamento das discussões e debate sobre experiências de prática profissional.

Junho

05 Estudos linguísticos aplicados ao texto: Noções de texto e gênero textual.

12 Estudos linguísticos aplicados ao texto: estudo de gêneros textuais.

19 Estudos linguísticos aplicados ao texto: estudo das seqüências textuais.

26 Estudos linguísticos aplicados ao texto: Aplicação dos estudos de texto, gênero e seqüências textuais à prática profissional.

Julho

03 Estudos aplicados às normas gramaticais: introdução ao

10 Estudos gramaticais aplicados à morfologia I

17 Estudos gramaticais aplicados à morfologia II

24 Estudos gramaticais aplicados à morfologia III

31 Retomada e correção dos exercícios.

Agosto

07 Estudos gramaticais aplicados à sintaxe I

14 Estudos gramaticais aplicados à sintaxe II

21 Estudos gramaticais aplicados à sintaxe III

28 Retomada e correção de exercícios

Setembro

04 Estudos gramaticais aplicados à semântica I

11 Estudos gramaticais aplicados à semântica II

18 Retomada e correção de exercícios

25 Encerramento e avaliação do CLIP.

A segunda e terceira etapa acontecerão paralelamente com orientação de atividades e somarão 100h/a, sendo divididas em 70h/a e 30h/a, respectivamente. Os encontros da primeira etapa acontecerão às 9h, por meio de videoconferência.

Referências:

- 1 AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
- 2 BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da Língua Portuguesa. 2.ed. ~~1999~~ e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 3 CITELLI, Adilson (Coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Col. Aprender e ensinar com textos, Coord. Geral Ligia Chiappini, v. 3]. 4 COSTA, Sergio Roberto da. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 5 DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). Tecendo textos, construindo experiências. Rio de

Janeiro: Lucerna, 2003. 6 DIONISIO, ~~Angela~~ P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 7 DIONISIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Codes, 2005. 8 MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua ~~gem~~); 14. 9 DISCINI, Norma. Comunicação nos textos. São Paulo: Contexto, 2005. 10 FIORIN, JOSE Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Atica, 1996. 11 FIORIN, JOSE Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 11.ed. São Paulo: 1995. 12 KOCH, ~~Inesdora~~ V.; ELIAS, Vanda M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. 13 KOCH, ~~Inesdora~~ V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009. 14 KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. 15 LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDAO, H. N. (Coord.). Gêneros do discurso na escola. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253. (Coleção Aprender e ensinar com textos), v. 5. 16 MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 5.ed. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2001. 17 MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. A. ; BEZERRA, M. A. B. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-38. 18 MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 19 _____. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

O Curso de Língua Portuguesa-CLIP/IBIDEP é parte das atividades planejadas no âmbito do plano de trabalho do Programa e terá periodicidade anual. Como tema central de nosso primeiro curso elegemos a Teoria e prática nos estudos linguísticos como fomento à Formação Profissional Docente para a Educação Profissional com o intuito de que todos os licenciandos envolvidos no Programa tenham a oportunidade de aprimorar os conhecimentos relativos à língua materna na perspectiva de sua formação profissional.

O CLIP contará com atividades práticas e conhecimento teórico divididas em uma carga horária de 200h/a e 03 (três) etapas, sendo a primeira composta de aulas por videoconferências e atividades dirigidas somando 100h/a, já na segunda etapa serão propostas atividades de escrita e leitura que envolvam o ambiente escolar em que os licenciandos estão inseridos, fomentando assim a produção e leitura de textos que baseiem sua formação profissional, somando um total de 70h/a e, na terceira etapa, teremos a orientação de produção e participação em eventos científicos específicos das diversas licenciaturas atendidas pelo PIBID/IFRN.

Estudar a Língua Portuguesa é primordial para a formação de um profissional docente que esteja inserido em diversos contextos e consiga transitar por cada um deles munido dos conhecimentos linguísticos que propiciarão a produção e leitura proficiente de textos.

Organização

Andreza Maria Batista do Nascimento
Tavares

(Coordenadora Institucional)

Calistrato Soares da Câmara Neto

Clarissa Souza de Andrade

Jaqueline Engelmann

Robson Santana Pacheco

(Coordenadores de Área de Gestão de Processos Educacionais)

Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros

(Professor responsável)

Apoio



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
INOVAÇÃO



CURSO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O PIBID
COMO FOMENTO À
FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DOCENTES
À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL - CLIP/IBIDEP

Teoria e prática nos
estudos linguísticos como
fomento à Formação de
Profissionais Docentes
para a EP

2015.1

IFRN