

# Contradições e Desafios na Educação Brasileira 4

---

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



**Willian Douglas Guilherme**

(Organizador)

# **Contradições e Desafios na Educação Brasileira**

**4**

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-376-7 DOI 10.22533/at.ed.767190106  1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.  CDD 370.710981
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior   CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 4º e último Volume, agrupamos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, sendo, na 1ª parte, 17 artigos e na 2ª, 11 artigos, fechando a coleção.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados nas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e trazemos a “Educação especial, família, práticas e identidade”.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCACAO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTI- CO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO	
<i>Daniela Moura Rocha de Souza</i> <i>João Carlos da Silva</i> <i>Maria Cristina Nunes Cabral</i> <i>Livia Diana Rocha Magalhães</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>16</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)	
<i>Pâmella Tamires Avelino de Sousa</i> <i>Niédja Maria Ferreira de Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/ TO	
<i>Márcia Dall’Agnol</i> <i>Denise Regina da Costa Aguiar</i> <i>Michel Santos Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA	
<i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Sara Concepción Chena Centurión</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015	
<i>George Brendom Pereira dos Santos</i> <i>Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira</i> <i>Sebastião Monteiro Oliveira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>66</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Amelioene Franco Rezende de Souza</i> <i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901066</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>78</b>
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
<i>Zuleyka da Silva Duarte</i> <i>Belkis Souza Bandeira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901067</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>94</b>
DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL	
<i>Thiago Batista Assis</i> <i>Flomar Ambrosina Oliveira Chagas</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901068</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>110</b>
HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Ivete Souza da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7671901069</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>127</b>
INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Marcelo Velloso Heeren</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010610</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>137</b>
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	
<i>Mariano Luiz Sousa dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010611</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>143</b>
LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA	
<i>Morgana da Silva Pereira</i> <i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010612</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>148</b>
LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR	
<i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Samara de Souza Machado</i> <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato</i> <i>Jones da Silva Gomes</i> <i>Raiane Ribeiro Cardoso</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010613</b>	

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>160</b>
ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Pérsida da Silva Ribeiro Miki</i>	
<i>Kelly Rocha de Matos Vasconcelos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>170</b>
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Daniela Rezende de Souza</i>	
<i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010615</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>181</b>
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015	
<i>Silvia Sofia Scheid da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>196</b>
SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	
<i>Ana Carolina de Souza Gonzalez</i>	
<i>Wedencley Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010617</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>207</b>
A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Débora Perdoná</i>	
<i>Jonas Daniel do Amaral Pinto</i>	
<i>Leticia Gomes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010618</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>210</b>
A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista</i>	
<i>Valeska Ribeiro Alvim</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010619</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>222</b>
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO	
<i>Joelson Juk</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010620</b>	

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>239</b>
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG	
<i>Cynthia A. Bello</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Gleison Paulino Gonçalves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010621</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>253</b>
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos</i>	
<i>Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010622</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>267</b>
APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	
<i>Roberta Emile Lopes de Oliveira</i>	
<i>Camila Amorim Moura dos Santos</i>	
<i>Edmar Egídio Purcino de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010623</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>278</b>
ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Dione Martins Magalhães</i>	
<i>Dayane Fernandes Ferreira</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010624</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>292</b>
DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM	
<i>Heleno Almeida Lima</i>	
<i>Claudio Nahum Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010625</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>308</b>
RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	
<i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
<i>Lucas Antunes Tenório</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010626</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>317</b>
SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE	
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Alisson Lima Damião</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.76719010627</b>	

**CAPÍTULO 28 ..... 328**

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira*

**DOI 10.22533/at.ed.76719010628**

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 340**

## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO

**Joelson Juk**

Instituto Federal do Paraná (IFPR),  
Campo Largo – PR.

**RESUMO:** O estudo apresenta pesquisa sobre a política de formação de professores no IFPR entre os anos de 2012 a 2014, que evidencia algumas contradições da qualificação docente em um espaço técnico-profissionalizante. A instituição promoveu atividades e encontros que resultaram na política de qualificação ou capacitação da força de trabalho docente. É uma investigação orientada pelo método marxista de exposição teórica e de averiguação de documentos, a saber: Relatório de Gestão (IFPR, 2014), Decreto nº 5.707/06, Lei nº 11.091/05, Decreto nº 5.825/06 e Lei nº 12.772/12. Os procedimentos metodológicos foram demarcados pela abordagem dialética das categorias mercado e mundo do trabalho, tendo interlocução com diversos autores: Adorno, Arendt, Arroyo, Cury, Frigotto, Gramsci, Horkheimer, Kosik, Kuenzer, Marx, Mészáros e Saviani. Alguns dados foram constatados: a política de capacitação instruída pela PROENS foi articulada, gradativamente, pelo Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos e Docentes do IFPR, em acordo com a Resolução nº 44/13-Conselho Superior/IFPR; em 2014, 498 servidores foram

capacitados; pelo Edital nº 023/14-IFPR ofertou-se 76 vagas para os técnico-administrativos em educação e 79 vagas para os docentes, para afastamento de pós-graduação. Não foi possível detectar a quantidade de docentes licenciados e não-licenciados, nem tampouco o conteúdo dos documentos que indique claramente a visão, os valores e as finalidades do trabalho docente no IFPR. A pesquisa está alicerçada na proposta de formação docente integral em contraponto com o treinamento docente. Defende-se a conveniência da formação do *ethos* docente, haja vista que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto a apreensão cognitiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política; Formação; Professores; IFPR.

**ABSTRACT:** This study presents a research about the teacher training policy in the IFPR between the years 2012 to 2014, that shows some contradictions of the teacher qualification in a technical-vocational space. The institution promoted activities and meetings that resulted in the qualification policy or teaching workforce training. It is an investigation guided by the Marxist method of theoretical exposition and document inquiry, namely: Management Report (IFPR, 2014), Decree No. 5,707 / 06, Law 11,091 / 05, Decree No. 5,825 / 06 and Law 12,772 / 12. The methodological procedures were demarcated by the dialectical approach of

the market and labor market categories, that has an interlocution with several authors: Adorno, Arendt, Arroyo, Cury, Frigotto, Gramsci, Horkheimer, Kosik, Kuenzer, Marx, Mészáros and Saviani. Some information were verified: the training policy instructed by PROENS was gradually articulated by the Program of Development of the Technical-Administrative Servants and Teachers of the IFPR, in agreement with the Resolution nº 44/13- Superior Council / IFPR; in 2014, 498 servers were trained; by the Edictal nº 023/14-IFPR, 76 vacancies were offered to the technical-administrative personnel in education and 79 vacancies for the professors for post-graduation leave. It was not possible to detect the number of licensed and unlicensed teachers, nor the content of the documents clearly indicating the vision, values and purposes of the teaching work in the IFPR. This research is based on the proposal of integral teacher training as a counterpoint to partial teacher training. It is advocated the convenience of the teacher *ethos* training, since acquire attitudes is as important as cognitive apprehension.

**KEYWORDS:** Policy; Training; Teachers; IFPR.

## 1 | INTRODUÇÃO

A política é a expressão máxima que caracteriza e identifica o ser humano em sociedade, desde os tempos remotos da civilização e/ou no período mais recente da história geológica da terra, o antropoceno. Consensual ou não, nesse período, comunicação, conhecimento, informação, interesses, legado, negociação e racionalização foram e são artificios construídos/engendrados para permitir a existência e a manutenção da vida coletiva do ser humano e a sua diferenciação com as demais criaturas conhecidas no globo terrestre. Arte, ofício, expressão, invenção, enfim, a política identifica no ser humano, uma peculiaridade própria, uma identidade que lhe garante essa diferenciação, mas gera uma consequência inevitável, a consciência do ser e do agir no mundo.

A política, em seu sentido irrestrito, é um processo de formação, de constituição de identidade e ao compreender-se mais e mais o campo político, compreende-se melhor o ser humano daí resultante. Dependendo das capacidades e dos recursos disponíveis pelo pesquisador, pode-se estabelecer o arsenal teórico macro ou micro de apreensão axiológica, epistemológica e ontológica da humanidade. A intenção ou a necessidade da investigação, determinará o alcance dos resultados. O seu escopo determina ou condiciona os resultados almejados ou perseguidos. No caso da presente pesquisa, busca-se o entendimento da política de formação de professores no Instituto Federal do Paraná entre os anos de 2012 a 2014, que evidencia algumas contradições da qualificação docente em um espaço técnico-profissionalizante. Para tanto, o estudo se orientou pelo método de exposição e investigação, conforme defendido por Karl Marx, no posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital». A partir da apropriação do objeto de estudo, as análises serão realizadas para em seguida desse trabalho, completar-se o movimento real na exposição dos resultados.

A abordagem dialética das categorias mercado e mundo do trabalho advém do cenário que envolve a instituição pesquisada. A materialidade refletida teoricamente, na perspectiva apresentada por Karel Kosik na obra *Dialética do Concreto* de 1963, também será buscada no presente texto. A dialeticidade da realidade concreta com sua investigação, é um parâmetro capaz de orientar o estudo mediado pelo fenômeno.

A elaboração e a apresentação textual do estudo apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR: *Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa na UNIOESTE em Foz do Iguaçu-PR*, nos dias 3 a 5 de maio de 2017, se dá em dois capítulos: o primeiro trata do Instituto Federal do Paraná com delineamento de sua breve história e o segundo centra-se na análise dos fundamentos teórico-metodológicos da política de formação de professores no Instituto Federal do Paraná. No presente texto Assim manifesta-se o interesse da pesquisa em propor que a política de formação docente integral desse instituto seja contraposta com a qualificação docente técnica.

## **2 | INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: BREVE HISTÓRIA**

O IFPR é uma instituição pública federal que possui uma história de surgimento breve e relevante para a investigação aqui apresentada. Segundo os documentos e informações disponíveis no site oficial <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>, a história da instituição ocorre no final do século 19 (IFPR, 2017). A necessidade de se resguardar a nacionalidade, a língua e os costumes dos imigrantes alemães em Curitiba, propiciou a criação da Escola Alemã, em 1869. Como instituição privada de ensino, ficou marcada com diversas crises internas, até ocorrer uma desvinculação entre a “escola alemã” e a “igreja evangélica”: a escola passou a ter um formato de “associação escolar”. Nas primeiras décadas do século 20, essa escola passou por um processo de nacionalização, culminando em nova estrutura escolar com caráter público, com estudantes alemães e brasileiros, com a denominação de Colégio Progresso (1914).

Conforme pode-se constatar na exposição da história do IFPR, no site da instituição, é a criação do Curso Comercial, nesse colégio, em 1936, que é considerado o ponto de partida crucial para a história do IFPR. Com uma trajetória de mudanças, em 1938, o Colégio Progresso passa a denominar-se Sociedade Colégio Progresso, encerrando suas atividades em 1943. Os alunos foram transferidos para outras instituições de ensino, assim como o patrimônio. Porém, a maioria desse patrimônio ficou com Faculdade de Medicina do Paraná, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A educação profissional demarca o curso em questão, que passa a denominar-se Academia de Comércio Progresso, a partir de 1941. Por decisão do Ministério da Educação e Cultura, em 1942, passa a ser dirigido pela Faculdade de Direito da UFPR, sob a dominação Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná.

Na década de 1950, houve o processo de federalização da UFPR, mas a Escola

Técnica de Comércio foi mantida na Faculdade de Direito. Em 1974, porém, ela é integrada à UFPR, sendo incorporada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sob a alcunha de Escola Técnica de Comércio da UFPR. Mais tarde, em 1990, finalmente recebe a denominação de Escola Técnica da UFPR. Com uma reviravolta na política de expansão da educação pública profissional, os governos Federal e Estadual, deixam de ofertar cursos técnicos, a partir de 1994. Com nova demanda de alunos, a partir de 1997, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR, alterando suas finalidades.

Com o advento de novos grupos políticos no governo federal, em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autorizou a criação do Instituto Federal do Paraná, a partir da antiga estrutura da Escola Técnica. Os docentes e técnicos que pertenciam ao quadro de servidores públicos dessa escola, são autorizados a desvincular-se da UFPR para implantar a nova instituição de ensino. A implantação só foi efetivada, a partir de 29 de dezembro de 2008, quando foi sancionada a Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e estabeleceu outras providências para seu efetivo cumprimento. Essa lei definiu claramente que a referida rede pertence ao âmbito do sistema federal de ensino, com vinculação ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Os IFs, porém, possuem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A posse dos primeiros reitores dos institutos federais ocorreu em janeiro de 2009 e coube a eles a tarefa de promover/buscar os meios ou recursos para a constituição das equipes de trabalho, lutar para aquisição dos espaços físicos das unidades administrativas e de ensino, aprovar as primeiras normas e regulamentos, criar as estruturas de funcionamento, e regularizar esses institutos perante os órgãos do governo federal, a saber: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Gestão, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outros órgãos.

Nos primeiros anos, o IFPR ocupava espaços da UFPR, mas atualmente possui espaços próprios, tanto para sua Reitoria (administração/gestão central) quanto para seus 25 *campi* (unidades de ensino), distribuídos por todas as regiões do Estado do Paraná. Com cerca de 20 mil estudantes matriculados em cursos de modalidade presencial e a distância, oferece mais de 50 cursos técnicos (concomitante, integrado, subsequente) e mais de 20 cursos superiores (graduação e pós-graduação).

### **3 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

Como visto na introdução, houve a criação de uma inédita Rede EPCT com seus

respectivos IFs, que modificou o sistema federal de ensino, inclusive, ampliando-o. “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (LDB, 1996, a Art. 40). Em termos administrativos, econômicos e sociais, trouxe um novo desafio na oferta de educação no Brasil, qual seja, oferecer educação básica e superior, com oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Isso não foi uma novidade do ponto de vista histórico educacional: “A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais.” (KUENZER, 1999, p. 88). Em termos pedagógicos, exigiu um novo perfil de profissionais da educação, com experiência, formação científica e tecnológica.

Em ambos os casos, restaram mais dúvidas do que certezas, mais dificuldades do que soluções e mais possibilidades de erros. Isso se compreende melhor, quando se analisa a complexa oferta de cursos nos IFs: cursos técnicos de nível médio para os concluintes do ensino fundamental, jovens e adultos, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Em síntese, a nova Rede EPCT fez surgir uma nova expectativa de qualificação profissional nos diversos setores e classes sociais existentes no Brasil. Em termos gerais, sucede também de um conjunto de ideias reformistas de educação no mundo e como reflexo de uma “crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana [e] manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas.” (ARENDDT, 1995, p. 221). Nesse cenário de crise é que vislumbramos a política de formação de professores no IFPR, para verificar esta contribuiu decisivamente ou não com os objetivos educacionais da instituição previstos na lei de criação, acima exposta.

Nesse imenso campo há, também, diferentes propostas para a formação de professores, propostas que têm os seus fundamentos baseados em projetos políticos e em perspectivas históricas, frequentemente semelhantes e raramente contrastantes. [...] A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem um grupo de trabalho (GT 8) que congrega pesquisadores com diferentes abordagens sobre professores. [...] Podemos, ainda, nos referir à produção a respeito da formação de professores, que foi objeto de comunicações nos eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr). (PEREIRA, 2010, p. 26-32).

A política de formação de professores é, ao mesmo tempo, necessária e consequente. Necessária, uma vez que sem a capacidade de apreender, o docente corre o risco de defasagens teórica e prática, o que dificulta sua atuação como educador em sala de aula, nas reuniões administrativas ou com os pais dos estudantes.

Consequente, o ambiente de trabalho docente resulta de relações de trocas de conhecimentos e vivências. Deve-se compreender que o aprendizado docente:

[...] é um desafio que os professores, as escolas e os sistemas educativos enfrentaram ao longo da história. O modo como tem sido feito marcou e influenciou no papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes. No marco dos docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente”. (MARTÍNEZ, 2017).

A compreensão desse processo, nos aproxima da preocupação manifesta no presente texto: as contradições da qualificação dos professores em uma instituição profissionalizante, a saber, o IFPR. Mesmo que a instituição seja é um caso estudado no universo de 38 IFs criados pela Lei 11.892/08, as descobertas que este estudo proporciona, lançam esclarecimentos para a compreensão de toda a Rede EPCT. Conhecer bem as características dessa instituição no período estudado é um passo inicial importante, para descrevê-la, analisar seu funcionamento e expor aqui os resultados da investigação.

No exame dos relatórios de autoavaliação, produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e dos relatórios de gestão, elaborados pelos gestores da instituição, do período compreendido entre 2012 e 2014, foi possível delinear um panorama de crescimento e de desenvolvimento do IFPR. Desde a fundação do IFPR, o atendimento de estudantes em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, na modalidade presencial, foi constituindo-se como missão principal. O atendimento aos estudantes foi crescente com o passar dos anos: em 2012, atendia-se 6.390, em 2013, 7.667 e, em 2014, 7.696. Nesse último ano, o instituto já contava com 20 *campi* centrais implantados e 2 *campi* avançados, além de 6 *campi* avançados em implantação.

Para administrar esses *campi*, a Reitoria, sediada em Curitiba, era composta por 5 Pró-Reitorias: Administração; Ensino; Extensão, Pesquisa e Inovação; Gestão de Pessoas; e, Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Completava essa estrutura, 2 diretorias sistêmicas: Ensino a Distância e Tecnologia da Informação e Comunicação. Só foi possível o funcionamento dessa estrutura e o atendimento da demanda discente, pelo crescimento gradativo no quadro de recursos humanos, passando de 943 servidores em 2012 (625 professores e 318 técnicos-administrativos), para 1020 servidores em 2013 (685 professores e 335 técnicos-administrativos) e, finalmente, para 1399 servidores em 2014 (751 professores e 648 técnicos-administrativos).

Uma questão derivada desses números referentes aos servidores: qual é o órgão do IFPR, que conduz as diretrizes de seleção e de contratação? De acordo com o Manual de Competências disponibilizado no site da instituição (IFPR, 2017), atualizado em 28/08/15, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) é a unidade responsável pelo planejamento, superintendência, coordenação e fomento das políticas de gestão de pessoas, visando atingir as metas e cumprir a missão institucional. Para tanto, desenvolve ações de capacitação e de motivação dos

servidores, bem como cria as normas e a organização dos processos de administração dos servidores, sem descuidar da valorização e do aumento da competência dos mesmos. Isso está previsto, conforme podemos ler, no subitem *7.1.2 Qualificação e capacitação da Força de Trabalho*, constante do Relatório de Gestão do Exercício 2014/IFPR, com fundamento nos dispositivos legais, Decreto nº 5.707/2006, Lei nº 11.091/2005, Decreto nº 5.825/2006 e Lei nº 12.772/2012:

As políticas de desenvolvimento dos servidores públicos federais têm como finalidade a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos do IFPR, tendo como referência o plano plurianual; a divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação; e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. Os planejamentos de capacitação instruídos pelas áreas estratégicas do IFPR estão sendo articulados, gradativamente, por meio do Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-administrativos e Docentes do IFPR, conforme Resolução nº 44/2013-CONSUP. Em 2014, 498 servidores foram capacitados. (IFPR, 2014, p. 148).

No final de 2014, por meio do Edital nº 023/2014, o IFPR ofertou vagas para afastamento em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado e estágio de pós-doutorado) em instituições nacionais ou estrangeiras, com início em 2015. Nessa seleção, foram autorizados 77 afastamentos de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e 9 afastamentos para técnicos administrativos em educação (TAEs). No edital, a PROGEPE deixa claro o apoio e o incentivo para que os servidores busquem sua capacitação, por livre iniciativa, desde que atendam aos objetivos e finalidades do IFPR.

A capacitação, por livre iniciativa, entretanto, possibilita questionarmos se é suficiente para uma efetiva política de formação dos professores ou se é usada como meio para a progressão e a promoção funcional, por meio acréscimo de titulação, desempenho acadêmico e tempo de serviço. “A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado.” (ARROYO, 1980, p. 17). É um elemento novo que interfere diretamente na configuração da política de formação docente. “A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. (CURY, 2000, p. 75). Pode-se vislumbrar a superação das contradições, mas isso “depende da função política que ela assumir”. (CURY, 2000, p. 80).

A capacitação, defende-se, é um processo que pode ampliar mais a consciência docente e qualificar sua atuação como educador, no sentido de superar o ensino dirigido para o mercado de trabalho, em detrimento do ensino voltado para o mundo do trabalho, em outros termos, para a educação profissional emancipadora. “O mundo está tão completamente determinado pela técnica, que se desenvolveu além das previsões.” (ADORNO, 1986, p. 63). A tecnocracia ocupa o espaço do conhecimento

humano, que passa a não pensar a si mesmo com o devido tempo e consciência.

Ao cumprir seu papel institucional, a PROGEPE atua no sentido de arrefecer a influência da tecnocracia no campo da capacitação dos professores, mas compreende-se que a política de formação de professores, torna-se plena na atividade-principal do IFPR, o ensino. Por ter esse encargo, defende-se que essa política seja dirigida pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), em sintonia com as demais Pró-Reitorias. Conforme previsto no Manual de Competências (IFPR, 2017), a PROENS é a unidade administrativa responsável pelas atividades de planejamento, superintendência, coordenação, fomento das políticas e acompanhamento da execução das atividades de ensino, tem subsídios pedagógicos e instrumentos didáticos necessários. Em sua estrutura organizacional, possui diretorias, coordenações e seções, mas, para nosso estudo destacam-se, a Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC) e a Diretoria de Ensino Superior e Pós-Graduação (DESUP). Essas diretorias são as responsáveis pela política de formação de professores no nível de educação sob sua responsabilidade, fazendo o planejamento, a coordenação e a supervisão das demais atividades ligadas ao ensino, regulamentação e execução financeira-orçamentária das demandas educacionais.

A DEMTEC, é a diretoria que detém a maior carga de atividades e, portanto, as maiores pressões e interesses estão voltados à ela. Isso ocorre por duas razões: 1) há previsão na Lei 11.892/08 para se garantir o mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio; e, 2) nos processos seletivos de 2011 a 2013, cerca de 93% dos cursos ofertados eram técnicos de nível médio, como se pode verificar no Relatório de Gestão do Exercício de 2013 (IFPR, 2013, p. 26). Entre outras explicações plausíveis, dizemos que “a Educação Técnica tem como objetivo a formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada à educação escolar no nível médio.” (FILHO, 2017). Isso pode ser explicado pela grande demanda de força de trabalho no Brasil, em diversos setores da economia que não exigem ensino superior. Na média, o quadro de professores técnicos é muito superior ao quadro de professores das humanidades o que, na prática, favorece o ensino voltado para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Para se ter uma confirmação numérica disso, entre os anos de 2011, 2012 e 2013 foram ofertadas, por meio de editais, cerca de 270 vagas para professores no IFPR, das quais 42 vagas destinadas as ciências humanas (15,6%), reconhecidas como aquelas que oferecem o questionamento qualificado dos modos de ensino voltados para o capital.

Em pesquisa já realizada anteriormente por este autor, a realidade de ensino desfavorável enfrentada pelos professores das humanidades, na instituição, já foi verificada (JUK, 2015, p. 42123-4). Neste estudo, em 9 cursos técnicos investigados, do total de 34.407 horas-aula destinou-se para a Filosofia o total de 1.320 horas-aula (3,8 %), o que resultava, na média, em 146 horas-aula por curso. Nos cursos técnicos integrados com 3 anos de duração, verificou-se, em média, 120 horas-aula por ano e nos cursos técnicos integrados com 4 anos de duração, verificou-se, em média, 160

horas-aula por ano. Sabe-se que cada ano letivo tem 40 semanas de aula, então, conclui-se que o professor de filosofia tem 1 hora-aula por semana ou 40 hora-aula por ano, para desenvolver seu trabalho nos cursos de nível médio.

Nessa linha de raciocínio, passa-se a analisar a DESUP. Por ser uma diretoria que detém a menor carga de atividades, em relação ao número de cursos e de estudantes matriculados no ensino superior, sofre pressões para fomentar as matrizes curriculares capazes de atender aos anseios/expectativas de qualificação de força de trabalho, em conformidade com o perfil exigido pelo mercado de trabalho, cada vez mais automatizado e informatizado. “A Educação Tecnológica trata de considerar o crescente aporte das ciências nos processos produtivos e é dirigida à formação de quadros de supervisão e gestão da produção, tendo relação com a educação superior.” (FILHO, 2017). A política de formação de professores, nessa diretoria, é uma tarefa desafiadora e exige que a instituição adote medidas e encontre formas de superação do conflito estabelecido entre a demanda do mercado de trabalho (lógica do capital) e as novas demandas do mundo do trabalho (lógica da inclusão).

É preciso considerar a (im)possibilidade de uma educação superior emancipadora no interior da própria estrutura do sistema capitalista, pois é uma contradição em seus termos: “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). No caso da educação superior, a preocupação reside na qualidade de ensino recebido nas licenciaturas e/ou bacharelados das instituições privadas brasileiras, maiores ofertantes dessas graduações. Os currículos dos cursos de licenciatura, em geral, são construídos como um conjunto de documentos burocráticos de planejamento educacional e, por isso mesmo, não levam em conta a realidade das instituições de ensino. Nota-se, também, que os estágios tampouco diminuem a descontextualização das práticas pedagógicas. Os conteúdos planejados e em seguida ministrados, são carregados de teorias e práticas registradas de outros atores sociais, que desconsideram o ‘momento em si’ (a aula) vivenciado pelos discentes, futuros docentes. Não existem dados confiáveis compilados para um julgamento de mérito, capaz de gerar um estado da arte dessa formação, que permita mensurar e qualificar o perfil profissional dos professores que ingressam no IFPR.

constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Segue-se que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo ser alternativas para resolvê-lo. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Em linhas gerais, a qualidade dessa formação desses educadores, depende

do modo, formato e execução dos projetos políticos pedagógicos e dos projetos pedagógicos de cursos oferecidos pelas instituições de ensino profissional. Nesse caminho, verificou-se o esforço institucional da PROENS para fomentar reuniões periódicas com o tema da formação do trabalho pedagógico, envolvendo os gestores das Pró-Reitorias e da diretoria de Educação a Distância. A investigação revelou que foi desenvolvido um curso de formação pedagógica de docentes voltado para a educação profissional, regulamentado pelo Edital nº 68/2012. Na oportunidade, o curso foi ofertado na modalidade de educação a distância, com disciplinas semestrais, material de apoio, duração de 20 meses, 960 horas-aula, sendo 300 horas-aula destinadas à realização de estágios supervisionados em instituições de educação profissional técnica de nível médio, inclusive nos *campi* do IFPR (IFPR, 2012). O processo de inscrição ocorreu no segundo semestre de 2012 e 400 professores matricularam-se. A aula inaugural ocorreu em 28 de janeiro de 2013. Na ocasião, foram abordados a metodologia e as formas de avaliação do curso. O início das aulas foi previsto para o dia 20 de fevereiro de 2013, com dois encontros a serem realizados nos dias 05 e 12 de dezembro de 2013. A pesquisa identificou a descontinuidade do curso, a partir do final de 2013, por questões de organização didático-pedagógica e por decisão administrativa dos gestores do IFPR.

Ainda no ano de 2012, nos dias 18 e 19 de abril, houve o I Encontro de Licenciaturas do IFPR, no *campus* Palmas. Nesse primeiro fórum, as discussões estavam voltadas para o papel, a concepção e os princípios para a organização curricular das licenciaturas; as diretrizes para a formação de professores; a criação do *Prolicenciar*, um programa de incentivo às licenciaturas; e, a criação de um fórum permanente das licenciaturas, instância participativa e consultiva de apoio ao desenvolvimento do programa. A segunda reunião do fórum, em 2013, discutiu as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura do IFPR. A terceira reunião do fórum, em 2016, debateu a política de formação dos profissionais do magistério para a educação básica do IFPR.

As observações do autor na instituição, no período pesquisado, apontam para a existência de um quadro de profissionais, formados externamente, comprometidos com a ideia de ensino profissional com disciplinas técnicas, em detrimento do ensino profissional com disciplinas técnicas e humanísticas (educação politécnica), voltado ao propósito de formação profissional emancipadora. Em reuniões de colegiado, de gestão e mesmo em momentos informais, ouviu-se de professores da área técnica observações de que não é necessária uma formação docente humanística para a atuação no ensino profissional, uma vez que ela não propicia a objetividade científica necessária para a elaboração ou construção de processos técnicos e tecnológicos, nem tampouco recursos empíricos capazes de produzir, por exemplo, equipamentos, ferramentas e máquinas.

Essa visão possui origens no positivismo mecanicista europeu, à muito questionado e reformulado, que reduz o processo educacional profissional à mera instrução empírica, laboratorial ou de oficina. Isso, inclusive, contradiz a máxima de

que educação profissional é um fator importante para o desenvolvimento de qualquer nação. Nessa perspectiva reducionista, cabe ao professor o papel de adestramento ou de treinamento pragmático dos aprendizes, a partir de conteúdos preestabelecidos ou técnicas padronizadas, advindas de apostilas e manuais educacionais. Os educandos são formados para cumprir certas funções sociais, via adaptação e conformação e, para isso, são suficientes os conhecimentos instrumentais/técnicos adquiridos na instrução escolar. Esse educando não consegue o domínio ou empoderamento do conhecimento, ao final do percurso educacional, sendo plausível admitir seu empobrecimento como profissional.

Percebeu-se que essa visão de educação profissional decorre, em grande parte, da formação inicial obtida na graduação, especialmente no bacharelado. Há uma deficiência epistemológica nessa modalidade de graduação, que gera carências de competências para o exercício do magistério, que se expressa em preconceitos pedagógicos e nas dificuldades didáticas de sala de aula. Sabe-se que a experiência profissional ao longo dos tempos, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, os projetos escolares, a participação em eventos institucionais e acadêmicos, enfim, contribuem para a formação profissional dos professores. No entanto, o aprendizado da formação inicial acadêmica influencia as ações docentes futuras. A construção da identidade profissional consiste no processo de embate entre o aprendizado formativo e a realidade educacional.

O exercício do magistério na educação básica é realizado em curso de licenciatura, de graduação plena (Artigo 62 da LDB/96) e os bacharéis podem ministrar aulas participando de um Programa de Formação Docente (Resolução nº 2/97 do Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Superior - CNE/CES). Por essa razão, merece reflexão e defesa a complementação da formação dos professores para as disciplinas específicas do ensino técnico, realizada em programas especiais de formação pedagógica. “O aluno cursa disciplinas pedagógicas, que podem ser desenvolvidas em 540 horas, em acréscimo à sua formação em nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida na área da docência.” (OLIVEIRA, 2017).

A complementação pedagógica para os professores não-licenciados e os debates pedagógicos sobre as práticas didáticas de ensino, concorrem para o enfraquecimento das ideias de educação profissional tecnicista no IFPR. Corrobora com esta visão, a formação politécnica que “ao mesmo tempo prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da *societas hominum*.” (FRIGOTTO, 1984, p. 211). Deriva daí a necessidade de todos os professores serem habilitados para o magistério.

É o que preconiza a Resolução nº 03/2009-IFPR, ao estabelecer as normas de concurso público para a carreira do magistério, prevendo a obrigatoriedade de curso de formação aos professores investidos em cargo da área técnica e sem licenciatura. Para evitar-se descumprimento, o servidor recém-chegado firma esse compromisso no

ato da posse. Isso é defendido por estudiosos das metodologias educacionais atuais:

Um projeto para a formação pedagógica de engenheiros, técnicos e outros profissionais, candidatos à docência na educação profissional, deve, necessariamente, dar respostas adequadas a todas essas questões e não apenas “contornar” uma exigência legal. [...] O jovem, ao concluir o ensino médio, tendo ou não optado por adquirir uma profissão técnica, deve ser capaz de ler criticamente tanto Gramsci quanto Weber, não tendo suas leituras restritas aos textos técnicos ou aos livros didáticos. Essa crítica é válida e só reforça a ideia de que é necessária uma formação adequada, e sem improvisos, dos professores da Educação Profissional. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017).

Na política de formação dos professores do IFPR, defende-se que as relações devem ser estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem, com trocas de experiência de vida e de conhecimento teórico, sem segregação entre os professores das diversas áreas do conhecimento. As competências, habilidades e práticas dos professores precisam continuamente serem repensadas, discutidas, orientadas. É importante perceber que não trata-se aqui de defender uma qualificação profissional qualquer, pensa-se que a atuação dos professores no ensino técnico exige uma identidade própria, um grau de exigência formativa multi e também transdisciplinar, constituída por uma sólida base de saberes humanísticos e técnicos, em vista do profissional integral. Uma política formativa com essa orientação não é simples de ser construída: para além das vontades individuais dos professores, é necessário um engajamento à ideia de educação emancipadora, por parte dos gestores, técnicos e estudantes. Isso pode advir de debates e embates e dificilmente surgirá espontaneamente:

A perspectiva reflexiva do professor nos permite construir a noção de autonomia como exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidades e conflitos. Na perspectiva do professor técnico, a autonomia entendida como um atributo do especialista é unilateral. Para o intelectual crítico, a autonomia é entendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, configuração de uma vontade comum. (CASTELLI, PEDRINI, 2017, p. 10).

Os professores na educação e profissional, são atores importantes no processo de modificação do *status quo*. O desenvolvimento de uma política de formação profissional em bases emancipadoras, corrobora para a ampliação da consciência dos professores do IFPR, de seu papel transformador. Some-se a isso, a qualidade: das relações cotidianas estabelecidas com os pares e demais integrantes da instituição (gestores, técnicos e estudantes); da formação inicial; e, da formação continuada.

Para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quê formar professores? Contraindo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na

formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2017, p. 5).

A mensagem que a educadora nos ensina é importante: a atuação dos professores na escola profissionalizante depende do domínio de conhecimentos técnicos específicos, mas também, exige o domínio de saberes culturais, éticos, políticos e sociais. Em outras palavras, estar umbilicalmente ligado com a formação inicial e desenvolvê-la pela formação continuada, vivenciada por toda trajetória profissional. A passagem por um curso de formação inicial é um fator importante na identidade profissional do professor, mas é ao longo de sua vida, que se descobrirá pronto para o magistério. Daí resulta-se a importância da política de formação de professores que se pretende efetivar no IFPR e que está anunciada sob a denominação de “minuta da Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – IFPR”, em processo de consulta pública até o mês de fevereiro de 2017, no site oficial da instituição:

Este documento estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério, do Instituto Federal do Paraná, organizada a partir de um conjunto de princípios, critérios e procedimentos a serem observados no âmbito de seus campi, relacionados à organização e ao planejamento dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. Trata-se também de um projeto institucional de caráter formativo, cuja categoria trabalho é considerada princípio educativo e objeto da práxis docente, elementos fundamentais que refletem a identidade institucional. Deverá ser constituído pelo Projeto de Formação Inicial (cursos de Licenciatura e de Formação Pedagógica) e Projeto de Formação Continuada (cursos de Pós-graduação e de Extensão), em suas diferentes formas de desenvolvimento, que são definidas em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Este documento norteador das Políticas Institucionais de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica tem aproximação com os princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE): a) sólida formação inicial alicerçada no domínio das teorias da educação/realidade; b) articulação entre a teoria e a prática pedagógica; c) trabalho transdisciplinar; d) eixo articulador - o “espaço escolar” como locus da própria proposta pedagógica. (IFPR, 2017).

A política de formação integral para a docência depende de uma postura filosófica incômoda e transformadora:

a filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Para compreender-se como um profissional, o professor enfrenta um processo contínuo, complexo e relacional. Recebe as influências dos saberes teóricos e práticos, de aprendizados didáticos e pedagógicos da formação inicial, das experiências sentimentais, morais, políticas e sociais. A formação do *ethos* profissional é principal

diretriz para a política de formação docente do IFPR.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entende-se que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e a transformação do contexto educacional. Decerto que ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo da investigação após as contribuições durante a comunicação da presente investigação na XIV Jornada do HISTEDBR. A presente pesquisa no IFPR, deveu-se à significativa história de surgimento da instituição pública federal de ensino, das vivências do autor na instituição e da pertinência do estudo no eixo temático: formação de professores.

A educação profissional e tecnológica passou, como vimos, por um processo de revisão. O MEC criou a rede de educação profissional, científica e tecnológica com uma estrutura vertical de educação, ou seja, na qual se pode oferecer cursos que vão do ensino médio até o doutorado. Essa rede tem por objetivo atender as necessidades dos setores da população que necessitam de qualificação profissional para o mercado de trabalho atual. Uma tarefa desafiadora e urgente não só pela dimensão da inclusão, mas também pela necessidade de mudança da lógica do capital, que consiste em relacionar o conhecimento técnico e o pedagógico. Para tanto, se faz necessário a superação das barreiras entre a formação técnica e a geral, articulando trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva de emancipação humana.

Como proposta de nova investigação, pode-se avançar para outras fontes e métodos de pesquisa, inclusive buscando entrevistas ou depoimentos com os gestores e professores; levantamento de dados sobre a quantidade de docentes licenciados e não-licenciados; análises dos conteúdos dos documentos institucionais que indique claramente a visão, os valores e as finalidades do trabalho docente no IFPR; e, visitas aos ambientes dos *campi* e Pró-Reitorias (salas de aula, sala dos professores, laboratórios, ginásios esportivos, biblioteca, gabinetes), para elaboração de um novo texto, consistente e crítico. Análises sob novas perspectivas podem trazer conhecimentos originais sobre o tema abordado no presente texto, apresentado e defendido.

Finalmente, reafirma-se a defesa da construção contínua da política de formação de professores no IFPR, tendo por fundamento a ideia de uma qualificação profissional integral, capaz de aliar os conteúdos técnicos com os conteúdos humanísticos. Quando isso é realizado, os campos de saber são respeitados e a formação emancipadora se estabelece. Professores engenheiros, tecnólogos e licenciados podem construir essa nova formação na instituição, mas para tanto, precisam ser convencidos de que isso é possível.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial?** In: COHN, Gabriel (org.). Sociologia: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), Brasília, n. 9394, p. 18, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 1998. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), n. 11892, p. 2, Dez. 1998.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI, Maristela. **A formação docente no contexto do ensino superior**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 26 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 26 fev. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Educação técnica e educação tecnológica**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/257.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IFPR. **Reitoria**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Consulta Interna – Minuta da Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – IFPR**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/consulta-interna/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **CPA (Comissão Própria de Avaliação)**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/comissoes/cpa/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Editais Nº 68/2012 - Processo seletivo ao curso de formação pedagógica de docentes para a educação profissional, equivalente à licenciatura**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/EDITAL-N%C2%BA-68.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital N° 023/2014/IFPR** - Seleção de servidores para afastamento de pós-graduação. Disponível em: <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Edital-023-IFPR-de-23\\_12\\_2014.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Edital-023-IFPR-de-23_12_2014.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Guia de Cursos 2014**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/gc-2014-6.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual de Competências**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/manual-de-competencias/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Prolificenciar**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menuacademico/ensino-superior-e-pos-graduacao/prolificenciar/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Disponível em: <[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2013\\_ifpr\\_ver\\_sao-final\\_.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2013_ifpr_ver_sao-final_.pdf)>. Acesso em: 05 abril. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-de-2014.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 03/2009**. Estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério no IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-032009/>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

JUK, Joelson. **Os desafios e as perspectivas curriculares do ensino de filosofia no Instituto Federal do Paraná**. XII EDUCERE. PUC, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21818\\_10752.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21818_10752.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Educação Profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

MARTÍNEZ, Javier Campos. **Desenvolvimento profissional docente**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=399>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MARX, Karl. **Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital»**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **Formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>>. Acesso em: 03 abril 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação de professores para a educação profissional**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes&id=14>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)>. Acesso em: 07 abril 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2017.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme:** Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: [williandouglas@uft.edu.br](mailto:williandouglas@uft.edu.br)

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-376-7

