

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPR CAMPUS CURITIBA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Alik Greco Garcia da Cunha¹
Wilson Lemos Junior²

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar a formação de docentes que lecionam nas disciplinas técnicas dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFPR campus Curitiba. A pesquisa utiliza o materialismo histórico dialético como base teórica e autores(as) que são referência no tema como Gramsci (2004), Saviani (2007; 2019), Mészáros (2008), Moura (2008), Ramos (2014), Shiroma (2016) e Ciavatta (2022). Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais para apresentar as políticas de formação docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de 2008 a 2023 a fim de estabelecer relações entre a política educacional brasileira e a formação docente encontrada no campo de pesquisa, assim como foi investigada a formação docente a partir dos currículos *lattes* dos(as) profissionais mapeados(as). A revisão das produções científicas mostram unanimidade em destacar as políticas e a formação em EPT como emergenciais e temporárias, e o mapeamento das políticas de formação demonstram ambiguidades, superficialidades e precarização. A formação docente investigada aponta que a maioria não possui formação político-didático-pedagógica em educação, mas sim em suas áreas específicas de saberes, mesmo atuando com dedicação exclusiva na educação básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Docente. EPT. IFPR campus Curitiba.

1 Introdução

Os primeiros passos da EPT no Brasil começaram no período colonial, em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas. Assim, no decorrer do século XIX e de inúmeras instituições, a educação voltada à profissionalização tinha como foco o atendimento às crianças pobres, órfãs e abandonadas. Por isso, se originou a partir

¹ Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos. Licencianda em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: alikgreco@gmail.com.

² Doutor em Educação pela PUC-PR. Mestre em Educação pela UFPR. Professor do Instituto Federal do Paraná. E-mail: wilson.lemos@ifpr.edu.br.

de um cenário assistencialista com vistas ao amparo daqueles sem condições e/ou garantir-lhes, no mínimo, modos e bons costumes que não fossem contra a ordem social vigente (Ramos, 2014).

Sem ser diferente de outras esferas sociais, a educação também acompanhou as mudanças sociopolíticas do país. E, ao longo do tempo e história - Império (1822-1889), República (1889) e Nova República (1985) - a educação profissional foi sendo articulada às novas demandas sociais e econômicas, bem como de forma mais ampliada, foi perdendo gradativamente o caráter unicamente assistencialista para dar espaço à expansão industrial (Sousa; Gandara, 2023; Ramos, 2014).

Os 38 (trinta e oito) IFs existentes no Brasil foram criados a partir da Lei 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino. Está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Direciona-se para a educação básica, profissional e superior com a especialidade na oferta de EPT em diferentes modalidades e níveis de ensino (IFPR, 2023).

A pesquisa busca responder qual é a formação dos(as) docentes que atuam na EPT do IFPR Campus Curitiba, particularmente nas disciplinas técnicas dos cursos do Ensino Médio Integrado, estabelecendo relações entre as políticas de formação, investigadas e identificadas, e a formação que se mostra no campo da pesquisa. Para isto, busca-se analisar as políticas educacionais de formação docente em EPT a partir de 2008, ano de criação dos Institutos Federais, até os dias atuais, em 2023.

A área de formação docente abrange um amplo campo de pesquisa e deve se respaldar nas políticas educacionais para discutir seus problemas, possibilidades e desafios. Investigar o perfil docente e estabelecer relações entre as políticas e as áreas de atuação docente poderá servir de contributo para avanços, questionamentos, enfoques e análises sobre as influências para a educação e a formação profissional de professoras e professores.

Ademais, o tema, o problema e o objetivo integram o escopo do Grupo de Pesquisa CNPq: História e Políticas da Educação Profissional instituído no Centro de Memórias do IFPR, onde a autora participou como bolsista do PIBIC no período

de 2022 a 2023. Neste caso, a pesquisa produzida além de compor o produto final do período do projeto, também converteu-se no Trabalho de Conclusão de Curso.

As concepções teóricas e metodológicas têm base no materialismo histórico-dialético. O referencial teórico contempla autores(as) desta corrente filosófica como Gramsci (2004), Saviani (2007; 2019), Mészáros (2008), Moura (2008), Ramos (2014), Shiroma (2016) e Ciavatta (2022). A pesquisa é do tipo bibliográfica e documental e esta última assimila duas etapas diferentes: a pesquisa das políticas de formação docente em EPT e a pesquisa da formação docente.

A seguir se desenvolvem capítulos para as bases teóricas; o percurso metodológico; o mapeamento das políticas de formação docente em EPT; a formação docente encontrada no campo de pesquisa; as relações estabelecidas entre os resultados encontrados e as considerações finais.

2 Percursos teóricos e históricos

Aqui serão apresentadas informações sobre a história do IFPR - campus Curitiba com base nas pesquisas do Centro de Memórias da instituição; as concepções e a história da EPT, utilizando autores(as) clássico(as) que desenvolveram e pesquisam o tema e; pressupostos teóricos sobre políticas educacionais e formação docente, bem como, uma revisão de autores(as) que pesquisaram o tema deste artigo nos últimos dez anos, compreendendo o período de 2013 a 2023.

2.1 História do IFPR campus Curitiba

A história do IFPR campus Curitiba teve sua origem na Escola Alemã (*Deutsche Schule*, na língua original) , fundada em 1869, para atender os filhos dos imigrantes alemães instalados na cidade de Curitiba. Em 1914, a escola alterou seu nome para Colégio Progresso e, por consequência do contexto da Primeira Guerra Mundial, a escola teve seu funcionamento paralisado durante um ano e meio em 1917 (Lemos; Krugel, 2022).

Segundo Lemos e Krugel (2022), em 1942, já sob o nome de Academia Comercial Progresso e por intervenção estatal³, a Escola foi transferida para a Faculdade de Direito do Paraná. Neste mesmo momento, houve novamente a mudança do nome para Academia de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná e isto durou até 1974, quando passou a fazer parte do Setor de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sendo renomeada para Escola Técnica de Comércio.

Com a inclusão da Escola Técnica de Comércio no regimento da Faculdade de Direito, em 1957, a instituição ganhou certa autonomia, mas ficou perceptível o pouco comprometimento da UFPR com os recursos da escola, que eram escassos. Os professores, por exemplo, não eram considerados funcionários públicos como os demais docentes da UFPR e, apesar da federalização, a Escola Técnica continuou cobrando mensalidade de seus estudantes até o final da década de 1980 (Lemos; Krugel, 2022).

Entre 1983 a 1990, a Escola passou por momentos de dificuldade e abandono de gestão. A UFPR não se responsabilizava por sua gestão por uma série de questões administrativas e houve até situações em que os professores e estudantes foram proibidos de entrar em sala de aula. Inclusive a falta de equipamentos, espaço, orientação pedagógica e situações relacionadas à remuneração docente eram frequentes (Lemos; Krugel, 2022).

Após os apelos docentes ao reitor da UFPR e algumas importantes medidas adotadas, em 1990, a Escola passou a se chamar Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET - UFPR) e teve uma expansão considerável na criação de novos cursos técnicos na década de 1990 (Lemos; Krugel, 2022).

Com o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005:

[...] coube à Escola Técnica da UFPR a possibilidade de criação do IFPR a partir de seus quadros. A Ata da Sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná realizada em 19 de março de 2008, registrou o momento em que a Universidade aprovou a transformação da ET-UFPR em IFPR. Essa negociação já vinha sendo feita há algum tempo com o Ministério da Educação [...] (Lemos; Krugel, 2022, p. 848).

³ Para maior aprofundamento da história do IFPR e o contexto histórico e político ver Lemos e Krugel (2022).

Apesar da lei estabelecer a transformação integral em IF, a ET-UFPR foi desmembrada. Uma parte se manteve vinculada à Universidade e a maior parte migrou para a nova instituição de ensino. Assim, o IFPR herdou a maioria dos cursos que eram ofertados na ET-UFPR no IFPR - campus Curitiba (Lemos; Krugel, 2022).

O IFPR campus Curitiba, atualmente, oferece 8 (oito) cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, são eles: Petróleo e Gás; Informática; Programação de Jogos Digitais; Contabilidade; Administração; Processos Fotográficos; Mecânica e Eletrônica (IFPR, 2023).

Já na modalidade técnico subsequente ao Ensino Médio são 14 (catorze) cursos: Edificações; Eletromecânica; Eletrotécnica; Enfermagem; Eventos; Massoterapia; Mecânica; Processos Fotográficos; Produção de Áudio e Vídeo; Prótese Dentária; Radiologia; Saúde Bucal; Telecomunicações e Condomínio (IFPR, 2023).

São 6 (seis) cursos superiores: Ciências Contábeis; Licenciatura em Pedagogia; e os de Tecnologia em Gestão Pública; Secretariado; Processos Gerenciais e Massoterapia. Na especialização *Lato Sensu*: Educação Profissional em Nível Médio; Educação Musical para a Educação Básica; Gestão Pública; Gestão Social em Políticas Públicas; Gestão e Negócios; Gestão Empresarial, Contábil e Tributária e Ciências da Natureza: Ensino de Física e Astronomia. Além do Mestrado em Rede Nacional: ProfEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) (IFPR, 2023).

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Para Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.”. Dessa forma, diferente dos outros animais, que necessitam se adaptar à natureza, o ser humano precisa adaptá-la a si, ajustando-a às suas necessidades (Saviani, 2007, p. 154).

São sob estas concepções de ser humano histórico, cultural, social e produtor dos seus meios de vida que será tecido os fundamentos de educação e trabalho, conceitos principais de uma educação profissional e tecnológica comprometida com a emancipação humana.

Assim, o que conhecemos como trabalho nada mais é do que essa modificação da natureza em função das necessidades humanas. Então, Saviani (2007, p. 154) complementa:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Para Gramsci (2004, p. 18), “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.” Assim, o autor afirma que todas as pessoas são intelectuais, mas nem todas as pessoas assumem uma função intelectual. E, ao longo da história, são formadas diferentes categorias para essas funções intelectuais, e as mais elaboradas estão relacionadas ao grupo social dominante (Gramsci, 2004).

Compreende-se que, ao passo que o ser humano constrói a sua própria existência a partir do trabalho, aprender e produzir se tornam uma relação indissociável. E ao fazer isto, começa a desenvolver formas de existência que serão aprendidas pelas novas gerações, o que já se caracteriza como um processo de aprendizagem, ou seja, o trabalho e a educação se traduzem em um processo inseparável na gênese da história da humanidade (Saviani, 2007).

Além disso, conforme afirma Gramsci (2004), a diferenciação das escolas nos territórios, sejam clássicas ou profissionais, e as diferentes relações de trabalho entre diferentes camadas sociais, produzem diferentes “aspirações” que determinam diferentes ramos de especialização intelectual. “Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]” (Gramsci, 2004, p. 21, grifo do autor).

De forma resumida e complementar, enquanto sociedade feudal, a economia era baseada na subsistência, produzia-se aquilo que era necessário. Com a ampliação da economia feudal e a geração de produtos excedentes, passa-se a uma reorganização do comércio até a origem de uma sociedade capitalista. Assim, a economia de mercado, baseada não mais no consumo, e sim na troca, desloca seu eixo do campo para a cidade, ou do agrícola para a indústria. (Saviani, 2007).

“Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais *orgânicos*” (Gramsci, 2004, p. 17, grifo do autor) e, com esta dualidade presente entre a classe proprietária de terra, ou de meios de produção, e da não proprietária e da consequente divisão social do trabalho, ocorreu também a dualidade histórica da e na educação, no qual há um modelo destinado à formação da classe intelectual, dirigente, militar e artística e outro, destinado à escravidão, ao trabalho manual subalternizado, ao serviço braçal (Saviani, 2007).

Assim, a educação profissional vem sendo, historicamente, relacionada à uma educação de pessoas pobres, de pessoas trabalhadoras, das classes mais populares, que se viram obrigadas a se educar para o trabalho. No entanto, sem acesso a um tipo de cultura mais erudita e sem tempo para se dedicar às nobres artes, sempre destinadas às classes mais ricas e intelectualizadas.

A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc (Gramsci, 2004, p. 22).

No Brasil, com a revolução burguesa na década de 1930, e a entrada definitiva do modo de produção capitalista, houve a necessidade de se formar a classe trabalhadora para atender às novas demandas deste novo mercado. Assim, a educação profissional “torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna [...]”, à época com o decreto de Nilo Peçanha, em 1909 (Ramos, 2014, p. 14).

Para Ciavatta (2022, p. 12), é preciso compreender as diferenças entre as necessidades do mundo do trabalho e do mercado de trabalho. O primeiro diz respeito ao ser humano e suas relações nas dimensões de produção, ciência, tecnologia, cultura, arte e direitos sociais. Já o segundo tem a ver com as mercadorias, sua produção, consumo e o assalariamento da classe trabalhadora.

Se estamos falando de uma educação destinada a esta classe dominada e dirigida e de uma rede federal que a oferta, se faz necessário pensar e construir uma educação crítica e emancipatória. Uma vez que, em muitos casos, esse seja o único

acesso a um local de ensino, ciência, tecnologia e cultura para o público que a frequenta.

De qualquer modo, é indispensável considerar que, por mais que se tente e tenha se tentado, ao longo da história, romper com essa dualidade e outras desigualdades produzidas na sociedade e reproduzidas pela escola, as reformas educacionais nunca serão suficientemente construídas/reformuladas na lógica do sistema capitalista. Apenas ajustadas para, em alguns aspectos, suprir alguma demanda emergencial (Mészáros, 2008). Pois, ainda segundo Mészáros (2008, p. 45):

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (grifos do autor)

Neste sentido, afirma-se que as concepções de educação, trabalho e, conseqüentemente, de educação profissional tornam-se lugares de disputas constantes. As contribuições de importantes pensadores(as), o conhecimento articulado às pesquisas científicas produzidas nas universidades públicas e as lutas encabeçadas por diferentes movimentos sociais apontam para esta concepção crítica e emancipatória da educação profissional. No entanto, para suprir as exigências do mercado capitalista e do trabalho cada vez mais precarizado, as concepções de educação seguem outros rumos. Por vezes, mais fragilizados em determinados momentos históricos e políticos que outros.

2.3 As políticas educacionais e a formação docente em EPT

De acordo com Saviani (2019), em uma sociedade capitalista, o Estado regula a política econômica em favor dos interesses centrados na propriedade privada em detrimento dos interesses coletivos. A partir desses efeitos da atenção dominante aos interesses privados, transcorre-se um desequilíbrio para a coletividade, contraditoriamente desestabilizando a ordem capitalista. Com vistas a re-equilibrar esses efeitos, o Estado produz a “*política social* abrangendo ações nas

áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação [...]” (Saviani, 2019, grifo do autor).

Sobre estas relações do estado capitalista com as políticas sociais, nas palavras de Shiroma (2011, p. 8):

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social [...]

Sendo as políticas educacionais as medidas que o Estado assume sobre os rumos da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornou-se o marco, a lei maior, a “carta magna da educação”. Foi a partir da LDB 9.394/96 que todas as outras leis complementares foram delineando a(s) política(s) educacional(is) da contemporaneidade no Brasil (Saviani, 2019).

Para Ramos (2014) a história e a política da educação brasileira são sempre discutidas levando em consideração o contexto do desenvolvimento econômico e as diferentes disputas de projetos de sociedade, travadas ao longo da história, e que podem ser vistas refletidas nas políticas educacionais. Desta maneira, tendo a LDB de 1996 como ponto de partida, é valioso compreender seu contexto histórico e político, resumidamente.

Assim, apesar da LDB se constituir em um grande avanço para a educação de um país que há pouco saía do período de uma ditadura civil-militar⁴ e vivia um processo de redemocratização, foi gestada em um cenário político de retorno ao neoliberalismo. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os líderes políticos dos anos 1990 estavam tentando superar a crise econômica da década anterior. O Brasil era inserido na economia mundial sob fortes políticas de liberalidade. Os países precisavam responder à competitividade do mercado internacional e a educação teve que entrar no jogo.

Especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI*,

⁴ Período entre 1964 a 1985, iniciado por um golpe militar para tomar o poder político e civil. O golpe teve apoio de políticos ultra-conservadores, do empresariado nacional, latifundiários, setores reacionários da igreja, civis de classe média alta e da grande mídia liberal-conservadora (Crivelente et al, 2017).

coordenada pelo Francês Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Produzido entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors* é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 55, grifos das autoras)

Retomando os temas EPT e formação docente, é necessário explicitar o que a LDB determina/direciona sobre isto em seu texto, pois servirá de base para as análises posteriores acerca dos resultados encontrados na pesquisa. No capítulo 1, é exposto que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996). Na seção IV-A, que dispõe da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relata que esta poderá ser ofertada articulada com o ensino médio (Brasil, 2008). Importante salientar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma das formas de oferta da EPT, que ainda inclui os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, além de cursos de graduação e pós-graduação (Brasil, 2008).

Sobre a formação docente para a educação básica, a LDB prevê que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (Brasil, 2017). Ainda, a lei também prevê que a formação poderá vir de notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino e de profissionais com graduação e complementação pedagógica (Brasil, 2017). Como já é exaustivamente comentado na literatura que analisa as políticas educacionais, a LDB traz ambivalências em relação à formação docente, sobretudo na EPT de nível médio, pois a mesma lei que diz que a formação para educação básica será em licenciatura plena, porém também autoriza uma formação sem uma base sólida, de caráter científico e com base humanista.

A revisão bibliográfica de pesquisas sobre o tema nos últimos dez anos encontrou dez artigos que transitam entre a EPT no Brasil, a formação em EPT e políticas da EPT. Todos são unânimes em apontar a dualidade histórica na educação profissional e manifestar que à essa modalidade sobram sempre medidas emergenciais e temporárias, assim como a formação em serviço para suprir as demandas de profissionais, o que acabou caracterizando uma formação e atuação docente mais precarizadas à população que busca se escolarizar nesse tipo de ensino. Ao longo do texto, alguns destes artigos serão apresentados para fundamentar algumas análises.

3 Percurso metodológico

Utilizou-se neste texto a pesquisa qualitativa com base teórica e método materialista histórico e dialético e entre os procedimentos metodológicos está classificada como pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo as legislações que tratam da formação docente em EPT e a análise dos currículos *lattes* dos(as) docentes que lecionam em disciplinas técnicas nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR - campus Curitiba.

Para a pesquisa bibliográfica foram selecionados autores(as) clássicos(as) que abordam os temas Políticas Educacionais, Formação Docente e EPT e seus conceitos fundamentais como base epistemológica para a compreensão, além de utilizar artigos que tratam destes mesmos temas, selecionados na plataforma *Scielo* com publicações entre 2013 e 2023.

Em seguida, foi realizado um mapeamento das políticas educacionais, a nível federal, que mencionam, determinam ou orientam a formação docente em EPT, a partir de 2008 até 2023, utilizando como fundamento a LDB 9394/96 e suas atualizações desde então. Para este mapeamento, o levantamento das políticas foi feito com base na legislação, nos documentos *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte* (UNESCO, 2011) e artigos do levantamento bibliográfico.

Para a pesquisa documental de campo, foi analisada a formação acadêmica de docentes das disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado ofertados no IFPR Campus Curitiba, de acordo com os registros no currículo *lattes*, nas categorias formação inicial e continuada. Para a formação inicial, são identificados os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, conforme o que determina a LDB 9394/96. Para a formação continuada será considerada, para fins de análise desta pesquisa, a formação a nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, como cursos de especialização, mestrado e doutorado.

4 Mapeamento das políticas de formação docente em EPT de 2008 a 2023

Entre 2008 a 2023, apenas as políticas abaixo, apresentadas no Quadro 1, mencionam especificamente, de forma vaga ou aprofundada, a formação em EPT.

Todas as outras que determinam e/ou orientam a formação docente da educação básica, o fazem de maneira geral.

A EPT é uma modalidade que perpassa todas as etapas de ensino, inclusive a educação básica. Assim, pode-se interpretar que os direcionamentos para a formação em EPT deveriam (ou poderiam) ser os mesmos que a educação básica. No entanto, por se tratar de uma modalidade que tem especificidade própria e disciplinas de formação técnica, a trajetória docente pode apresentar caminhos diferentes, o que por si só, já exige diretrizes e orientações específicas.

Quadro 1 - Mapeamento das Políticas Educacionais de Formação Docente em EPT

Doc	Ementa	Ano
Resolução nº 01/2008	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.	2008
Resolução nº 06/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	2012
Parecer nº 11/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	2012
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (PNE 2014 - 2024)	2014
Decreto nº 8.752/2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	2016
Lei nº 13.415/2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	2017
Resolução nº 03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	2018
Resolução nº 01/2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2020
Resolução nº 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	2021
Resolução nº 01/2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)	2022

	Formação).	
--	------------	--

Fonte: a autora

De forma geral, estas políticas mencionam a necessidade de formação em licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados, programas específicos de pós-graduação ou ainda o notório saber. A Resolução 01/2008 é a única que não cita o notório saber como condição para a docência na EPT. As demais transitam entre o notório saber e estipulam um tempo mínimo de experiência profissional para esse “saber” se tornar equivalente a uma licenciatura.

Por exemplo, na Resolução 06/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - o tempo mínimo de exercício profissional para esta equivalência se dá com dez anos (Brasil, 2012). Já na Lei 13.415/2018 - Novo Ensino Médio - e Resolução 03/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - o tempo de notório saber sequer é mencionado (Brasil, 2018). Na Resolução 01/2021 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - o tempo do notório saber é estipulado para cinco anos (Brasil, 2021).

Na Resolução 01/2022 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação) - não é mencionado o termo notório saber. A formação é prevista, além da licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados, em pós-graduação lato sensu específicos, programas especiais ou outras formas de acordo com o Conselho Nacional de Educação. Para aqueles que realizarem a especialização lato sensu, é garantido a equivalência de diploma de Licenciatura em Docência Técnica de Nível Médio, caso cumpra os requisitos de possuir diploma em bacharelado/tecnologia; curso de especialização em docência para a EPT de, no mínimo, 360 horas e 400 horas comprovadas de prática pedagógica na docência de EPT (Brasil, 2022).

5 A formação docente no IFPR campus Curitiba

Por meio de documentos da instituição como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), grades horárias do Ensino Médio Integrado e lista de docentes e servidores disponibilizada no site da instituição, foi possível identificar 121 disciplinas

técnicas e 67 docentes que as lecionam. Os currículos *lattes* dos(as) docentes foram analisados, com base em seus registros e atualizações, e as análises realizadas a partir de duas categorias de formação: inicial e continuada.

A formação inicial foi dividida em 4 subcategorias: docentes com curso de licenciatura, cursos de bacharelado e/ou tecnologia, curso de formação pedagógica para graduados(as) não licenciados(as) e aqueles(as) que não foi possível a identificação por falta de informações. A formação continuada, que compreende cursos de pós-graduação, também foi dividida em 4 subcategorias: docentes com formação específica em EPT, cursos na área de educação em geral, cursos em suas áreas específicas de formação inicial e os(as) sem identificação por falta de informações.

As atualizações na plataforma *Lattes* também foram identificadas para melhor clareza dos dados coletados. Dos 67 currículos consultados em outubro de 2023: 52,2% foram atualizados em 2023; 14,9% em 2022; 4,5% em 2021; 9% em 2020; 7,5% em 2019 e 11,9% foram atualizados em 2018 ou anos anteriores.

5.1 A formação inicial

Como se vê no Quadro 2, a maioria dos(as) docentes que lecionam as disciplinas técnicas têm formação inicial em cursos de bacharelado⁵ (67,2%). Na subcategoria *Licenciatura*, muitos(as) professores(as) também têm formação em cursos de bacharelado e/ou tecnologia. A subcategoria *Sem identificação* compreende os currículos com pouca informação sobre a titulação, como por exemplo: graduação em Letras ou graduação em Artes Visuais, pois estes dois cursos possuem habilitação tanto em licenciatura quanto em bacharelado.

Quadro 2 - Categorias de Formação Inicial

Licenciatura	Bacharelado/Tecnologia	Formação Pedagógica	Sem identificação
10	45	7	5
14,9%	67,2%	10,4%	7,5%

Fonte: a autora

5.2 A formação continuada

⁵ Apenas 5 docentes possuem somente formação em curso superior de tecnologia, a grande maioria desta subcategoria possui cursos de bacharelado ou bacharelado e tecnologia.

Na formação continuada, os resultados mostram que a maioria (58,2%) possui formação continuada voltada à sua área específica de formação inicial. Nesta subcategoria estão inseridos(as) docentes que não têm nenhum curso de pós-graduação na área de educação/docência e optaram por somente se especializarem em seus campos de saberes específicos, mesmo a maioria tendo o vínculo de dedicação exclusiva com a docência.

Em *Educação Geral* estão os(as) docentes que possuem alguma formação em cursos de pós-graduação em educação e/ou docência. Muitos(as) possuem vários cursos de formação continuada, agregando cursos em suas áreas específicas e de educação. Embora seja notável a busca por formação e qualificação profissional, é significativo salientar que a docência exige habilitação e saberes específicos, e isto se dá por meio de cursos de licenciatura ou, em casos específicos, formação pedagógica para graduados(as) não licenciados(as).

A subcategoria *EPT* enquadra professores(as) que apresentam, dentre um ou mais cursos, aqueles relacionados com a modalidade de ensino, sendo geralmente cursos de especialização para a docência na EPT.

Quadro 3 - Categorias de Formação Continuada

EPT	Educação Geral	Área Específica	Sem identificação
11	15	39	2
16,4%	22,4%	58,2%	3%

Fonte: a autora

Importante mencionar que, independentemente das subcategorias desenvolvidas para esta pesquisa, a trajetória de formação docente se apresenta em alto nível de verticalização. De 67 docentes: 50,7% possuem doutorado; 38,8% têm mestrado e 7,5% são especialistas.

6 As relações entre as políticas identificadas e a formação encontrada no campo de pesquisa

Se o Ensino Médio que oferta a EPT, aqui Ensino Médio Integrado, faz parte da educação básica, então subtende-se que sua formação docente deveria ser em nível de licenciatura. No entanto, como se configura em uma modalidade específica que exige certos tipos de conhecimentos, também subtende-se que essa

formação necessita de direcionamentos e regulamentação específicos. Ou seja, as políticas que norteiam essa formação não deveriam se apresentar, como ao longo da história, de forma aligeirada e precarizada.

Dante Moura (2008) afirma que isso se dá por um problema estrutural na educação e na sociedade brasileira. Pois, se

para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor (Moura, 2008, p. 31).

Pires (2019) aponta em sua pesquisa, realizada em 2015, sobre o perfil geral de formação dos professores da EPT, que mesmo com as limitações das licenciaturas, docentes que a cursaram se saíram melhor em suas práticas pedagógicas, com o foco na aprendizagem, na compreensão dos aspectos políticos da educação e a criticidade frente aos problemas e desafios da ação docente.

A formação encontrada no IFPR campus Curitiba desenha a trajetória das políticas de formação docente em EPT e, de certa forma, da educação básica também. A maioria não possui formação docente, sequer em formação pedagógica para não licenciados. Até a formação continuada, que ainda não garante a formação específica para o magistério, se acumula em áreas técnicas de formação. Profissionais que atuam exclusivamente como professores(as), mas têm sua formação toda voltada à outras áreas de atuação.

Moura (2008) propõe a refletirmos que se existem saberes específicos e inerentes à docência, por que então profissionais sem a devida formação atuem como tal? A resposta vem em seguida com Veiga (2022 apud Moura, 2008) onde relata que apesar de existir saberes próprios da docência, como não há reconhecimento social equivalente, não há rigor na exigência desse tipo de formação.

Ainda que a EPT exija saberes técnicos específicos, estes precisam de suporte político, didático e pedagógico que só uma formação docente consistente pode dar conta de suprir. Ainda

o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996 apud Moura, 2008, p. 30).

Mesmo que se perceba o IFPR e outros Institutos Federais como locais privilegiados na oferta de EPT e seu quadro docente com alta qualificação profissional, nota-se que a falta de uma política mais estruturada em EPT e em sua formação docente, revela a baixa importância da especificidade de uma prática pedagógica. Assim como também revela a lógica capitalista do saber fazer técnico como suficiente para a formação profissional.

Aqui é necessário salientar que a formação docente não pode se tornar uma responsabilidade individual, ainda que se tenha conhecimento de que grande parte de profissionais da educação busquem sua formação por conta própria. Mas se faz indispensável afirmar e reafirmar a convenção de uma política educacional de valorização do magistério, de diretrizes comprometidas com a qualidade da formação docente para uma educação de qualidade. E ainda, conforme a base teórica da pesquisa, uma educação para além do capital, que possibilite construir novas formas de organização social, onde os recursos financeiros trabalhem para a humanidade e não o contrário.

7 Considerações finais

As pesquisas sobre o tema revelam uma unanimidade sobre a EPT, uma vez que suas políticas se apresentam sempre de forma emergencial e temporária, assim como possuem como medida principal, a formação em serviço e conseqüente precarização da formação e do trabalho docente. A presença do neoliberalismo e seus discursos tornam os textos vagos e superficiais, presentes tanto na LDB, quanto em suas políticas complementares.

Assim como qualquer construção humana ou quaisquer elementos da cultura humana, a legislação nos serve como testemunha, como fonte primária que pode revelar aspectos significativos de como as diversas inclinações dos grupos que compõem sociedades humanas rivalizam entre si em determinados períodos históricos. Como produto de seu próprio tempo, fornece subsídio para a análise não somente daquilo que o texto da lei nos apresenta, ou seja, aquilo que é explícito. Mas podem revelar

inclusive aquilo que nelas é subjetivo como, por exemplo, o caráter e a carga ideológica presente em cada documento (Paula; Pereira, 2023, p. 4)

O mapeamento mostrou que mesmo com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os documentos que norteiam a EPT se mantiveram, também, ambivalentes, confusos e marcados pela dualidade e precarização da formação profissional. A investigação da formação docente revelou que, mesmo havendo um grande nível de verticalização, a maioria dos(as) professores(as) não têm formação docente, política, didática e pedagógica que cursos de bacharelado não contemplam.

De acordo com Maldaner (2017), é necessário defender uma formação para além da técnica. “Para se tornar professor, [se] pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora” (Maldaner, 2017, p. 183).

Novamente, se faz fundamental frisar que as políticas direcionam as instituições e seus profissionais. E ainda, que na maioria dos casos, a categoria docente se sinta responsável por sua própria formação, o comprometimento por uma educação de qualidade que fomente uma formação adequada é responsabilidade inicial do Ministério da Educação, seus sistemas de ensino e instituições.

E finalmente, a concepção sobre trabalho e educação necessita ser repensada, pois os dois se relacionam com a vida de forma integral. É preciso pensar em formar pessoas que possam exercer sua cidadania plena, para o mundo do trabalho e não como mão de obra barata para o mercado capitalista, desistindo de suas humanidades (Borges, 2022).

Referências

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (PNE 2014 - 2024). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Resolução nº 01, de 27 de março de 2008. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Resolução nº 06, de 06 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. Resolução nº 01, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

BORGES, Kamylla Pereira. Trabalho e educação: concepções das políticas para EPT e dos alunos do ensino médio integrado. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1174-1200, jul/set 2022.

CESAR DE PAULA, Jair.; PEREIRA, Cláudio Alves. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-21, Jan. 2023.

ClAVATTA, Maria. História da educação profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, Jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais. o princípio educativo. jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

IFPR (Curitiba). Ministério da Educação. **Nossos cursos**. 2023. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/menu-academico/nossos-cursos/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LEMONS JUNIOR, Wilson.; KRUGEL, Vanessa Cauê. História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (1869-2008). **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 22, n. 73, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.073.DS15. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28924>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 182-195, out. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução: Isa Tavares.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 2, n. 17, p. 1-15, 24 set. 2019. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2019.8573>.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Ifpr, 2014. 5 v. (Coleção Formação Pedagógica). Recurso eletrônico.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, Ivanildo; GANDARA, Lemuel da Cruz; A Educação Profissional e Tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma trajetória

histórica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-18, Mar. 2023.

CRIVELENTE, Mariana Ramos; KOBASHI, Nair Yumiko; JATENE, Caio Vargas; OLIVEIRA, Lais. **Memória e Resistência**, c2017. Estudo e difusão de informações sobre as Ditaduras Cívico-Militares na América Latina e sobre os lugares de construção da memória dessas ditaduras. Disponível em: <https://memresist.webhostusp.sti.usp.br/>. Acesso em: 06 nov. 2023.