

# Uma trajetória de contradições e disputas: *formação docente na ETEFPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas*

**A trajectory of contradictions and disputes:**  
*teacher training at ETEFPel / CEFET-RS / IFSul - Campus Pelotas*

**Una trayectoria de contradicciones y disputas:**  
*formación docente en la ETEFPel/CEFET-RS/IFSul - Campus Pelotas*

 **MANOEL JOSÉ PORTO JÚNIOR\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

 **JAIR JONKO ARAUJO\*\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

 **LEOMAR DA COSTA ESLABÃO\*\*\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo examinar a trajetória histórica da formação de professores no IFSul/Campus Pelotas, a partir de nossa experiência docente e de documentos disponíveis. Pretende contribuir na construção de uma resistência diante dos retrocessos que enfrentamos, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum, definidas pela Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02/2019. Examina-se as alterações na composição do currículo, evidenciando

---

\* Técnico em eletrônica. É licenciado em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <manoeljunior@ifsul.edu.br>.

\*\* Bacharel em Informática pela Universidade Federal de Pelotas, mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <jairaraujo@ifsul.edu.br>.

\*\*\* Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É professor no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <leomareslabao@ifsul.edu.br>.

a tradição epistemológica adotada na instituição, incompatível com o pragmatismo e utilitarismo que pretende se impor.

*Palavras-chave:* Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Institutos Federais. Formação Pedagógica.

**ABSTRACT:** This paper aims to examine the historical trajectory of teacher education at *IFSul / Campus Pelotas*, based on our teaching experience, and available documents. It intends to contribute to the construction of a resistance in the face of the setbacks we have been confronting, with the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* and the *Base Nacional Comum*, defined by the *Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02/2019*. Changes in the composition of the curriculum are examined, highlighting the epistemological tradition adopted in the institution, incompatible with the pragmatism and utilitarianism that it intends to impose.

*Keywords:* Teacher Training. Professional and Technological Education. Curriculum. Federal Institutes. Pedagogical training.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo examinar la trayectoria histórica de la formación del profesorado en el *IFSul/Campus Pelotas*, a partir de nuestra experiencia docente y documentos disponibles. Se pretende contribuir en la construcción de una resistencia ante los retrocesos que enfrentamos, con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y la Base Nacional Común, definidos por la Resolución del Consejo Nacional de Educación No. 02/2019 de Brasil. Se examinan los cambios en la composición del currículo, destacando la tradición epistemológica adoptada en la institución, incompatible con el pragmatismo y utilitarismo que se pretende imponer.

*Palabras clave:* Formación del profesorado. Educación profesional y tecnológica. Curriculum. Institutos federales. Formación pedagógica.

## Introdução

O trabalho objetivou examinar a trajetória histórica da formação de professores no IFSul/Campus Pelotas. Para isso, problematiza-se as mudanças nas formas e níveis de oferta do curso de formação pedagógica, orientadas por uma legislação caracterizada, inicialmente, pela provisoriedade e improvisação e, nos últimos anos, por avanços e retrocessos.

Desde as primeiras ofertas de cursos voltados para a formação pedagógica no âmbito da instituição, como Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), depois como Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), até a atual nomenclatura e estrutura Campus Pelotas do Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense (IFSul), a tradição curricular desenvolvida sempre esteve apoiada em uma epistemologia pedagógica que visa uma formação docente omnilateral, ou seja, com sólida base teórico-prática, com componentes curriculares que traduzem essa intencionalidade na distribuição das cargas horárias.

O problema que enfrentamos nessa empreitada investigativa é a possibilidade ou não de manutenção dessa tradição curricular institucional frente aos retrocessos impostos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Curricular (BNC – Formação) definidas pela Resolução CNE/CP N<sup>o</sup> 02/2019.

## A formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil

Discutindo o avanço do Ensino Superior no novo milênio como requisito para fazer funcionar esta sociedade neoliberal, caracterizada pela economia globalizada, flexível, de base tecnológica, etc. Fonseca *et al.* (2019, p. 5) argumentam que, “certamente, em tempos de novas agendas sociais, políticas e econômicas, reformar o professor e seu trabalho tem sido, então, um esforço contínuo, pois o trabalho do professor tem papel fundamental na preparação de novas condutas”.

A respeito da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), após fazer uma ampla apresentação de dispositivos legais que vêm tratando dessa temática ao longo do tempo, Lucília Machado (2008, p. 82) encerra seu trabalho com as seguintes considerações:

Entendo que é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. [...] Outra coisa é essa questão de dar prazos para acatar definições legais. A experiência histórica, nesse caso, mostrou que isso só serviu para protelar as decisões e ações.

As duas citações acima evidenciam a complexidade da temática da formação de professores para atuar na EPT, a qual vem atravessando séculos no Brasil, com soluções sempre muito precárias. Na sequência apresentaremos, brevemente, como estes embates vêm se manifestando no ordenamento legal, tendo por base Machado (2011), que discute alguns dos mecanismos legais que vêm regendo a formação de professores para a educação profissional e as contradições que estas normas estabelecem a cada tempo. Segundo a autora, trata-se de um processo notadamente marcado pela precariedade da formação, realizada em cursos especiais, que se faz presente na estrutura da formação profissional brasileira.

Para ela, esse quadro de que a formação desses professores será realizada em escolas especiais somente se altera de forma mais marcante no contexto da regulamentação da Lei 5.692/71, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau – atual Ensino Médio. Ainda assim, a regulamentação é na linha de cursos especiais de formação de professores para atuar na educação técnica. A regulamentação, dada pela Portaria nº 432 institui dois tipos de cursos especiais, identificados como emergenciais:

os Esquemas I e II. De nível superior, conferiam diploma de Licenciatura, e seus resquícios podem ser encontrados na Resolução CNE/CP n. 2/97, que serve atualmente para perenizar a solução emergencial que foi encontrada a época para formar professores para a EPT (MACHADO, 2011, p. 696-7).

Ela detalha estes cursos:

O Esquema I, de complementação pedagógica, carga de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado a habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, esta com 290 horas. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (MACHADO, 2011, p. 696).

Assim, durante as décadas de 1970, 1980 e boa parte da década de 1990, a formação de professores para EPT foi estruturada a partir desses dois cursos emergenciais. Machado argumenta que,

a Lei n. 9.394/96 não incorporou a opção do Esquema II, mas conservou a prerrogativa dos diplomados em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II). O Parecer CNE/CP n. 04/97, que resultou na Resolução CNE/CP n. 02/97, regulamentadora desse artigo, previu o estabelecimento de normas especiais a preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico, mas esse detalhamento não chegou ao texto dessa Resolução, nem foi objeto de dispositivos complementares. Também permanece como letra morta a decisão, que consta desse texto, de, no prazo de cinco anos, submeter o que nele foi estabelecido a avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011, p. 697).

O Certificado dos Programas Especiais eram equivalentes aos de Licenciatura Plena e estes programas podiam ser desenvolvidos em 540h, das quais 300h destinam-se a atividades práticas, que não deviam ser ofertadas exclusivamente ao final do Programa.

A revogação da Resolução CNE/CP 2/97 somente vai ocorrer no âmbito da aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, a qual estabeleceu as DCNs para a Formação Inicial dos Cursos de Licenciatura, de Formação Pedagógica para Graduados, de Segunda Licenciatura e para a Formação Continuada. Esta resolução estabelece princípios e orientações para a organização curricular. A forma encontrada pelo Curso de Formação Pedagógica do Câmpus Pelotas, para o atendimento desses mecanismos de regulação, tem se realizado entre a adesão e a resistência, conforme será evidenciado posteriormente neste texto.

Discutindo os saberes da docência na EPT, Gariglio e Burnier (2012) argumentam que é por conta desse contexto de formação reducionista que se estabeleceu a noção que para ser docente desta modalidade educacional, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai ensinar nas diferentes disciplinas do que a formação pedagógica. Para eles, “enquanto a EP ganhava impulso, expandia-se e estruturava-se no país, a formação dos seus professores nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder e dos gestores públicos com relação à matéria” (GARIGLIO & BURNIER, 2012, p. 213).

Tendo por base dados produzidos em entrevistas com professores de EPT da rede federal, estadual e privada, Silva Junior e Gariglio (2014, p. 889) apontam que,

a pesquisa também mostrou que os conhecimentos pedagógicos, mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem, segundo a percepção dos professores, numa posição de baixo *status* nas hierarquias dos saberes necessários ao ensino na EP. Quando citados pelos professores, os conhecimentos pedagógicos aparecem fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica (saber-fazer) desvinculada de uma competência política.

Apresentado o contexto da Formação de Professores para EPT no Brasil, buscando evidenciar alguns embates e contradições, na próxima seção discutiremos como esta turbulência vem se materializando na formação/nos cursos de formação de professores do IFSul/Câmpus Pelotas.

## **A formação de Professores no *Câmpus Pelotas* do IFSul**

Otte, Araujo e Orth (2017), discutindo o processo de formação pedagógica dos professores do IFSul, *Câmpus Pelotas*, indicam que de 1976 a 1980, enquanto Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que ofereceu Esquemas I e II os quais, conforme discutido anteriormente, atendiam engenheiros e técnicos. Estes cursos habilitavam os concluintes como licenciados.

Depois desse período, até 1995, os cursos foram ministrados, em Pelotas, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), conforme previsto na legislação que transformou algumas Escolas Técnicas Federais em CEFET, em 1978.

A partir da aprovação do Parecer 45/1998, por intermédio da Portaria Ministerial 1.046/98, a ETFPel, que no ano seguinte seria transformada em CEFET-RS, implantou o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio Técnico, o qual foi reconhecido pela Portaria MEC 3.343/2004. Segundo Otte, Araujo e Orth,

esse Programa foi organizado em torno de três núcleos temáticos especificados na Resolução, denominados Contextual, Estrutural e Integrador, totalizando 640h; cada núcleo estava dividido em temáticas, com carga horária variável entre 4 e 28h, com exceção da Prática de Ensino, desenvolvida em 80h. O projeto foi elaborado por professores que participaram dos processos de formação anteriores, já citados, e oferecia mais 100h além do mínimo especificado pela Resolução CNE 02/97 (2017, p. 137).

Ao longo do tempo este Programa foi sofrendo pequenas alterações até que em 2010, já como Campus Pelotas do IFSul, foi aprovado um Projeto Pedagógico com uma estrutura diferente: a carga horária total passou para 742,5 horas (337,5h de estudos de formação e 405h de Prática Pedagógica) e duração mínima de 15 meses. Ainda segundo estes autores, “buscando superar a fragmentação do modelo anterior, que apresentava muitas temáticas com carga horária baixa, o curso atual divide-se em 5 etapas, trabalhando diversas temáticas com carga horária de 30h” (p. 137).

Ainda que de forma restrita, pode-se ter uma ideia da estrutura curricular a partir da nomenclatura das temáticas, oferecidas como disciplinas e de oficinas pedagógicas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

**Figura 1 – Disciplinas do Curso**

Disciplinas	Profissão Professor Formação de Professores: tendências e perspectivas Educação, Sociedade e Trabalho Ética História da Educação Profissional e Tecnológica Legislação e Gestão da Educação Teorias Educacionais Contemporâneas Processos de Ensino e Aprendizagem I e II Fundamentos da Educação I e II Educação Mediada por Tecnologias Relação Entre Atores no Processo Educacional Currículo, Diversidade e Diferença Relação entre Educação Regular e Ensino Técnico
Oficinas Pedagógicas	Tecnologia Básica Autoformação Libras Inovação Pedagógica Expressão

Fonte: acervo próprio.

A atuação pedagógica foi organizada prevendo etapas de observação na escola, observação de docência, atuação docente experimental (microaulas) e docência supervisionada (estágio).

Como parte integrante do Colegiado do Curso neste período, testemunhamos que este processo de reestruturação foi fortemente motivado pelo Parecer CNE/CP 7/2009, o qual autorizava a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio a ofertar Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

Responda-se positivamente à solicitação formulada pela Escola [...] no sentido de que um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica [...] pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica [...] obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p. 6).

Por questões internas do IFSul no processo de aprovação deste novo PPC, uma vez que o órgão responsável pela aprovação do curso *lato sensu* solicitou manifestação explícita do CNE, que só aconteceu após o processo seletivo, os estudantes da turma que ingressou em 2010 pôde optar por habilitação no curso de Formação Pedagógica em nível de graduação, para aqueles que queriam somente a certificação para atuar como professores,

ou habilitação no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, permitindo a certificação como especialistas. Considerando que o ingresso de uma nova turma ocorria apenas com a conclusão da turma anterior, neste formato de especialização foram ofertadas ingressos para mais duas turmas, em 2012 e 2014.

Com a aprovação da Resolução CNE 02/2015, o curso passou por nova reestruturação, sendo denominado Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, em vigência desde o segundo semestre de 2018.

O novo curso manteve em seu âmbito o desenvolvimento de uma formação crítica que possibilite aos seus egressos posicionarem-se ativamente diante dos embates do campo da educação, sejam eles locais, regionais ou nacionais.

Nessa linha de pensamento, educar passa a ser compreendido como auxiliar os estudantes a desenvolverem potencialidades que lhes propiciem a construção de relações críticas e interativas com o mundo do trabalho e com a cultura sistematizada em suas várias manifestações (IFSUL, 2018, p. 4).

O percurso formativo tem como base o entendimento de que a educação é um processo que visa desenvolver capacidades que possibilitem aos sujeitos da contemporaneidade interagirem com o mundo que os cerca, seja na questão da participação cidadã, na atuação no mundo do trabalho e na permanente recriação da cultura cotidiana. Com isso, buscou aliar a formação pedagógica ao desenvolvimento pessoal do professor em formação, visando o desenvolvimento da capacidade de dar conta dos desafios educacionais contemporâneos. O atendimento às áreas específicas do conhecimento é constituído por práticas pedagógicas realizadas nas áreas de formação, específicas de cada professor em formação.

O currículo comum é constituído por disciplinas focadas no âmbito da pedagogia, educação e práticas de ensino, sendo estas a base sobre as quais se articulam os conhecimentos das áreas específicas e os saberes pedagógicos, de forma que estes sejam aplicados nas atividades práticas pedagógicas durante todo o desenvolvimento do curso.

O PCC evidencia que não se trata de um curso totalmente novo, mas sim de uma adaptação de um modelo de curso para formação pedagógica que vinha apresentando muito bons resultados na formação de professores para a EBTT (na modalidade especialização) para um novo formato imposto pela legislação impetrada pela Resolução CNE 02/2015. Com isso, percebemos a manutenção de uma tradição curricular, apontada por Garcia (2016) como sendo um dos balizadores na criação de novos currículos.

A tradição disciplinar dos currículos, a cultura, a mentalidade dos professores e as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho universitário implicaram que as mudanças fossem significadas sobretudo como uma adaptação dos currículos, dos conteúdos e das práticas curriculares já existentes às novas cargas horárias e características dos componentes exigidos pela matriz curricular do CNE (GARCIA, 2016, p. 140).



Dessa forma, muitas das disciplinas integrantes do curso de especialização migraram diretamente para o novo currículo ou tiveram seus conteúdos diluídos em outras disciplinas, atendendo aos três núcleos definidos pela Resolução CNE 02/2015. Contudo, as disciplinas e as atividades integrantes do PPC abrangem, em muitos casos, saberes específicos de mais de um núcleo, mantendo com isso um caráter de transversalidade dos conhecimentos.

A matriz curricular está organizada conforme a figura a seguir:

**Figura 2 - Matriz Curricular**

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4
Atividade Docente Orientada I	Atividade Docente Orientada II	Atividade Docente Orientada IV	Atividade Docente Orientada III
Psicologia da Educação	Filosofia da Educação	Currículo	Gestão Educacional
Processo de Ensino e Aprendizagem I	Processo de Ensino e Aprendizagem II	Educação Cultura e Diversidade I	Educação Cultura e Diversidade II
Fundamentos e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica I	História da Educação	Orientação de Pesquisa II	Orientação de Pesquisa III
Metodologia de Pesquisa	Orientação de Pesquisa I	Teorias Educacionais Contemporâneas	Produção Textual
Educação, Sociedade e Trabalho	Fundamentos e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica II	Libras	Arte, Educação e Expressão
Formação de Professores e Profissão Docente	Educação Mediada por Tecnologias II	Pedagogias Práticas	Sociologia da Educação
Educação Mediada por Tecnologias I			

Fonte: acervo próprio.

Em nossa avaliação, o curso estrutura-se de maneira contra-hegemônica, visando consolidar em seus professores em formação, o desenvolvimento de capacidades para atuar a partir de uma visão crítica sobre os sistemas social, político e econômico vigentes, tendo como alvo o estabelecimento das suas relações com o papel da educação num contexto contemporâneo, buscando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o contexto educacional e tecnológico. Além disso, visa proporcionar a realização de práticas de ensino que considerem a diversidade como uma possibilidade de qualificação e potencialização do processo educativo, assim como a criação de soluções transformadoras para os problemas educacionais contemporâneos.

Com isso, a capacidade de autoformação permanente que articule os fazeres docentes com a formação acadêmica profissional é um dos objetivos propostos por esta formação

pedagógica. Com todos esses objetivos, este currículo tem como ápice a articulação do ensino, pesquisa e extensão na construção dos processos educativos.

É importante destacar que a participação como professor no corpo docente do Curso de Formação Pedagógica aqui abordado é espontânea, motivada geralmente com a conclusão de pós-graduação na área da educação: regularmente, conforme a necessidade das temáticas/disciplinas, são lançados editais internos de credenciamento de professores para atuação neste curso/área. Em geral, os professores são atraídos a fazer parte do grupo pela oportunidade de se tornarem partícipes da construção das políticas de formação de professores na instituição.

Como consequência desse processo, um valor vigente no Curso, o corpo docente é multidisciplinar e diverso. Essa diversidade se manifesta em diferentes dimensões: no que se refere (i) a formação de graduação e pós-graduação; (ii) a atuação profissional no Campus, uma vez que há professores que atuam em diferentes cursos/áreas - algumas vezes na gestão - e em diferentes níveis de ensino e também nas (iii) perspectivas teóricas e políticas de sociedade, trabalho docente e formação de professores.

É nessa diversidade que ocorrem as disputas de diferentes perspectivas curriculares possíveis em um projeto de curso desse tipo. Ainda que as principais alterações sejam ensejadas por mudanças na legislação de formação de professores, conforme já discutido, é no embate das reuniões de Colegiado, do qual fazem parte todos os professores, que se consolidam todos os processos curriculares e pedagógicos do Curso.

Discutindo este trabalho coletivo, Eslabão, Katrein e Pinto (2013, p. 632-633) apontam que,

Nesse caso, tratava-se de um grupo de professores com intenção de produzir conjuntamente o projeto do curso de forma colegiada, desejosos de trabalhar colaborativamente. Para atingir esse objetivo, partimos do princípio que as reuniões pedagógicas do curso seriam o espaço articulador desse percurso processual, necessitando da presença dos professores e de uma coordenação/liderança que articulasse esse trabalho colaborativo.

Para além das intencionalidades e motivações pessoais e/ou institucionais, a construção destes cursos está imersa num campo de disputas que vão além das que ocorrem no campo da formação de professores em geral: estão o tempo todo tensionando e sendo tensionadas pelas contendas em torno das perspectivas para EPT, que se hegemonizam, ou não, na política oficial de cada tempo.

Analisando alguns PPCs desse período, Souza (2013) chama a atenção para a importância de considerar esta disputa na discussão da formação de professores para EPT:

Minha imersão no tema de pesquisa como professor na EPT, egresso de um dos modelos de formação docente que foram investigados, permitiu-me uma compreensão “de dentro” do processo. Ao analisar os projetos pedagógicos, vejo, nos relatos dos professores, os dilemas da EPT e os mesmos questionamentos que emergiam em minhas aulas. Estes dilemas e questionamentos me levaram a buscar compreender e

construir respostas, por meio do diálogo com os interlocutores teóricos e da reflexão sobre a prática da EPT, articulando-os com a análise das informações, na elaboração desta tese (SOUZA, 2013, p. 76-77).

Assim, na sequência deste artigo, daremos ênfase a este processo de disputa na construção dos cursos.

## **Formação de Professores para que Projeto de Educação Profissional e Tecnológica?**

Discutir que Educação Profissional e Tecnológica desejamos construir é de suma importância para desenvolvermos processos formativos de professores para essa modalidade educacional.

Em primeiro lugar, devemos entender que o conceito inserido como capítulo III e modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), com três artigos, primeiramente intitulado somente Educação Profissional e alterado em 2008 para Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.741/08), carrega uma visão que divide as habilitações a partir de um certo grau de preconceito, talvez potencializado pelo histórico escravocrata brasileiro. Tal preconceito estabelece que alguns tipos de trabalhos, mais ligados às tarefas de execução menos valorizadas social e economicamente, dos três setores econômicos (primário, secundário e terciário), têm a formação de seus ocupantes vinculada a essa modalidade específica. Afinal, a formação de um médico, engenheiro, agrônomo ou advogado não é profissional? Não possui tecnologias envolvidas?

Em segundo lugar, o conceito de tecnologia precisa passar por uma análise crítica, sob pena de ser fetichizado. Considerando as dimensões da vida humana como sendo Trabalho, Ciência e Cultura, a Tecnologia é parte da cultura humana, construída historicamente pelas suas necessidades e escolhas. Segundo Carlos París (2002, p. 88),

*A cultura é entendida como totalidade complexa, que compreende desde as práticas e materiais técnico-econômicos até as representações, os códigos morais e as realizações expressivas, passando pelos processos de comunicação, as formas de organização e as pautas reprodutoras (grifo no original).*

A articulação da Tecnologia com as dimensões da vida humana, inserida em um conceito de cultura complexo, como nos aponta París, nos permite historicizá-la, negando-lhe uma neutralidade. Dessa forma, a tecnologia é parte da cultura humana de certa época, desenvolvida cientificamente a partir do trabalho humano.

Quanto ao desenvolvimento da tecnologia e sua relação intrínseca com a ciência,

*A revolução molecular-digital anula a fronteira entre ciência e tecnologia: as duas são trabalhadas agora num mesmo processo, numa mesma unidade*

teórico-metodológica. Faz-se ciência fazendo tecnologia e vice-versa. Isso implica que não há produtos tecnológicos disponíveis, à parte, que possam ser utilizados sem a ciência que os produziu. E o inverso: não se pode fazer conhecimento científico sem a tecnologia adequada (OLIVEIRA, 2013, p. 139).

Se hoje, sob o capitalismo, a ciência e a tecnologia tem servido para o lucro de poucos, em detrimento das necessidades reais de muitos, inclusive desenvolvendo padrões de consumo que não contribuem para uma melhoria da qualidade de vida - ou um Bem Viver - e colocam sob riscos as condições de vida de várias espécies no planeta, tudo isso é resultado de escolhas. Tratam-se de posicionamentos ético-políticos de uma sociedade de classes hegemônica pelo capital.

A naturalização e visão ingênua da técnica e da tecnologia poderá conduzir ao trabalho docente alienado - sim, o trabalho intelectual pode ser bastante alienado - contribuindo para a formação de profissionais acríticos e à serviço do discurso hegemônico, expresso em vários conceitos que o representam, com Era da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade Pós-Industrial, Indústria 4.0 etc.

Cada vez que educação, e, em especial, a educação profissional, preserva a norma que valoriza a contínua mudança tecnológica, reitera os discursos que superavalorizam a atual "era tecnológica", e, assim fazendo, fortalece a lógica pragmática e utilitarista e a suposta neutralidade da tecnologia.

[...]

Os conceitos de tecnologia e de técnica no momento histórico atual são encarados como sinônimos. Ancorados nessa definição dois pressupostos ganham espaço: a) o imperativo tecnológico; e b) o progresso tecnológico. O imperativo tecnológico aqui é entendido como o estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia (...) Esse é um aspecto bastante polêmico quando se discute tecnologia: a posição teórica que credita à tecnologia o *status* de fator único e determinante das transformações sociais. Em outras palavras, à tecnologia é atribuído o caráter de variável independente (QUARTIERO; LUNARDI e BIANCHETTI, 2010, p. 286, 290).

Considerando os desafios para a construção do currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) para a Educação Profissional e Tecnológica, que permitam o debate crítico a respeito do mundo do trabalho e da cultura humana em uma sociedade de classes, elegendo o trabalho como princípio educativo e tendo na ciência suas bases epistemológicas - sobretudo em tempos obscurantistas e medievos - faz-se importante o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos e uma práxis socialmente referenciada. Ainda, considerando a Pedagogia como uma ciência do fazer formativo humano e o meio escolar/acadêmico como parte de uma totalidade social, política e econômica, esse currículo deve conter disciplinas que permitam desenvolver conceitos e categorias que garantam uma educação laica e socialmente referenciada.

Como mostramos na seção anterior, mesmo quando emergencial e desregulamentada, a formação pedagógica desenvolvida no hoje IFSul/ Campus Pelotas buscava uma articulação entre saberes pedagógicos, humanísticos e sociais. Verifica-se que, pelo menos metade da carga horária prevista para o curso, se destina a disciplinas que vão além de uma formação instrumental/pragmática. No curso atual, estruturado a partir da Resolução CNE N<sup>o</sup> 02//2015, essa lógica é mantida. Desde o primeiro curso, criado em 1998, a preocupação com uma formação crítica esteve nos debates para elaboração e execução do currículo dos cursos em suas diferentes modalidades de ofertas.

Dessa forma, optamos, como Colegiado do Curso, por retardar a implementação das novas Diretrizes, definidas pela Resolução CNE N<sup>o</sup> 02/2019, as quais consideramos um retrocesso do ponto de vista curricular, quando prevê uma série de competências a serem desenvolvidas para a formação de professores(as), direcionando a formação para um viés utilitarista e de adequação a propostas pedagógicas que diminuem a autoridade docente em processos formativos carregados de tecnologias ideologicamente utilizadas, como forma de *standardização* educacional.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, instituída juntamente com as Diretrizes, estabelece 10 competências gerais e mais 12 específicas, divididas em três dimensões: 1. Conhecimento Profissional; 2. Prática Profissional e 3. Engajamento Profissional. A lógica das competências, conceito trazido da administração para a educação, reduzindo o papel escolar/acadêmico à lógica mercadológica excludente, possui papel seletivo e pedagógico, ao fazer do espaço formativo um momento de aferição de quem é ou não competente, ou seja, reificando os processos excludentes do capital. As três dimensões específicas estipulam os limites formativos ao modelo educacional que se quer implementar, no qual o professor e o estudante possuem papéis secundários, pois os métodos e tecnologias são mais importantes.

No caso específico dos cursos de Formação Pedagógica para Graduados, do qual tratamos nesse texto, a Resolução CNE N<sup>o</sup> 02/2019 estipula, em seu artigo 21,

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019).

Considerando que o curso atual do Campus Pelotas possui 1410 horas, isso representaria reduzi-lo a quase metade. Estipular 360 horas para as 3 dimensões descritas de forma instrumental, significa formar professores(as) que serão meros reprodutores(as)

de propostas pedagógicas produzidas por plataformas educacionais que hoje controlam as decisões do CNE e que se reúnem em torno do movimento empresarial denominado *Todos pela Educação*.

## Considerações finais

Consideramos que o histórico aqui apresentado, relativo a uma construção de mais de três décadas, antecedidas de experiências formativas pactuadas com outras instituições, realizada pelo hoje IFSul/Campus Pelotas, demonstra a capacidade de resistência e de adaptação crítica de uma instituição pública que atua na área da Educação Profissional e Tecnológica. Essa experiência soma-se à várias outras, em outras áreas e ofertas de cursos que fazem da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um farol a sinalizar rumos para a construção de uma educação laica e socialmente referenciada.

Lutar contra a implantação das atuais DCNs e BNCs, nas mais variadas áreas, é papel dos (as) educadores(as) críticos(as) e certamente as disputas frente a estes novos encaminhamentos estará na agenda daqueles que acreditam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação é um espaço de construção contra-hegemônica, visando a transformação social.

*Recebido em: 28/01/2021 e Aprovado em: 20/03/2021*

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 07/2009*, de 05 de maio de 2009. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007_09.pdf) Acesso em 27/jan./2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FONSECA, Márcia; OSÓRIO, Mara; GARCIA, Maria; ARAUJO, Jair. A Oferta de Matrículas e Cursos de Licenciatura Presenciais em Universidades Gaúchas. In: *Educação*. Santa Maria: v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveduacao>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas Curriculares e Profissionalização: Saberes da Prática na Formação Inicial de Professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, June 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=i)>. Acesso em: 23 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. In: *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.211-236, mar. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados* - 2018. Disponível em <https://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/ppc.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

ESLABÃO, Leomar da Costa; KATREIN, B. H. ; PINTO, Carmem Lúcia Lascano . O desejo de crescer junto: a análise de um processo de formação docente em contexto e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo. In: *II Encontro Luso-brasileiro sobre o trabalho docente e formação: políticas, práticas e Investigação: pontes para a mudança*, 2013, Porto - Portugal.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

OTTE, Janete; ARAUJO, Jair; ORTH, Miguel. Formação de Professores para os Cursos da educação Profissional e Tecnológica. In: Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, 2017, Florianópolis. In: *XXV Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul - 25 anos - A Formação no Processo da Gestão*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. v. 1. p. 130-142.

PARÍS, Carlos. *O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana*. Tradução de Marly Viana. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

QUARTIERO, Elisa M.; LUNARDI, Geovana M.; BIANCHETTI, Lucídio. Técnica e Tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. São Paulo: ARTMED, 2010, p. 285-300.

SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 nov. 2020.

SOUZA, Marco. A. S. *A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo*. Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.