



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



MARCO ANTÔNIO SIMÕES DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
DESACELERAÇÃO DO TEMPO E DESFRAGMENTAÇÃO DO
CURRÍCULO**

Tese apresentada ao PPGEA/FURG, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação Ambiental

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e
Formação de Educadores (EAEFE)

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo
Galiuzzi

Rio Grande, março de 2013

MARCO ANTÔNIO SIMÕES DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
DESACELERAÇÃO DO TEMPO E DESFRAGMENTAÇÃO DO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao PPGEA/FURG, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação Ambiental

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Formação
de Educadores (EAEFE)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUC-RS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Profa. Dra. Cleiva Aguiar de Lima – FURG

Profa. Dra. Débora Pereira Laurino – FURG

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi – FURG (Orientadora)

Àqueles que me deram a vida, dedicando as suas,

Neri e Iraci (in memoriam)

E àqueles que hoje a complementam, multiplicam e motivam,

Camila, João Pedro, Ane Elise e Larissa

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Maria do Carmo, por apostar na tese como minha problematização e transformação.

Às professoras Cleiva, Cleo, Débora e Mabel, que tão gentilmente dedicaram seu precioso tempo à leitura e trouxeram valiosas contribuições para a qualificação desta tese.

Aos colegas da Roda de Orientação, Ana Laura, André, Aline, Ching, Cláudia, Diana, Jackson, Loureiro, Márcia, Moacir, Nani, Vivian, Saraçol, pelos prazerosos momentos de convívio, discussão, contribuições e, principalmente, por reafirmarem a formação como processo que se dá no coletivo, em que a afetividade tem importância decisiva.

Faço também minha homenagem póstuma ao professor Roque Moraes. Sua simplicidade de aprender enquanto ensina, falando pouco e ensinando muito, foram impressões que tive nas poucas oportunidades de convívio, mas que deixaram, juntamente com seus escritos, uma marca muito forte em nossa Roda de Orientação.

À professora Vanise, que me proporcionou o encontro com Bauman, juntamente com a Roda dos Sentidos, grupo em que, apesar de ter podido participar por pouco tempo, fui muito bem acolhido.

Ao PPGEA/FURG, com sua estrutura, coordenação, professores, que possibilitaram e contribuíram muito nesta etapa de minha formação. Ao Gilmar e bolsistas, por todo o auxílio prestado e gentileza no atendimento.

Ao IFSUL - Campus Pelotas, que me concedeu o afastamento para poder me dedicar ao Doutorado. Aos colegas da Eletrônica, que me substituíram, e aos colegas do PPGEDU pela compreensão e apoio durante o período do afastamento. À colega Luciane, pelas contribuições na discussão dos textos e no material de pesquisa disponibilizado.

À Igreja em Pelotas, parte de minha família espiritual, pelas orações e o apoio, que me fortaleceram principalmente nos períodos de trabalho mais intenso.

A minha família, estrutura que me sustentou e motivou em todos os momentos e, particularmente, a minha esposa Camila, que sempre me compreendeu e incentivou, principalmente nos momentos de trabalho mais intenso, em que precisei me ausentar de seu convívio e de nossos filhos, João Pedro, Ane Elise e Larissa – que tiveram paciência em esperar pelo pai. Ao meu pai, que me ensinou a importância do estudo e dedicação para alcançar nossos objetivos.

A Deus, manifesto humanamente na pessoa de Jesus Cristo, nosso exemplo maior, Fonte da Vida e do impulso por sua continuidade, que nos proporciona os valores e recursos para esta caminhada e, a cada dia, oportunidades de novas aprendizagens com nossos semelhantes.

Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo propósito debaixo do céu:
há tempo de nascer e tempo de morrer;
tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou;
tempo de matar e tempo de curar;
tempo de derribar e tempo de edificar;
tempo de chorar e tempo de rir;
tempo de prantear e tempo de saltar de alegria;
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras;
tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar;
tempo de buscar e tempo de perder;
tempo de guardar e tempo de deitar fora;
tempo de rasgar e tempo de coser;
tempo de estar calado e tempo de falar;
tempo de amar e tempo de aborrecer;
tempo de guerra e tempo de paz.

(A BÍBLIA, Eclesiastes 3:1-8)

RESUMO

Este trabalho analisou a contribuição das propostas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica da instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL para problematizar o dilema da EPT entre formação integral e formação para o mercado, sob a perspectiva da Educação Ambiental. A pesquisa teve caráter qualitativo e suas informações foram produzidas a partir dos pressupostos da Pesquisa Documental, na perspectiva dos autores Marc Bloch e Jacques Le Goff, a partir do conceito de documento/monumento. Para tanto, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores realizados na instituição investigada, no período de 1986 a 2011. As informações foram organizadas em três grandes períodos de análise, de acordo com as transformações pelas quais passou a instituição, de Escola Técnica Federal a Centro Federal e atualmente Instituto Federal. Estes três períodos constituem os modelos adotados para formação dos professores, segundo a legislação para a EPT. As informações foram analisadas segundo o método da Análise Textual Discursiva, que consistiu na unitarização das informações, seu agrupamento em categorias iniciais, intermediárias e finais. As categorias emergentes da análise foram: a fragmentação curricular e a aceleração da formação de professores para a EPT. Estas categorias são discutidas nesta tese sob a perspectiva de Zygmunt Bauman, em sua crítica ao modelo societário ocidental contemporâneo, trazendo a fragmentação e a aceleração como fatores inerentes ao processo de progressiva comodificação das pessoas, ou seja, a conversão progressiva das relações humanas ao modelo das relações de mercado. Nesse sentido, a tese defendida, a partir da constituição histórica do IFSUL como lócus da formação dos seus docentes, é que a formação para a EPT seja constituída nos próprios Institutos Federais. No entanto, seria necessário atenção à tendência de aceleração do tempo, fragmentação do currículo e transformação da formação da EPT em mercadoria, a fim de possibilitar uma perspectiva ambiental de formação integral.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Profissional e Tecnológica. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Sociedade líquido-moderna.

ABSTRACT

This work investigated the contribution of the EPT Teacher Education proposals in ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL to debate the dilemma between comprehensive education and labor market training, according to Environmental Education's perspective. This was a qualitative research whose information was provided under Documentary Research principles, according to Marc Bloch and Jacques Le Goff's "document/monument" concept. For this purpose, we analyzed the pedagogical projects of Teacher Education courses led by the institution from 1986 to 2011. Then the information was arranged in three periods and analyzed according to the changes that occurred in the institution, from Technical High School to Federal Center and then Federal Institute for Education, Science and Technology. These three periods also correspond to three different Teacher Education proposals, according to EPT Brazilian laws. Then we used Discursive Textual Analysis as a method for analyzing the information, by dividing it into units, then into initial, intermediate and final categories. The final categories that emerged from the analysis were Curricular Fragmentation and EPT Teacher Education's Acceleration. These categories are discussed in this work, according to Zygmunt Bauman's critique of the Contemporary Western Societal model. This author considers fragmentation and acceleration as inherent factors in this societal model that lead to progressive commoditization of people, that means, the progressive conversion of human relationships to market rules. So we argue that, because of the historical constitution of IFSUL as the place for its own Teacher Education, other Federal Institutes should also be the appropriated place for that. However, attention should be given to avoid the tendency of curricular fragmentation, time acceleration and commoditization of the Teacher Education courses, in order to enable an environmental perspective for Comprehensive Education.

Keywords: Environmental Education. Professional and Technological Education. Teacher Education. Liquid Modernity societal model.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise de Discurso

ATD – Análise Textual Discursiva

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CENAFOR – Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal e Formação Profissional

CFE – Conselho Federal de Educação (atual CNE – Conselho Nacional de Educação)

CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia

CP – Conselho Pleno

EA – Educação Ambiental

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas

ETP – Escola Técnica de Pelotas

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação, Ciência e Tecnologia

IPT – Instituto Profissional Técnico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PD – Pesquisa Documental

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 O percurso formativo do pesquisador.....	12
1.2 Objetivos e questão de pesquisa	16
2. A FORMAÇÃO PARA A EPT SOB A PERSPECTIVA DA EA: A CRÍTICA AO MODELO SOCIETÁRIO HEGEMÔNICO	17
2.1 A crise socioambiental da contemporaneidade	17
2.2 As perspectivas de enfrentamento da crise socioambiental.....	20
2.3 A contribuição de Bauman à compreensão do modelo societário hegemônico	24
2.4 A constituição da EPT e a manutenção do modelo societário hegemônico	37
2.5 A formação para a EPT como espaço-tempo de EA: questionamento à lógica hegemônica e possibilidade de transformação das relações sociais capitalistas	43
3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	47
3.1 Histórico da Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	47
3.2 Princípios orientadores da Formação para a Educação Profissional e Tecnológica.....	52
3.3 De Escola de Artes e Offícios a Instituto Federal	55
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1 A Pesquisa Documental: os projetos pedagógicos como documentos/ monumentos	63
4.2 A Análise Textual Discursiva como produção de sentidos e significados	68
4.3 A articulação entre PD e ATD: a recursividade nos métodos	76
5. O IFSUL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES	79
5.1 Processos de formação realizados	79
5.2 Das disciplinas à formação integral: a desfragmentação do currículo	85
5.3 Do chronos ao kairós: a desaceleração do tempo	105
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS:.....	114
ANEXO 1	118
ANEXO 2.....	121
ANEXO 3.....	124
ANEXO 4.....	125

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é a reconstrução de um percurso de quatro anos de estudos em que, no princípio, somente vislumbrava a diretriz principal: pesquisar a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica¹ sob a perspectiva da Educação Ambiental. Sendo assim, ao descrever as vivências de minha formação, faço algumas reflexões com o objetivo de permitir ao leitor identificar minhas concepções, como fui me constituindo professor na EPT e como fui construindo o problema pesquisado. Na continuação, apresento as questões e objetivos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, busco contextualizar a formação para a EPT como produção de conhecimento no campo epistemológico da Educação Ambiental. Apresento, dessa forma, as principais tendências que interpretam a crise socioambiental da atualidade e orientam o pensamento da EA no contexto mundial e brasileiro. Apresento também aqui algumas contribuições que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman tem trazido para a compreensão do modelo societário capitalista, e de como esse modelo tem-se constituído historicamente, metamorfoseando-se para obter sua hegemonia e autorreprodução. Esse modelo societário tem se estabelecido como centro da problemática ambiental, na medida em que promove a sobre-exploração dos bens naturais do planeta e da força de trabalho, assim como estende a lógica do mercado às relações humanas, por meio de estratégias de reprodução ideológica e cultural. A seguir, argumento sobre as possibilidades da formação de professores para a EPT como espaço-tempo de discussão e busca de enfrentamento da crise socioambiental, por meio da problematização do modelo societário capitalista. Diante disso, pergunto: enquanto docentes na EPT, estamos formando “mão-de-obra” ou cidadãos? Formando para o mercado ou para o

¹ Embora a LDB/1996 utilize o termo “Educação Profissional” para designar os processos educativos para formação dos trabalhadores e distinga os níveis dessa formação em básico, técnico e tecnológico, a partir de 2003, vem sendo utilizado o termo “Educação Profissional e Tecnológica”, para designar inclusive a secretaria que trata dessa modalidade educacional, a SETEC. Investigando melhor essa aparente redundância na nomenclatura, localizei no documento “Políticas Públicas para a EPT” (MEC, 2004), o que parece ser sua justificativa. Segundo o referido documento, o termo “Educação Profissional”, utilizado a partir da LDB/1996 trazia a concepção dessa modalidade educacional como uma complementação à Educação Básica, vinculada às políticas neoliberais aplicadas na época, que acentuavam a dualidade do sistema de ensino brasileiro, dividido em educação para as elites e educação para os trabalhadores. O conceito de Educação Tecnológica surge então como uma proposta de integralidade da educação, buscando compreender a Tecnologia para além de suas aplicações nos processos produtivos, pensada em suas relações com a escola, a sociedade e o trabalho, e reconhecida como instrumento de hegemonia. Nesse sentido, decidi utilizar na tese a terminologia mais recente “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT). Mantive, porém, as demais expressões utilizadas (Ensino Técnico Profissionalizante, Educação Profissional), nos documentos citados e na contextualização histórica.

mundo do trabalho? O que evidencia a lógica do mercado em nossa formação docente? Que contraponto podemos fazer a essa lógica?

Baseando-me nestes pressupostos, no terceiro capítulo, realizo uma síntese histórica sobre a formação de professores para a EPT, buscando compreender como esta tem sido tratada e pensada em nosso país. Nesse passeio, apresento reflexões de autores brasileiros sobre os princípios orientadores da formação de professores para a EPT, no sentido de enfrentamento da visão hegemônica. Assim, chego à instituição investigada, procurando situá-la nesse processo histórico de disputas por hegemonia, mediado pelo Estado, que intervém por meio da legislação e de suas políticas públicas.

No quarto capítulo, descrevo o percurso metodológico realizado nesta pesquisa. Nesse sentido, apresento primeiramente os pressupostos da Pesquisa Documental como método que fundamentou a produção das informações da pesquisa. A seguir, apresento a Análise Textual Discursiva como método utilizado para a análise das informações. Por fim, descrevo como foi feita a integração entre os dois métodos no percurso desta pesquisa, considerando os projetos pedagógicos dos processos formativos como os “documentos/monumentos” que forneceram as informações para a análise.

No quinto capítulo, primeiramente caracterizo descritivamente os processos formativos que foram realizados na instituição investigada. A seguir, discuto as categorias emergentes que foram alvo da análise e problematização a partir da perspectiva da EA. Para essa discussão, apoio-me principalmente na interpretação de Bauman sobre a sociedade contemporânea, cujas relações regidas pela lógica do mercado têm contribuído para o agravamento da crise socioambiental.

Por fim, apresento minhas considerações e reflexões produzidas no decorrer desta pesquisa, enquanto sujeito que repensa sua própria prática e seu entorno. Aponto também possibilidades de avanço, em termos de informações produzidas nesta pesquisa que poderiam ainda ser alvo de análise mais aprofundada. Nos anexos, apresento as estruturas curriculares dos processos formativos desenvolvidos, com o objetivo de fornecer ao leitor uma visão mais ampla das informações discutidas.

1.1. O percurso formativo do pesquisador

Desde minha infância, meu pai me dizia que a única forma de eu conseguir um trabalho menos duro que o seu, e que me remunerasse melhor, era estudar, coisa que ele mesmo não tinha tido oportunidade. Isso me marcou bastante e, como eu gostava de estudar, mas também precisava trabalhar, ao completar o ensino fundamental, fui buscar uma formação profissionalizante na ETFPEL. Alguns vizinhos e familiares meus já estudavam nessa instituição, pois “dali já se sai com emprego garantido”, diziam.

Assim, no período de 1984 a 1988, fiz o Curso Técnico de Eletrônica, turno noturno. Nos dois anos finais do curso, trabalhava durante o dia em uma oficina de manutenção em Eletrônica. Quando me reunia com meus colegas para estudar, era eu quem assumia a função de “explicar a matéria”, o que rendia algumas brincadeiras sobre eu me tornar professor. Apesar disso, eu pensava que continuaria sendo técnico, consertando equipamentos eletrônicos e realizando outras atividades desta área. Naquele momento, a docência não estava nas minhas intenções.

Mas em 1989, quando eu terminava o estágio que me daria o certificado de Técnico em Eletrônica, fiquei sabendo que a ETFPEL ofereceria, em parceria com o CEFET-PR, um curso de formação de professores para os cursos técnicos, uma licenciatura plena, em regime intensivo durante dois anos. Fiquei imediatamente interessado, pela possibilidade de um bom trabalho, sem precisar sair de minha cidade, como era o que ocorria com a grande maioria dos que concluíam os cursos técnicos da ETFPEL. Desta forma, ingressei no então chamado “ESQUEMA II”, oferecido a quem possuía formação técnica em nível médio. No final do mesmo ano, foi aberto concurso para professor de Eletrônica e, conforme permitido pela legislação da época, não havendo professores habilitados para a seleção – para minha felicidade, os técnicos poderiam concorrer à vaga. Tendo sido aprovado, ingressei como professor substituto em março de 1990, e depois fui nomeado como efetivo em 1991. Assim, um técnico se torna docente de disciplinas técnicas, mesmo antes de começar a cursar as disciplinas de formação pedagógica do ESQUEMA II. Certamente as “dicas” dos colegas, muitos com histórico semelhante ao meu, e o apoio da supervisão pedagógica da Escola me ajudaram no início da profissão docente.

Por um lado, a legislação da época me trouxe uma grande oportunidade; por outro lado, evidenciava-se uma visão predominante na sociedade de que, para ser professor do ensino técnico, bastava ter conhecimento do conteúdo necessário à execução do trabalho do técnico, ou seja, aquele que tivesse aplicação direta na execução da atividade laboral. Não se valorizavam os

conhecimentos humanísticos e pedagógicos, necessários à formação do professor e, conseqüentemente, do técnico enquanto cidadão. Atualmente, os concursos públicos exigem, além da graduação, a formação pedagógica. Isso já configura algum avanço na preparação do professor para seu ingresso na sala de aula, pois a formação do professor não termina na licenciatura, mas é um processo que abrange, além da educação formal, do estudo, a constante reflexão e reconfiguração da prática cotidiana.

A docência tornou-se para mim uma profissão apaixonante, mais do que ser técnico. Poder fazer parte da vida das pessoas, pensar que certas atitudes nossas podem ser encorajadoras ou desastrosas para elas, levaram-me a refletir sobre a seriedade e responsabilidade de ser professor. Educar é mais que transmitir informações – no meu caso informações técnicas – para os alunos. Esse era um perfil que eu não gostava em alguns de meus professores e também não desejava reproduzir. Eu precisava ver os estudantes como pessoas, diferentes umas das outras e não como um perfil genérico de “aluno”, buscar compreender suas dificuldades de aprendizagem, seus valores, suas perguntas e respostas diante das minhas ações e reações. Mesmo atuando em uma área técnica, com muitas definições, cálculos e explicações exatas, aumentavam minhas inquietações, no sentido de que o envolvimento com a área das Ciências Humanas era constante e indissociável da função de professor.

Esses fatores, entre tantos, levaram a interessar-me pela formação na área de Educação. E esse interesse se tornou mais forte após cursar uma especialização em Informática Industrial. Constatei que os conhecimentos trabalhados ali, apesar de proporcionarem maior formação técnica específica, não contribuíam para problematizar a ação docente, salvo pela observação dos professores daquele curso e respectiva comparação com minhas vivências.

Então, a partir de 2003, iniciei a aproximação com o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, cursando disciplinas, primeiro como aluno especial e ingressando como aluno regular do mestrado em março de 2005. Durante esse período, tive a oportunidade de conhecer autores que ampliaram a compreensão sobre currículo, antes limitada a grades curriculares e conteúdos preestabelecidos, agregando a noção de percurso, de formação integral do indivíduo, de discussão em sala de aula, de discurso. Pude discutir sobre a necessidade de uma nova relação com o conhecimento, considerando as novas tecnologias multimeios para difusão de informações e as maiores possibilidades de comunicação entre as pessoas, ao proporcionarem e ampliarem espaços onde se dá a formação do sujeito. A escola é somente um deles, necessitando constante reavaliação e tomada de outros rumos, diante das mudanças por

que passam a sociedade e a natureza não-humana. Pude refletir sobre o sistema capitalista e suas imposições sobre a sociedade mundial (e sobre mim), ao ler o que Enrique Leff (2003), Edgar Morin e Jean-Louis Le Moigne (2000) trazem a respeito da Complexidade e interconexão de todos os elementos e sistemas no mundo. O pensamento científico clássico – que busca compreender o todo através do exame de suas partes separadamente, tem levado muitas pessoas a não perceberem essa complexidade, manifesta através da influência de diversos fatores na construção de um acontecimento, ou de determinada forma de organização social, por exemplo.

Ao discutir sobre a “arrogância” do pensamento científico em estabelecer-se como única verdade sobre tudo – conforme o pensamento de Boaventura Santos (1999) e de Isabel de Carvalho (2004), minha compreensão sobre ciência tem sido reconstruída. Passei a entender que as realidades são múltiplas e a subjetividade de cada pesquisador destacará diferentes aspectos ou perspectivas. Ele as vê através das lentes de seus valores, sua constituição histórica, suas vivências, sua formação, a cultura em que está imerso, como foi educado, as informações que lhe estavam disponíveis, sua concepção filosófica de mundo, as ideologias política e/ou religiosa, assim como outros aspectos que o constituem. Nesse caso, é preciso ser humilde e reconhecer que nunca haverá neutralidade, objetividade ou verdades absolutas e incontestáveis em suas conclusões, pois estas serão parciais e provisórias. Serão a sua perspectiva e estarão sujeitas a serem referendadas, complementadas ou contrapostas. Entendo assim o processo de construção/produção/ evolução do conhecimento da humanidade, num constante ir e vir, numa espiral ao longo do tempo.

Quando ingressei no Mestrado em Educação Ambiental da FURG, muitos colegas me perguntavam: “Por que um professor de Eletrônica vai estudar Educação Ambiental?” Esse questionamento acabou integrando meu problema de pesquisa, pois em minha dissertação, investiguei as possibilidades de vinculação entre o ensino técnico profissionalizante ministrado pelo então CEFET-RS e a Educação Ambiental (SOUZA, 2007).

Nesse trabalho, por meio de uma análise qualitativa dos discursos de sujeitos da direção, professores e alunos, cheguei a três categorias: Currículo, Trabalho e Capitalismo. A discussão dessas categorias permitiu estabelecer relações do Ensino Técnico com a Educação Ambiental a partir da problematização dos valores do capitalismo e da maneira pela qual estes valores estão presentes, enquanto ideologia, na construção do currículo e no conceito de trabalho. Foi possível refletir sobre a necessidade de mudanças na formação do técnico diante das constantes transformações tecnológicas do mercado e das relações de trabalho. Evidenciou-se também, a

necessidade de se discutir a fragmentação do currículo, contraposta à visão complexa e interdisciplinar da EA, com vistas a proporcionar uma reflexão ética e ecológica sobre o relacionamento entre sociedade e meio ambiente.

Por ocasião de meu ingresso no doutorado, também na Educação Ambiental, ao trazer essa base formativa, busquei direcionar minha pesquisa para a formação dos professores da EPT. Após orientações, idas e vindas na busca de um objeto de estudo dentro desse tema, meu foco se colocou sobre os cursos de formação de professores para a EPT realizados pela instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL.

Considero importante recontar minha história nesse espaço como oportunidade de refletir sobre minha formação, identificando minhas limitações e aspectos que não foram aprofundados, nos espaços-tempos oportunizados durante o curso técnico e o ESQUEMA II, como também as estratégias de superação e complementação que fui construindo, em outros espaços-tempos, como na prática docente cotidiana, no Mestrado e, por fim, no Doutorado. Do processo reflexivo construído, emergiu a aposta na desaceleração e na desfragmentação como possibilidade para a formação integral do professor da EPT.

1.2. Objetivos e questão de pesquisa

Objetivo geral:

Analisar a contribuição das propostas de formação de professores para a EPT, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos realizados na instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL, para problematizar o dilema² da EPT entre a formação integral e a formação para o mercado, na perspectiva da EA.

Objetivos específicos:

- Conhecer a estruturação dos processos de formação de professores para a EPT realizados na instituição investigada;
- Identificar características da formação de professores para a EPT, nos processos instituídos, que possibilitem/difícultem a formação integral, na perspectiva da EA;
- Identificar, nos projetos pedagógicos, aspectos que contribuem para problematizar o viés mercadológico da formação, na perspectiva da EA.

Questão de pesquisa:

Que aspectos da formação de professores para a EPT, realizada na instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL, podem ser problematizados na perspectiva da EA, considerando o dilema entre formação integral e formação para o mercado?

Subquestões:

- Como a instituição tem planejado a formação de seus professores?
- Que características da formação de professores para a EPT, nestes processos, possibilitam/difícultam uma formação integral, na perspectiva da EA ?
- Que contribuições a EA pode trazer a esses processos, para problematizar a relação da formação de professores para a EPT com as pressões do mercado?

² Utilizo o termo “dilema” na compreensão de Nóvoa (2012), de uma situação de indecisão e hesitação diante de uma escolha a ser feita, para a qual não existe uma resposta de consenso, certa ou errada, porém, pode ser argumentada em um sentido ou outro. Nesse sentido, dilemas são decisões que somente conseguimos ponderar por meio de nossos conhecimentos e valores.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT SOB A PERSPECTIVA DA EA: A CRÍTICA AO MODELO SOCIETÁRIO HEGEMÔNICO

Neste capítulo, apresento as perspectivas de autores do campo da EA que caracterizam a crise socioambiental da contemporaneidade, bem como apontam no modelo societário hegemônico a origem dos fatores que têm contribuído para o seu agravamento e que necessitam ser enfrentados. Em seguida, apresento as perspectivas de EA que têm sido construídas como formas de enfrentamento à crise socioambiental. Busco então em Bauman a interpretação do atual modelo societário, com o objetivo de discutir, a seguir, o papel da EPT na reprodução deste modelo. A partir das contribuições de todos esses autores, busco construir princípios para problematizar a formação de professores para a EPT em uma perspectiva ambiental.

A história da EPT, além de forte vinculação com os interesses do capital industrial, tem sido marcada fortemente pelo paradigma científico clássico e pelo positivismo, que têm sua contribuição no desenvolvimento das ciências naturais, e na produção das mais diversas ferramentas tecnológicas. Todavia, as mudanças cada vez mais aceleradas que nosso mundo sofre, seja na sociedade, no ambiente natural ou na tecnologia, fazem-nos pensar sobre a formação do professor da EPT. Não podemos continuar aplicando a “mesma fórmula” de quando se pensava que a produção e o consumo cresceriam sempre, seriam ilimitados. A ação da tecnologia sobre a sociedade e sobre o ambiente natural causa cada vez mais consequências em nível global e a própria tecnologia, pautada pelos valores humanos, precisa ser usada para minimizar tais consequências.

Na EPT, um currículo centrado nas disciplinas necessárias ao exercício da atividade profissional configura uma visão utilitarista da educação, na medida em que não se possibilita/incentiva o educando a perceber/valorizar os diversos campos do conhecimento como importantes e necessários à educação integral do indivíduo/cidadão. Creio que essa valorização precisa ser proporcionada na formação dos professores da EPT, no sentido de que, pensando de maneira complexa, estes professores possam avaliar sua contribuição no ensino de determinada especialidade do conhecimento que, para ter sentido/significado, precisa ter suas interconexões evidenciadas.

2.1. A crise socioambiental da contemporaneidade

Vivenciamos, atualmente, uma crise socioambiental, de proporções mundiais. Esta crise tem se configurado, segundo Bühr (1998), por alguns fatores como: o esgotamento e a poluição dos bens naturais, o empobrecimento da diversidade da flora e da fauna, a ruptura de certos

equilíbrios ecológicos globais, além do desgaste das relações humanas, marcado por abusos, violência, dominação, individualismo, entre outros. Tais fatores são evidentes, não necessitando mesmo de uma observação “científica”, embora esta seja necessária para desmentir aqueles que, movidos por interesses diversos, negam a existência de uma crise ecológica.

Diante deste quadro, sociedade e natureza não deveriam mais ser vistas como dois polos antagônicos, mas como complementares e interdependentes; o ser humano deveria compreender que é parte da natureza, que interage com outras espécies e compartilha a mesma “casa”, a Terra. A sociedade está implicada em suas relações com a natureza não-humana, e tem possibilidades de interagir com esta não somente de maneira nociva mas também benéfica. Da mesma forma, a humanidade sofre as consequências de seu agir sobre o meio natural, quando ultrapassa os limites de absorção dos impactos desse agir.

Na ânsia de compreender e controlar, o ser humano “coisificou o mundo, desestruturando a natureza e acelerando o desequilíbrio ecológico; ao submeter às leis de suas certezas e seu controle, abriu as comportas do caos e da incerteza” (LEFF, 2003, p.25). Dessa forma, o pensamento da modernidade nos levou a construir uma visão de mundo que separa os problemas técnicos dos sociais, econômicos, políticos ou ambientais. Assim, buscamos soluções isoladas, pontuais, restritas à área onde se manifestam os problemas, ao invés de considerarmos aspectos e influências de outras áreas e sistemas.

Nesse sentido, o novo da crise reside no fato de que o desenvolvimento industrial das últimas décadas e as possibilidades acumuladas pela técnica e pela ciência contemporâneas têm conferido um duplo caráter aos ataques atuais ao ambiente natural. As consequências de tais ataques têm se tornado tanto globais como de longo alcance no tempo, se não irreversíveis. Assim, o que certamente está em jogo é o conjunto das condições físicas de existência em nosso planeta nos próximos séculos. Se é possível pensar em transformar essa situação, é preciso pensar de forma mais complexa e interconectada as questões com as quais nos defrontamos a cada dia. O ensino centrado no saber-fazer proporciona pouca reflexão do sujeito sobre as consequências do seu trabalho na sociedade e favorece a busca de soluções imediatistas que podem gerar outros problemas.

Dessa forma, a crise ecológica leva a recolocar em questão o funcionamento das sociedades contemporâneas em sua totalidade: suas maneiras de relacionar-se com a natureza não-humana, seus modos de produção e de consumo, os produtos que resultam de sua atividade econômica, seus próprios meios de produção, seus sistemas de necessidades, seus modos de vida, suas ciências, suas técnicas.

Por exemplo, a decisão de desenvolver determinadas tecnologias tem sido tomada por “tecnocratas”, sem o conhecimento das populações, o que as coloca em uma maior dependência tanto em relação aos poderes políticos como às autoridades científicas. Dessa maneira, os erros decorrentes dessas tecnologias têm sido sofridos por essas populações, sem que estas possam sequer elaborar alternativas, como no caso da liberação da produção de alimentos transgênicos, ou de grandes desastres ecológicos, como vazamentos de petróleo na costa de vários países, ou ainda os danos decorrentes de vazamentos em usinas nucleares. O grande poder transformador da técnica e da tecnologia pode ser tanto construtivo como também destrutivo e, portanto, os modos de sua utilização necessitariam ser decididos coletivamente. Quanto menos pessoas tomam conhecimento das decisões que lhes implicam, menor número de fatores será levado em conta e, conseqüentemente, maiores chances de erro tais decisões terão, isso sem falar nos interesses político-econômicos em disputa. Daí também a importância da discussão sobre esses temas na EPT, bem como do desenvolvimento de uma visão de mundo em que se analise criticamente o papel da técnica e da tecnologia, os interesses envolvidos em sua evolução e aplicação, suas influências na constituição e transformação das relações entre sociedade e meio-ambiente. Esse processo constitui, na verdade, uma formação ética e política.

Outra consequência do modelo societário capitalista é problematizada por Bauman (2008), por meio do conceito de “sociedade de consumidores”. Para ele, o propósito hegemônico de se instituir uma sociedade de consumidores vai moldando sutilmente nossos valores, seduzindo-nos pela propaganda, produzindo em nós “necessidades” artificiais, a fim de manter em movimento a imensa “roda do capitalismo”. Consumimos objetos tecnológicos, roupas, alimentos, informações, etc. Nesse sentido, torna-se necessária a atenção aos sinais enviados pela mídia, que têm o objetivo de nos tornar consumidores compulsivos e irracionais. A velocidade com que esses sinais são enviados tem justamente o propósito de não dar tempo para refletir, mas aliviar a ansiedade através do consumo.

As consequências dessa lógica se tornam mais danosas à medida que esta se transfere para outras esferas de nossa vida, como os relacionamentos. Bauman discute de maneira apropriada fatos que observamos – ou passamos a observar – ao nosso redor. Os relacionamentos tem se tornado tão descartáveis quanto as mercadorias, e isso se torna mais fácil através das ferramentas tecnológicas: é só cortar a “conexão”, “excluir” dos contatos. E o pior: sente-se remorso/tristeza/pesar/arrependimento por esses descartes? Pensa-se que, assim como se descarta, caminha-se para ser descartado? É essa a “felicidade” prometida pela sociedade de

consumidores, ser livre dos “problemas”? Tornamo-nos, dessa maneira, nós mesmos e os outros, mercadorias?

A corrosão dos valores sociais se constitui como um dos efeitos da individualização promovida pela lógica capitalista: viva sozinho, tenha o que você quer sem sair de casa, etc. Os objetos de consumo são projetados para satisfazerem instantaneamente e sem distúrbios “todas” as nossas necessidades. Assim, não ficamos mais “limitados” às restrições que os vínculos sociais exigem, como o cuidar e o ser cuidado, o desenvolver a empatia e o solucionar conflitos. Afinal, precisamos de mais tempo para trabalhar, ganhar dinheiro e usufruir das mercadorias que nos são oferecidas – elas substituem, portanto, os relacionamentos. Que ótica perversa e desumanizante!

Portanto, torna-se imperativo identificar e refletir sobre o quanto estamos imersos nesse modo de pensar e que alternativas podemos construir em nossas relações e em nossa esfera de atuação, no sentido de sua superação. Essa reflexão integra-se a uma perspectiva ambiental, uma vez que o modo de produção capitalista está inextricavelmente ligado à exploração da natureza não-humana, ao nível de sua exaustão, do mesmo modo que está ligado à deterioração das relações humanas, devido a sua mercantilização.

Conforme nos indica Bihl (1998), se qualquer luta anticapitalista deve, hoje, integrar uma dimensão ecológica, inversamente qualquer luta no terreno ecológico deve logicamente desembocar em uma perspectiva anticapitalista. As relações a que o modelo societário capitalista submete o mundo social situam-no em um universo artificial, totalmente separado da natureza. A lógica produtivista deste modelo defende que incessantes ganhos de produtividade (e conseqüente acumulação de capital) podem financiar ao mesmo tempo o crescimento dos salários e dos lucros e, assim, possibilitar uma melhor qualidade de vida para todos. No entanto, essa lógica artificial encobre a exploração exaustiva dos recursos naturais necessários à produção, bem como a exploração da força de trabalho.

2.2. As perspectivas de enfrentamento da crise socioambiental

Pensar na superação da lógica capitalista é pensar em estratégias que possam fazer frente não somente a um modelo de produção material, mas a um modo de pensar que tem se estendido a todas as dimensões da vida humana. Neste momento histórico de alta complexidade, a contribuição da Educação Ambiental (EA) pode vir de uma busca de respostas aos sinais de falência de um modo de vida que não sustenta as promessas de felicidade, progresso e

desenvolvimento da modernidade³. Essa modernidade, apostando tudo em uma razão científica objetivadora, fez-nos crer que o bem viver residia na acumulação material proporcionada pelos circuitos de trabalho, produção e consumo – dos quais vemos parcelas cada vez maiores da população do planeta sendo excluídas e colocadas em posições de inferioridade (CARVALHO, 2004).

Ao longo dos anos, várias perspectivas de EA têm sido construídas na tentativa de responder a essa problemática. Uma dessas concepções é a *educação ambiental conservacionista* (NOVICKI, 2010), que entende o problema ambiental somente como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos, como uma falta de informação que gera “maus comportamentos” nos indivíduos. Essa concepção, também chamada de *educação comportamentalista*, acredita que a transmissão de informações é suficiente para provocar mudanças de atitudes. Desta forma, constitui uma visão linear de causa-efeito, pois não considera a influência dos hábitos nas atitudes individuais, ou a influência dos valores socialmente construídos sobre os hábitos de cada um.

Alguns trabalhos anglo-saxônicos têm sido publicados, relatando ações em uma perspectiva comportamentalista de EA (dos quais cito como exemplo HERREMANS & REID, 2002), em que se destaca uma concepção de tratar tecnicamente os impactos da ação humana sobre o ambiente natural, sem ir às origens das questões ambientais, situadas no modelo societário capitalista. Assim, não questionam as raízes destes comportamentos, que se inserem em uma visão sócio-político-econômica movida pela intenção de promover um consumo desenfreado e a expansão do capital, que tem produzido a degradação ambiental e a desigualdade social.

Já a Educação ambiental proposta em Tbilisi (UNESCO, 1997) é mais abrangente, e contempla, além dos aspectos ecossistêmicos, os sociais, os políticos e os econômicos. Assim, concebe meio ambiente como os bens naturais do planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do ser humano e, principalmente, a tensão existente entre ambos

³ Trago a compreensão de modernidade na perspectiva de Bauman (1999, p.299), como “um período histórico que começou na Europa ocidental no século XVII com uma série de transformações socioestruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial”. O conceito de modernidade traz a ideia de que tudo o que é natural não está completo/acabado (tanto o humano quanto o não-humano), mas necessita ser melhorado/aperfeiçoado por meio da ação racional, intencional e ordenadora do ser humano.

(esgotamento dos bens naturais e poluição do meio ambiente). A declaração de Tbilisi estabelece que

“um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente.” (UNESCO, 1997, p.98)

A Educação Ambiental que começa a ser construída a partir de Tbilisi evoca, segundo Reigota (2004) e Dias (2000), a formação de cidadania local, nacional e planetária. Tal cidadania presume uma consciência do indivíduo estar inserido em um ambiente, “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (REIGOTA, 1994, p.21), uma comunidade, um planeta. Ou seja, espera-se uma educação crítica, que proporcione valores, diálogo, reflexão, posicionamento dos envolvidos. Uma educação na qual todos somos aprendizes e educadores, em que a comunidade precisa aprender a identificar os problemas ambientais em nível local, suas possíveis causas (locais e/ou globais) e, dialogicamente, propor caminhos para resolução destes problemas, pensados em suas relações com o nível global.

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), elaborado na Rio-92, é destacada a importância da EA, compreendida como “processo educativo transformador e permanente na formação de valores e na ação social para a criação de sociedades sustentáveis e equitativas, baseadas no respeito a todas as formas de vida” (TEASS, 1992, p.1). O documento relaciona ao modo de produção capitalista as causas, simultaneamente, da degradação ambiental e da desigualdade social, identificando, ainda, a alienação e a falta de participação como desafios da EA.

Paralelamente, muitos programas públicos nacionais de EA tem sido fortemente influenciados pelo “ambientalismo pragmático” (LAYRARGUES, 2012), vertente do ambientalismo que põe a EA a serviço do mercado, constituindo-se um mecanismo para compensar o risco do atual modelo de produção e consumo. Assim aparece a EA no âmbito das mudanças climáticas, da produção e consumo sustentáveis, e da economia verde, com sua face normativa e nada questionadora do atual modelo societário.

Como exemplo disso, temos a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, promovida pela ONU a partir de 2005. Layrargues avalia que este programa tem passado, até o momento, praticamente despercebido e sem efeitos na EA brasileira, pois a posição política predominante entre os educadores ambientais brasileiros está fortemente

vinculada à ideia de se trabalhar por “sociedades sustentáveis”, e não para o “desenvolvimento sustentável”. Esse conceito articula-se com a educação ambiental comportamentalista ou conservacionista, dirigindo o seu foco para comportamentos individuais e seu impacto sobre o meio ambiente. Por isso, tem sido interpretado por muitos educadores ambientais brasileiros como de tendência economicista, vinculado com as ecotecnologias e com as forças de mercado como fatores indutores da sustentabilidade no conceito capitalista de desenvolvimento.

Conforme a avaliação de Layrargues (2012), a comunidade dos educadores ambientais no Brasil, nestes vinte anos desde a Rio-92, continua reafirmando o TEASS como a grande carta de princípios adotada por significativa parcela destes educadores e pelo PRONEA (2005). Assim, configura-se a perspectiva crítica como vertente predominante na EA brasileira. Essa perspectiva busca

“ultrapassar o reducionismo ecológico que predomina nas práticas pedagógicas vinculadas à educação ambiental de cunho conservacionista/tecnicista, resultado de uma paulatina aproximação dos educadores ambientais com as ciências sociais e da educação e com o pensamento crítico que busca interpretar a questão ambiental por meio de sua politização.” (LAYRARGUES, 2012, p.2)

Segundo Novicki (2010), a necessidade de se incorporar as diferentes dimensões da questão ambiental de modo interdisciplinar (envolvendo ciências naturais e humanas), tanto na resolução dos problemas ambientais, quanto nas atividades de pesquisa e ensino sobre questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental, desloca do indivíduo para a sociedade (da parte para o todo) as origens da degradação ambiental e da desigualdade social. Essa análise demanda, além de soluções técnicas e econômicas, o questionamento das relações sociais de produção vigentes, visando à construção de sociedades sustentáveis e não de um pretense desenvolvimento sustentável.

Para Loureiro et al (2009, p.86), “a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social”. A pedagogia crítica é uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais. Assim, destaca a importância da Educação Ambiental como espaço de construção de uma visão crítica de mundo. Crítica tanto à forma predadora que assume o trabalho humano, sob o modo de produção capitalista, na relação com a natureza não-humana, quanto a como essa lógica espoliadora se reflete também nas relações sociais.

Nesse sentido, os referenciais teóricos de tradição marxista nos proporcionam elementos que permitem o enfrentamento e a explicitação dos conflitos em torno do uso, apropriação e distribuição dos denominados “recursos naturais”, bem como a construção de caminhos que

buscam a superação do atual processo de produção destrutiva e mercantilização da vida, inerentes às relações sociais no capitalismo (MÉSZÁROS, 2002, 2004).

A tradição dialética histórico-crítica, inaugurada por Marx, é um instrumento teórico-metodológico para educadores e educadoras que buscam alternativas ecologicamente viáveis e socialmente justas, com vistas à superação dos dualismos entre cultura, natureza e capitalismo (LOUREIRO et al, 2009). Esta tradição se mostra vigorosa na compreensão das mediações que caracterizam as ações dos indivíduos sociais no mundo, considerando o fato de que a reprodução e produção da sociedade dependem da natureza. Da mesma forma, os autores marxistas constituem um importante referencial para a compreensão das relações que se estabelecem entre trabalho e educação no contexto da Educação Profissional.

Em síntese, a pedagogia crítica da Educação Ambiental compromete-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de “sociedades sustentáveis”. Esta pedagogia se fundamenta no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais.

2.3. A contribuição de Bauman à compreensão do modelo societário hegemônico

A interlocução estabelecida com Bauman me possibilitou construir uma visão mais ampla sobre o modo de viver da sociedade contemporânea. Esse modo de viver tem se caracterizado principalmente pela aplicação dos princípios do mercado a todas as esferas da vida humana, contribuindo dessa forma para o agravamento da crise socioambiental. A partir desta perspectiva, busquei compreender as influências, possibilidades e restrições do modelo societário nos processos de formação de professores realizados na instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL.

Bauman utiliza o termo “modernidade líquida” para designar a fase contemporânea da história da humanidade, notadamente a partir das últimas décadas do século XX. A metáfora da liquidez se refere às mudanças constantes pelas quais a sociedade mundializada passa. Um líquido não se mantém sob a mesma forma por muito tempo, muda de forma muito rapidamente e sob a menor pressão. Os líquidos se moldam às estruturas que os contêm e se dispersam facilmente, só não mais facilmente que os gases, mas nestes facilmente se transformam. Da mesma forma, os conceitos, estruturas e instituições na sociedade contemporânea tendem a mudar e transformar-se com grande fluidez. Partindo da economia, essas mudanças são

potencializadas pela tecnologia e afetam o trabalho, as culturas, os valores e as relações humanas em geral. O impulso por substituição, por acelerar a circulação de mercadorias não dá tempo nem espaço para a solidificação, para a estabilidade, para a durabilidade que caracterizavam a fase anterior da modernidade, designada por Bauman como “modernidade sólida”.

No prefácio à edição brasileira de seu livro “Legisladores e intérpretes”, Bauman (2010b) explica por que abandonou o termo “pós-modernidade”, ainda utilizado naquela publicação. Primeiramente, o termo “pós-modernidade” indicava um período histórico cujas características ainda não estavam claramente definidas, mas que não era mais compreendido como “modernidade”. Porém, na continuidade de suas pesquisas, Bauman começou a identificar, além das diferenças, semelhanças entre os dois períodos. Ou seja, além do que “não era mais”, o que continuava a existir, mas em uma forma peculiar. Na análise de Bauman, continuamos modernos porque somos, “de fato, como nossos predecessores imediatos, modernizadores compulsivos e obsessivos” (op.cit, p.11). Essa atitude representa a essência da modernidade, e implica no “derretimento” de toda solidez característica das instituições que enclausuravam a liberdade individual. Contudo, o “derretimento dos sólidos” representava para nossos predecessores uma medida transitória para estabelecer novos padrões de solidez, que fossem definitivos, estáveis. Nesse sentido, era uma concepção de movimento e mudança, porém com uma linha de chegada.

No presente, entretanto, a modernidade líquida, despojando-se das “ilusões” positivistas da modernidade sólida, concebe que não há no final do caminho qualquer linha de chegada, ou sociedade perfeita que não possua aspectos a melhorar. “A mudança perpétua seria o único aspecto permanente de nossa forma de viver” (BAUMAN, 2010b, p.12). Esse modo de viver é moderno de uma maneira radicalmente diferente do anterior, trazendo a ideia de que, assim como todas as substâncias líquidas, também as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas que produzimos são e continuarão a ser assim “até segunda ordem”, pois não podem manter e não manterão suas formas por muito tempo. Esse modo de viver se fundamenta “no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (op.cit, p.13).

O papel desempenhado pelo trabalho e, portanto, a ênfase na produção como geradora de riqueza, caracterizavam a sociedade da fase sólida da modernidade como “sociedade de produtores”, devido ao grande número de trabalhadores necessários à produção. Na fase atual, porém, as mudanças proporcionadas pela aplicação das novas tecnologias nos processos produtivos têm reduzido o número de postos de trabalho na produção. Dessa forma, o consumo

passa a ocupar o lugar do trabalho como fator de geração de riqueza e acumulação, caracterizando o que Bauman (2001, 2008) denomina de “sociedade de consumidores”.

A modernidade sólida apontava para a padronização e homogeneização da sociedade por meio de mecanismos de coerção, vigilância, controle e punição. A modernidade líquida, pelo contrário, se vale de estratégias de sedução, convencimento e medo, para se estabelecer como única alternativa de vida e para se autorreproduzir. Assim, é o próprio desejo humano de liberdade individual, cerceado pelos modelos societários anteriores e agora estimulado pelo mercado, que se torna a força propulsora e reprodutora do modo de viver da modernidade líquida. A desregulamentação, a liberalização e a flexibilização vão sendo proclamadas, de tal maneira que o próprio indivíduo, presumindo-se livre para agir e decidir sobre sua vida, torna-se o “guardião” do cumprimento das novas tendências, sempre mutantes, da modernidade líquida. Um exemplo típico é citado por Bauman, com respeito às relações de trabalho, em que o controle e a punição exercidos pelas instituições de trabalho da fase sólida da modernidade são agora substituídos pela autovigilância do trabalhador, por medo de não estar à altura da função exercida e pelo horror do desemprego.

“Numa curiosa inversão do modelo de Karl Marx da relação capital-trabalho, onde os capitalistas apenas pagavam o mínimo necessário à reprodução da capacidade de trabalho dos trabalhadores, sua ‘força de trabalho’, mas exigiam trabalho muito além de seus gastos, as empresas de hoje pagam aos empregados o tempo que trabalham para elas, mas demandam toda a sua capacidade, sua vida inteira e toda sua personalidade. [...] o trabalho significa testes diários de capacidade e dedicação, méritos acumulados não garantem a estabilidade futura. [...] com o esforço de trabalho transformado numa luta diária pela sobrevivência, quem precisa de supervisores?” (BAUMAN, 2003, p. 116).

O mesmo processo ocorre nas demais áreas da vida e nos relacionamentos humanos, submetendo os indivíduos gradualmente à lógica do mercado. Essa lógica estabelece o modo de perceber, pensar e agir conforme as leis do mercado, ou seja, as relações de compra e venda, baseadas na oferta e na procura, na concorrência e competitividade, com objetivo de obter lucro. Os conceitos a seguir discutem, na perspectiva de Bauman, como se dá esse processo que, tendo começado com a transformação do trabalho em mercadoria, avança em direção à transformação das pessoas em mercadoria (BAUMAN, 2008).

O consumo, na biologia, é a atividade que envolve ingestão, digestão e excreção. É um aspecto permanente e inseparável da sobrevivência biológica de todas as espécies. Já o consumo realizado pelos humanos envolve toda a produção de sua vida, enquanto indivíduos e seres sociais. As atividades de consumo ou correlatas têm oferecido suprimento de matéria-prima e possibilitado o desenvolvimento de diversas outras atividades e relações humanas.

“Consumismo”, entretanto, é o conceito utilizado por Bauman para compreender a importância do consumo na sociedade líquido-moderna.

Nesse sentido, a passagem do consumo para o consumismo se deu quando o consumo assumiu o papel-chave que na sociedade dos produtores era exercido pelo trabalho. Assim, o consumo se tornou central para a maioria das pessoas, estabelecendo-se com um dos fatores determinantes do estilo e da qualidade da vida social, além de fixar padrões para as relações inter-humanas. Enquanto o consumo é característica e ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é atributo da sociedade.

“O consumismo é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros e permanentes, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos [...]” (BAUMAN, 2008, p.41).

Dessa forma, o consumismo associa a felicidade dos indivíduos mais a um volume e intensidade de desejos sempre crescentes do que à satisfação de suas necessidades, o que por sua vez implica no uso imediato e na rápida substituição dos objetos destinados à satisfação.

Na modernidade sólida, a durabilidade dos bens adquiridos prometia segurança ao seu possuidor, diante de um mundo em que se acreditava que a ordenação da humanidade conduziria a um futuro de estabilidade. Já na modernidade líquida, a incerteza de um mundo em constante mudança torna a promessa de satisfação imediata mais atrativa do que a espera e o investimento de tempo na construção de algo melhor.

Por outro lado, e também contribuindo para a autopropulsão do consumismo, está a necessidade do consumidor de obter recursos que financiem o seu consumo. Em tempos de incerteza quanto a sua colocação no “mercado de trabalho”, o próprio indivíduo é quem deve se promover como mercadoria que atraia o interesse dos consumidores de seu trabalho, investindo em características que o diferenciem das demais mercadorias e aumentem o seu “valor de mercado”.

Nesse sentido, a sociedade de consumidores promove, encoraja ou reforça a escolha de seus membros por um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. A sociedade de consumidores interpela seus membros basicamente na condição de consumidores. E, ao fazê-lo, espera ser ouvida, entendida e obedecida.

A “cultura consumista” (BAUMAN, 2008) é o modo peculiar pelo qual os membros de uma sociedade de consumidores se comportam, seguindo os apelos de consumo que lhe são dirigidos e sugestionados. Somos exigidos a tomar decisões rapidamente, e isso nos induz a agir

por impulso, a escolher a opção que nos “seduz” mais, daí a eficiência da repetição na propaganda: formar o hábito, o costume. Evidentemente, é mais fácil e cômodo agir sem precisar pensar muito, especialmente quando somos induzidos a decidir rápido, para “aproveitar a oferta”, antes que outro nos tire a vez. Dessa forma, o hábito toma o lugar da decisão racional, baseada na reflexão e no estudo das possibilidades oferecidas. A decisão racional demandaria tempo e poderia gerar atitudes moderadas, como pensar a longo prazo e evitar exageros.

A sociedade dos consumidores promete felicidade e satisfação instantâneas a cada indivíduo, desde que esse busque constantemente “adquirir” os instrumentos (mercadorias) disponibilizados para proporcionar essa felicidade. Todavia, a felicidade prometida tem “prazo de validade”. Quando as mercadorias de ontem “quebram a promessa” de satisfação instantânea e completa, elas devem ser abandonadas. Esse processo é estimulado pelo lançamento, no mercado, e em ritmo cada vez mais acelerado, de novas mercadorias que prometem fazer tudo o que as anteriores já faziam, porém melhor e mais rápido.

Assim, a economia se mantém em movimento, por meio da busca constante dos consumidores por satisfação, adquirindo novas mercadorias e descartando as “velhas”, ainda que em plenas condições de uso. E, quanto mais rapidamente esse processo de compra, consumo, descarte e substituição acontece, mais a economia cresce. “É a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto” (BAUMAN, 2001, p.22).

Na sociedade de consumidores, existe uma ilusão de que o consumidor é quem tem o poder de escolha, de decidir como viver sua vida e quais mercadorias deseja comprar. Entretanto, o consumidor é constantemente sugestionado a adquirir, consumir e descartar mercadorias. Ele deve escolher entre as mercadorias que lhe são oferecidas para se tornar ele mesmo uma mercadoria vendável. As mercadorias adquiridas prometem “completar” o indivíduo, torná-lo apto (ainda que momentaneamente), seja para conseguir trabalho, seja para relacionamentos pessoais. Não lhe é dada a opção de não escolher, pois essa significaria a exclusão, a incapacidade de “concorrer” com os demais pela busca de reconhecimento como membro da sociedade dos consumidores.

Quase toda ação na sociedade de consumidores requer diversos mecanismos e ferramentas especiais que só o mercado de consumo pode oferecer. O indivíduo nunca está completo e sempre necessita complementos. Se a questão em jogo for a possibilidade de obter um emprego, então o indivíduo sempre necessitará de livros, novos cursos, treinamentos e certificados que se espera que o tornem momentaneamente “apto” para o emprego. Se a questão

for a busca de relacionamentos, os cuidados com a aparência, as roupas e acessórios da moda, os lugares mais badalados e os dispositivos tecnológicos de comunicação têm especial importância. Se a questão for saúde, essa requer vigilância constante contra doenças, consumo de medicamentos, alimentos, exercícios, cirurgias, etc. “A busca da aptidão é um estado de auto-exame minucioso, auto-recriminação e auto-depreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua” (BAUMAN, 2001, p.93).

A noção de tempo na modernidade líquida

A sociedade dos produtores da fase sólida da modernidade não prometia felicidade ou realização individual nessa vida. A satisfação parecia residir principalmente na promessa de segurança a longo prazo. Para assegurar a continuidade da estrutura social estabelecida, o acúmulo de bens duráveis, resistentes e imunes ao tempo, poderia oferecer a segurança desejada. A rigidez das instituições, das normas, rotinas e procedimentos a serem seguidos, tanto nas relações sociais como no trabalho, configuravam uma sociedade marcada pela durabilidade e permanência. A correta administração e controle das atividades, pelo tempo linear e sequencial (Chronos), prometia o progresso da sociedade como um todo. Para nossos ancestrais, a ideia de progresso apontava para cada dia ser melhor que o anterior, como uma construção que vai sendo realizada passo a passo, até ser concluída.

A sociedade dos consumidores, entretanto, é desencantada com as promessas de progresso da modernidade sólida, que demonstraram a incapacidade humana de manter todas as coisas sob seu controle, a fim de levar a humanidade a uma condição idealmente planejada. Hoje, progresso significa que o tempo avança, trazendo o risco de ficarmos desatualizados, de ficarmos para trás, fora da moda. Significa falhar em se livrar de habilidades e hábitos ultrapassados e em substituí-los por outros que atendam as necessidades do momento.

Dessa forma, “o tempo na sociedade líquido-moderna de consumidores não é cíclico nem linear” (BAUMAN, 2008, p.45). Em vez disso é um tempo “pontilhista”, marcado por instantes, intervalos e descontinuidades, que rompem os vínculos entre pontos sucessivos que poderiam servir de referência a um tempo cíclico ou linear. O tempo pontilhista é fragmentado em uma multiplicidade de eventos, aventuras, incidentes, acidentes e episódios isolados. É um tempo aleatório, aberto em qualquer momento, ao imprevisível romper do novo. Cada instante representa múltiplas possibilidades/oportunidades, em que a imprevisibilidade é a regra e não há

mais lugar para a ideia de progresso. Não há um objetivo ou destino previamente estabelecido ao qual precisemos ou queiramos chegar. Esse destino só será conhecido quando chegarmos a ele.

Como consequência dessa noção de tempo, a vida se torna apressada, pois deve-se explorar o maior número possível de oportunidades, para então escolher-se a “melhor”. “A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidades variadas” (BAUMAN, 2008, p.46). O motivo da pressa na vida na sociedade de consumidores é, em parte, o impulso de adquirir e juntar. Todavia, o que torna a pressa de fato imperativa é a necessidade de descartar e substituir. Cada anúncio comercial promete uma nova e inexplorada oportunidade de felicidade. Mas, para que essa “nova” sensação seja experimentada, é preciso se livrar das antigas.

No tempo pontilhista, deixam de ser relevantes os “conhecimentos acumulados” ao longo do tempo, e passam a ser valorizadas as “informações atualizadas”. Estas precisam ser rapidamente descartadas e esquecidas, para serem substituídas por outras “mais atualizadas”, que darão conta das necessidades, desejos e “tendências” do momento. Aliás, as “tendências” passam a ser determinantes na escolha do próximo movimento, da próxima direção a ser seguida. Não estar atento às tendências significa a possibilidade de se fazer a escolha “errada” e, portanto, excluído da corrida por “um lugar ao sol”. A incerteza quanto ao próximo instante conduz a um estado de permanente vigilância.

Nesse sentido, a vida se torna dividida em episódios. Cada momento vivido representa uma totalidade, com início, meio e fim. Não há conexões com outros episódios que caracterizem uma sequência ordenada, nem consequências que alterarão ou impedirão outros episódios. O que foi vivido foi esquecido, já não interessa mais. O que será, não se conhece ainda, nem há como se preparar ou antever. Assim, a duração de todas as coisas que pareciam ser mais longas que a vida humana torna-se muito menor. Uma profissão, uma empresa, a vizinhança, a cidade que se reestrutura e se reconstrói, a família, os vínculos afetivos em geral, tudo o que se esperava construir “para a vida toda”, nada permanece, tudo se liquefaz e se escorre à mínima tendência de movimento. Assim, o tempo na modernidade líquida é formado de inúmeros recomeços e rupturas ou interrupções.

A liquidez nos vínculos humanos

Os laços entre as pessoas acompanham a tendência à liquidez, exemplificada pelos relacionamentos online: conectar-se quando estes trazem satisfação, como bens de consumo, e

desconectar-se quando surgirem outros que prometam maior satisfação. Em um mundo líquido, “compromissos para a vida” são vistos como cerceamento a experimentar outras possibilidades. Assim, as relações humanas na sociedade dos consumidores passam a operar da mesma forma que as relações de compra e venda. Bauman cita, como exemplo ilustrativo dessa lógica, as agências de encontros pela internet.

As relações pessoais nos meios eletrônicos poupam o consumidor da observação do outro, do olhar do outro em um encontro “de carne e osso”. O consumidor pode analisar a “mercadoria” sem ser analisado. Sem compromisso e sem necessidade de reciprocidade. A escolha e a permanência em um relacionamento se torna aparentemente uma atitude unilateral, tal como fazemos com uma mercadoria que já não nos satisfaz mais, ou porque já encontramos outra “mercadoria” mais atraente. Dessa forma, iniciar ou terminar um relacionamento virtual é muito mais fácil do que nos relacionamentos “olho no olho”, pois livra o consumidor do embaraço de dizer não a outra pessoa. Relacionamentos “olho no olho” criam vínculos e exigem exposição, acordo, coragem e disposição para enfrentar as possíveis consequências desagradáveis de uma ruptura.

Os contatos online podem ser mais fáceis e menos arriscados e, por isso, atraentes para muitas pessoas, principalmente em um mundo onde não se tem mais tempo para aprender a lidar com situações de convívio humano. Entretanto, quando se ganha alguma coisa, perde-se outra. Nesse caso, o que se perde, segundo Bauman, é a habilidade de se negociar conflitos, de se estabelecer relações de confiança, de auxílio mútuo. Coisas que só se conhecerá pela experiência vivida. Como se espera enfrentar as adversidades da vida sem a ajuda de amigos que permaneçam além dos interesses pessoais? Na sua forma líquida, o amor tenta, em vão, substituir a qualidade pela quantidade. O amor não é um objeto a ser adquirido, mas uma construção de longo esforço e boa vontade (BAUMAN, 2010a).

Na verdade, sempre existe um certo grau de objetivação na relação com o outro. O que ocorre na atualidade é que o ambiente da sociedade de consumidores acentua essa tendência humana, por meio das ferramentas que coloca à disposição do indivíduo, e também devido à lógica instituída (a do mercado). Dessa forma, a dualidade sujeito-objeto tende a ser incluída na dualidade consumidor-mercadoria, e o indivíduo, distanciado do real encontro com o outro de carne e osso, é distanciado também de suas obrigações éticas para com o outro como igual, porque o coloca na posição de objeto e mercadoria. “Uma vez que a permissão (e a prescrição) de rejeitar e substituir um objeto de consumo que não traz mais satisfação total seja estendida às

relações de parceria, os parceiros são reduzidos ao status de objetos de consumo” (BAUMAN, 2008, p.32).

A regra do mercado, transferida aos vínculos humanos, enfraquece-os, na medida em que fortalece o individualismo e estabelece a unilateralidade, em vez da empatia, da negociação e da reciprocidade. Uma relação “centralizada na utilidade e na satisfação é, evidentemente, o exato oposto de amizade, devoção, solidariedade e amor” (op.cit), tudo o que une e sustenta a união entre as pessoas e que nos torna “humanos”, no sentido mais amplo do termo.

A satisfação imediata proporcionada pelas mercadorias opõe-se ao investimento de tempo e esforço na manutenção dos vínculos humanos. Ocupadas em ganhar mais dinheiro para adquirir mercadorias que pensam que as tornarão mais felizes, as pessoas têm menos tempo para o desenvolvimento da empatia e da negociação dos relacionamentos. O tempo e o carinho acabam sendo substituídos por presentes materiais (BAUMAN, 2008).

Em uma sociedade na qual tudo está ao nosso alcance instantaneamente, interligada mundialmente pelos rápidos meios de transporte físico, pelas tecnologias que permitem a comunicação e a circulação de informações à velocidade da luz, com a economia cada vez mais mundializada, os grandes problemas ambientais (considerando-se suas dimensões social, econômica e ecológica) tornam-se também mundializados. Contraditoriamente, um valor esquecido nessa sociedade é a necessidade de associação com os outros, de complementaridade mútua, de interdependência para podermos dar conta da complexidade e dos problemas inerentes ao modelo societário. Os consumidores, bem treinados desde o seu nascimento, não têm tempo para pensar nesses problemas “insolúveis”, porque estão ocupados demais com as escolhas que precisam fazer para atender suas necessidades individuais, sempre novas e crescentes, a partir das ofertas do mercado.

Nas dificuldades enfrentadas pelas sociedades do passado, as pessoas reconheciam a importância da associação e cooperação mútua para superar problemas coletivos. Na atual sociedade de consumidores, devido à facilidade de acesso que cada indivíduo tem a todos os objetos que satisfazem seus desejos de consumo e ocupam todo o seu tempo, as necessidades da coletividade não são percebidas. Assim, são desestruturadas todas as estratégias coletivas que poderiam proteger o indivíduo dos ataques do mercado. Se ele estiver sendo prejudicado, não haverá outros indivíduos que a ele se associem para reivindicar seus direitos. E, se houver, a atual expansão do mercado não será afetada, muito menos “sensibilizada” por suas ações.

A individualização na sociedade de consumidores não representa a liberdade de escolha individual, mas significa que somente o indivíduo é o responsável por suas escolhas e consequências, ninguém mais. Ainda que haja muitos riscos que sejam socialmente produzidos, o indivíduo é quem deve enfrentá-los. O Estado e os poderes públicos gradativamente têm se afastado de suas obrigações de cuidado e proteção aos cidadãos, diante dos riscos e infortúnios da vida. Assim,

“[...] se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; [...] Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje, e aquilo em que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade” (BAUMAN, 2001, p.44).

Ainda que muitos problemas individuais semelhantes pudessem ser enfrentados conjuntamente, a única semelhança evidente é que enfrentar os problemas sozinho é o que todos fazem diariamente. Portanto, é o que todos devem continuar a fazer. Essa é a mensagem transmitida pela sociedade de consumidores, ainda que não abertamente. Nesse sentido,

“O indivíduo é o pior inimigo do cidadão. [...] O ‘cidadão’ é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade - enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à ‘causa comum’, ao ‘bem comum’, à ‘boa sociedade’ ou à ‘sociedade justa’. Qual é o sentido de ‘interesses comuns’ senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequado separadamente, e não ajudarão” (BAUMAN, 2001, p.46).

Dessa forma, o foco na satisfação individual tem enfraquecido o engajamento social, na medida em que este não “enxerga” a associação como possibilidade de enfrentamento dos problemas que afligem a todos. Ele só consegue ver o “seu” problema, e que cabe “somente” a ele resolvê-lo, não tendo tempo para se envolver em problemas “dos outros”. Mesmo quando se deslocam em uma mesma direção, os indivíduos agem como enxames ou cardumes (BAUMAN, 2008), movendo-se conforme a tendência dos indivíduos mais próximos (na verdade, uma tendência ditada e promovida pelo mercado), e não em função de uma reflexão do que pareceria ser a direção mais adequada para a coletividade. Cada um toma sua decisão individualmente, tanto pela sedução do “novo”, como pelo medo da “inadequação” e consequente exclusão. Isolados uns dos outros, os indivíduos se tornam alvos fáceis para o controle exercido pelo mercado.

Nessa perspectiva, a fluidez de nossa sociedade “derrete” as instituições nas quais se apoiava o sentimento de segurança e união das pessoas em torno do bem comum, quais sejam a família, a comunidade e o estado-nação. A progressiva individualização da sociedade dos

consumidores acarreta, juntamente com a libertação dos vínculos e obrigações com o outro, o sentimento de insegurança e incerteza diante das situações da vida.

Bauman nos alerta sobre a “colonização” das relações humanas pelas visões de mundo e padrões comportamentais feitos sob medida pelos e para os mercados de produtos. Acrescento a esse raciocínio a ideia da colônia de bactérias que, ao encontrar ambiente favorável, vai se multiplicando, enquanto se alimenta da vida de seu hospedeiro. Assim, pergunto: será o “sistema imunológico” social capaz perceber e combater essa infecção? O conhecimento do processo infeccioso poderá levar à busca do “antibiótico” adequado? Haverá tempo de desenvolvê-lo? Ou a própria “bactéria” criará estratégias para manter o seu “hospedeiro” vivo e evitar a autodestruição?

O princípio da seleção/exclusão e suas consequências

Como já dissemos, na sociedade de consumidores, o mesmo tratamento dado às mercadorias vai sendo gradativamente aplicado às pessoas: adquirir, usufruir, descartar, substituir. “A forma mercadoria penetra e transforma dimensões da vida social, de modo que a própria subjetividade se torna uma mercadoria a ser comprada e vendida no mercado” (BAUMAN, 2008, p.152).

A fim de garantirem sua sobrevivência, as pessoas vão se conformando à lógica do mercado, buscando adquirir mercadorias (cursos, competências e habilidades) que as tornarão atrativas a seus prováveis consumidores, os empregadores de seus serviços. Na busca por atrair potenciais “clientes”, a competitividade que se aplicava às empresas é estendida aos indivíduos, que concorrem entre si por postos de trabalho. Quanto mais competitivos e individualistas, mais valorizados pela empresa eles serão, pois poderão proporcionar maiores lucros. Dessa forma, fica desarticulada toda possibilidade de associação e colaboração entre os trabalhadores, a menos que esta possibilite algum ganho individual.

Porém, nessa competição selvagem, muitos vão ficando para trás, e essa é a face do processo que tende a ser escondida e mascarada. Rejeitados pelo mercado e desamparados pelo Estado, que deveria garantir-lhes os direitos nesses e em outros casos de infortúnio, esses indivíduos ainda são culpabilizados pelos outros e por si mesmos. Afinal, eles são responsáveis por suas escolhas e o seu fracasso, portanto, decorre de escolhas erradas. Não se questiona quais escolhas lhes foram possibilitadas nem quais informações lhes foram dadas ou negadas, para poderem fazer a melhor escolha.

Desse processo de seleção da melhor mercadoria, as mercadorias humanas rejeitadas vão formando uma subclasse, “uma categoria de pessoas às quais a lei é aplicada mediante a negação ou revogação de sua aplicação” (BAUMAN, 2008, p.156). Não se trata de uma classe baixa, que traz a ideia da possibilidade de ascensão social. Tampouco é uma classe trabalhadora, que evoca a contribuição dessa classe à sociedade da qual faz parte. Essas duas imagens presumem uma possibilidade de readmissão e reinclusão. O que Bauman retrata como subclasse são as pessoas sem possibilidade de inclusão na sociedade de consumidores. São aquelas “mercadorias sem valor de mercado”, aquelas que não oferecem possibilidade de lucro e que somente geram despesas. Representam aquilo que aguarda os consumidores que falharem em cumprir seus deveres de consumo. Nesse sentido, operam como uma estratégia de coerção, pelo medo que inspiram, ao mesmo tempo em que promovem o consumo das mercadorias certas, como forma de evitar a ameaça de exclusão.

O mercado, entretanto, trata de ocultar dos consumidores essa consequência da aplicação de suas regras. Para tanto, utiliza-se de artifícios que desviam o foco do problema da pobreza e exclusão como consequência do modelo societário, transferindo-o para o domínio da responsabilidade individual. Dessa maneira, além do processo de culpabilização exclusiva do indivíduo por sua exclusão, alivia-se a consciência ética dos demais indivíduos (ou o que ainda resta dela nesse processo), por meio da criminalização da subclasse. Na subclasse são incluídas, indistintamente, as pessoas que vivem de assistência do governo, os imigrantes, os refugiados, os sem-teto, sem-terra, alcoólatras, andarilhos e outros cujo único traço verdadeiramente comum é não serem consumidores efetivos, sendo tachados como parasitas do contribuinte e indivíduos de hábitos “estranhos” e, portanto, perigosos. Criminalizados, esses indivíduos são considerados indignos dos “gastos” destinados a sua manutenção.

A retratação dos pobres pela mídia como violentos, imorais, desleixados, etc. tem conduzido a opinião pública a um silenciamento ético e moral. Esse argumento tem servido como justificativa para barreiras imigratórias, preconceito contra minorias étnicas ou religiosas, pobres em geral e todo aquele que não seja igual a “nós”, efetivos membros da sociedade de consumidores. São “lixo humano”, que deve ser mandado para longe de onde nossos olhos possam ver, para serem esquecidos de todos, para não nos lembrarmos de que, sendo nossos semelhantes, para com eles temos deveres éticos.

Em consonância com a exclusão social, encontra-se a “modernização” como condição permanente e princípio das políticas neoliberais aplicadas às instituições, que tem contribuído para reforçar o clima de incerteza e provisoriedade já estabelecido. Desse modo, enquanto o

Estado, com sua estrutura pesada e burocrática, não é competente para responder com rapidez às mudanças decorrentes desse processo, os mercados de bens de consumo estão acostumados a lidar com essas oscilações. Essa característica abriu caminho e forneceu argumento para as políticas de privatizações, realizadas em muitos países, bem como para a redução das políticas assistenciais do Estado.

Paralelamente, a progressiva desregulamentação do comércio internacional e a flexibilização das leis trabalhistas tornaram o mercado mais distante do alcance dos instrumentos disponíveis para a intervenção política que poderia garantir interesses das populações locais bem como direitos anteriormente conquistados. A mensagem constantemente veiculada pela mídia e proclamada pelos líderes políticos, que justificava e desculpava todas as suas decisões, dizia: “Não há alternativa” (BAUMAN, 2012, 2008).

Nesse sentido, reformas e “modernizações” têm sido paulatinamente aplicadas durante anos, de maneira que os mais velhos já esqueceram e os mais jovens não conhecem porque nunca experimentaram a vida em outro modelo social, tornando-se fácil concordar que “não há alternativa”. Predomina um clima de apatia política e descompromisso social que tanto pode revelar uma satisfação com o atual estado das coisas, quanto a total ocupação do indivíduo com as demandas de ser consumidor, que dificilmente deixam tempo para as demandas de ser cidadão. Dessa forma, o sistema dissipa as tensões e continua se reproduzindo sem encontrar resistência. Conforme nos lembra Bauman,

“A desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade” (2001, p.23).

Desse modo, as medidas de modernização têm contribuído para a decomposição e fragmentação contínuas dos vínculos sociais e da coesão comunal, pilares que habilitariam a sociedade a enfrentar e administrar os desafios da cultura consumista. O enfraquecimento dos vínculos familiares, a pulverização da sociedade em indivíduos solitários, a transformação dos colegas de trabalho em concorrentes, a desintegração das associações de defesa e sindicatos, juntamente com a redução da assistência governamental, por sua vez, formam o terreno propício para a instalação do consumismo desenfreado, individual e individualizante.

Como alternativa a essa tendência, Bauman (2008) recupera a ideia do “Estado Social” que, ao garantir direitos sociais para todos, visa a proteger a sociedade contra o infortúnio individual e suas consequências. Dessa forma, remodela a ideia de sociedade, como comunidade

sentida e vivida, substituindo a “ordem do egoísmo”, onde imperam a desconfiança e a suspeita mútua, pela “ordem da igualdade”, que inspira confiança e solidariedade. O clima gerado por essa ordem tende a estimular o interesse no bem-comum e o engajamento político, aliviando a angústia da incerteza em relação ao futuro e o medo do fracasso individual. A importância do Estado Social na sociedade de consumidores é a de defender a sociedade dos danos que a lógica do mercado como princípio orientador da vida social iria causar se não fosse monitorado, controlado e restringido. Seu propósito é proteger a sociedade da multiplicação das vítimas do consumismo. “Sua tarefa é evitar a erosão da solidariedade humana e o desaparecimento dos sentimentos de responsabilidade ética” (BAUMAN, 2008, p.181).

2.4. A constituição da EPT e a manutenção do modelo societário hegemônico

O modelo societário capitalista se utiliza, para manutenção de sua hegemonia, de uma série de aparelhos ideológicos, entre eles a escola. Essa escola tem assumido dois papéis distintos historicamente: a formação da classe trabalhadora e a formação da elite. No Brasil, o embrião dessa ótica se inicia com a vinda dos jesuítas, em 1549. A estes, como primeira iniciativa de educação formal, foram delegadas duas tarefas distintas: preparar “mão-de-obra”⁴ necessária à produção desenvolvida na Colônia e formar os quadros dirigentes. A preparação de “mão-de-obra” restringia-se ao ensino de técnicas de trabalho rudimentares aos índios e às camadas populares.

Segundo Cunha (2000), vem dos tempos da Colônia a origem do preconceito contra o trabalho manual no Brasil, época em que esse tipo de trabalho era destinado aos escravos. Os homens livres, principalmente os mestiços e brancos pobres, faziam questão de marcar sua diferenciação social em relação aos escravos, fugindo do trabalho manual destinado a estes últimos, especialmente o trabalho pesado e sujo. O resultado disso foi o trabalho e sua aprendizagem se tornarem compulsórios àqueles que não tinham escolha, os “desvalidos da sorte”, órfãos e pobres.

Mais adiante, no século XIX, as iniciativas de educação manufatureira conduzidas pelo Estado, em sua maioria, também recrutavam compulsoriamente os meninos tirados das ruas e

⁴ Utilizamos o termo “mão-de-obra” entre aspas para designar sua conotação depreciativa em relação ao trabalhador, que o desvaloriza como pessoa, destacando apenas a sua mão como parte importante para a execução do trabalho manual.

internados em instituições que lhes forneciam instrução primária, ofícios de artífices e conhecimentos específicos, como ensino musical e outros.

As ideologias que moviam, no século XIX, tanto as iniciativas do Estado como as de sociedades civis para a implantação de liceus de artes e ofícios, fundamentadas no positivismo de Comte, pretendiam imprimir a motivação para o trabalho, bem como evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política. Assim, buscavam propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam de uma força de trabalho qualificada, motivada e ordeira e, dessa maneira, também os trabalhadores seriam beneficiados, pois receberiam salários mais elevados conforme sua qualificação. Essas instituições e essa ideologia forneceram as bases para o ensino manufatureiro da República que viria a ser instaurada (CUNHA, 2000).

Em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, havia um ambiente de greves e influências anarquistas entre os trabalhadores das manufaturas. A ideologia do decreto de Peçanha (BRASIL, 1909), revela o propósito de “ordenar” essa situação, acalmado os ânimos dos trabalhadores e preparando o terreno para incutir em seus filhos os ideais da República, fornecendo-lhes o “indispensável preparo técnico e intelectual”, “hábitos de trabalho profícuo”, para afastá-los da “ociosidade, escola do vício e do crime”. Também nesse contexto, a ideologia progressista do industrialismo

“consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos.[...] só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões.” (CUNHA, 2000, p.94)

A finalidade educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício. Entretanto, poucas dessas escolas possuíam instalações adequadas para o ensino de ofícios propriamente industriais. Na sua maioria, os ofícios ensinados eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais propriamente artesanais do que manufatureiros. Essas escolas também se tornaram o embrião do que mais tarde viriam a ser as escolas técnicas industriais do Sistema Federal de Educação Profissional.

Assim, o dualismo estrutural do sistema de ensino referendava a divisão presente na sociedade brasileira, que separava o saber teórico do saber prático. A relação dicotômica entre educação e trabalho expressava, dessa forma, a exclusão e a seletividade resultante da contradição estabelecida entre o capital e o trabalho. De um lado, uma educação cujas noções e hábitos eram adquiridos longe dos bancos escolares, destinada aos muitos trabalhadores braçais,

que deveriam “extrair” as riquezas nacionais. No outro lado, uma educação escolar para uma minoria, chamada para construir indústrias e serviços urbanos, pois as formas produtivas industriais modernas necessitavam do uso da inteligência formada, da criatividade, cujo desenvolvimento se dava nas boas escolas.

Durante a II Guerra Mundial, havia a dificuldade de importação de muitas matérias-primas e também de equipamentos. Isso gerou uma necessidade do aproveitamento dos recursos da produção, visando a suprir mercados externos antes atendidos por nações cujas atividades haviam sido diminuídas em razão da guerra. Também a importação de técnicos especializados (necessários ao trabalho com tecnologias até então não dominadas no país) não era viável naquele período, em que toda a Europa estava em guerra. Todo esse processo originou uma grande demanda por técnicos, tanto para manutenção dos equipamentos, como para auxiliar os engenheiros, aumentar sua capacidade de trabalho. Acrescentamos ainda o pedido de reconhecimento dos cursos técnicos de eletricidade e química da Escola Técnica Mackenzie (SP) como um dos motivos relevantes para a organização do ensino industrial. Ou seja, o ensino técnico industrial já existia quando em 1942 foram estabelecidas as bases de sua organização, que vigoraram por cinco décadas (CUNHA, 2005a).

Nesse contexto, entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 2011), cuja concepção de ensino conciliava duas modalidades de formação de trabalhadores. A primeira delas estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial, ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

O Ministro da Educação Gustavo Capanema, que promoveu essa reforma educacional, pretendia que as escolas técnicas da rede federal fornecessem, além do preparo para a atividade profissional, a necessária formação humana para, segundo suas próprias palavras, não “transformar o trabalhador em máquina” (HORTA, 2010). Ele defendia uma formação profissional prática, porém solidamente embasada em aspectos teóricos. Defendia também que a educação industrial deveria atender simultaneamente os interesses dos trabalhadores, das empresas e da nação. Buscava-se modificar o estigma de “escola dos desvalidos da sorte” para o ensino técnico industrial. Assim, um maior número de candidatos se interessaria pela ocupação, em ascensão no país.

No outro polo dessa discussão se situava a formação para o trabalho, bandeira sustentada pelo Ministério do Trabalho na época, e que estava também em consonância com os interesses da indústria. Dessa queda de braço entre os dois ministérios, foi criado o SENAI, que aliava

recursos federais e da iniciativa privada e se encarregava da formação mais específica de operários qualificados para a indústria, com cursos de menor duração.

Os cursos técnicos com formação geral mais sólida ficaram ao encargo da rede federal, que passou a regulamentar também todos os cursos profissionalizantes nas demais esferas, bem como lhes servir de referência. Suprida por essas duas modalidades de ensino, a formação de trabalhadores para a indústria teve sua ampliação, já que a rede federal de formação não tinha amplitude suficiente para atender a demanda crescente por esse tipo de profissional.

Muitos governos se sucederam e muitas reformas educacionais foram realizadas, mas o cerne do sistema educacional não era alterado: o ensino secundário mantinha seu caráter propedêutico, como preparação para o ensino superior destinado às elites, para as quais se reservavam as universidades, enquanto o ensino profissionalizante continuava como terminalidade do ensino primário para as classes populares. Também nesse aspecto se manifesta o preconceito contra o trabalho manual que, em nosso país, tem o estigma de ser destinado aos pobres, aos de menor capacidade intelectual, tendo sido anteriormente atribuição dos escravos (CUNHA, 2005b).

Antes da organização do ensino técnico industrial, as escolas profissionais formavam artífices, ou seja, operários qualificados. A função do técnico formado pela escola técnica de nível médio foi sendo definida e regulamentada bem depois. O técnico ficaria subordinado ao engenheiro, atuando em projetos e desenhos, podendo coordenar equipes e não atuaria diretamente na produção e manuseio de máquinas e ferramentas, que seriam tarefas dos operários qualificados. Nessa lógica, quando o CONFEA regulamentou a profissão de técnico industrial, reservou atividades que caberiam somente aos engenheiros e não aos técnicos (garantiu o seu ‘mercado’); por outro lado, acabou valorizando a função de técnico de nível médio em relação aos mestres e operários qualificados, promovendo um maior interesse dos trabalhadores, que viam na formação técnica a possibilidade de ascenderem socialmente.

Somente com a LDB de 1961 foi que o ensino técnico profissionalizante pôde ser equiparado ao secundário, obtendo acesso aos exames vestibulares para ingresso no ensino superior, a princípio somente nos cursos da área das engenharias, e depois estendido a todos os cursos. Tal avanço, entretanto, deve-se muito menos a um esforço por democratização do acesso ao nível superior de ensino do que à necessidade de domínio de conhecimentos científicos mais complexos para atender as novas funções do trabalho mediado pela tecnologia.

As diversas reformas educacionais realizadas em nosso país têm evidenciado esse aspecto. Por exemplo, na década de 70, com a consolidação do sistema militar de governo, que apostou em um desenvolvimento econômico acelerado, acelerou-se também a formação de “mão-de-obra”, por meio da educação profissionalizante. O propósito de estabelecer uma concordância entre uma proposta pedagógica de educação e o modelo de desenvolvimento pretendido pelo governo fez com que a essência da educação continuasse sendo concebida de forma fragmentada. Assim, a Lei 5692/71 estabeleceu a profissionalização compulsória em todos os níveis de ensino, justificada pela necessidade emergente de suprimir uma suposta carência de técnicos de nível médio, bem como pela preocupação de oferecer aos jovens que não pudessem ou não quisessem ingressar nas universidades uma formação profissional imediata, que facilitasse sua inserção no mercado de trabalho. Apesar de ter constituído, para alguns, uma tentativa de ruptura da dualidade no ensino secundário, essa reforma não funcionou da maneira esperada. Proliferaram os cursos de “auxiliar técnico” principalmente nos sistemas estaduais de ensino, que não possuíam recursos suficientes para a implantação de laboratórios e oficinas necessários à formação profissional dos técnicos. Além disso, a parte de formação geral do ensino secundário teve sua função propedêutica prejudicada, devido à redução de sua carga horária, necessária para a colocação das disciplinas de formação profissional específica. Assim, a lei 7.044/82 relaxa a exigência de profissionalização no ensino secundário e volta a dualidade...

Durante algum tempo após a reforma da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), no governo de Fernando Henrique Cardoso, os CEFETs foram impedidos de criar novos cursos de Engenharia, sob a argumentação de que as engenharias, no sistema federal de ensino, seriam responsabilidade das Universidades. Por isso, no então CEFET-RS foram criados cursos superiores de tecnologia. O egresso destes cursos, o tecnólogo, seria uma espécie de técnico de nível superior, tendo uma atuação mais restrita em relação à dos engenheiros, porém mais qualificada que a do técnico de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que essa mudança tem origem na reestruturação do sistema produtivo que, em razão dos avanços tecnológicos, exige um domínio, por parte dos profissionais, de um saber mais abstrato. Assim, os tecnólogos ocupariam o lugar dos técnicos de nível médio na atual estrutura, e os técnicos o lugar dos operários qualificados, esses sendo excluídos do processo produtivo e podendo ser reincluídos por meio de nova requalificação ou em outras funções.

Um outro aspecto da reforma de 1996 foi a separação entre ensino médio e ensino técnico nas escolas técnicas e CEFETs. A implantação dos cursos técnicos divididos em módulos, que deveriam ser estruturados de maneira independente e fornecer certificação parcial, apresentava

como justificativa poder oferecer aos trabalhadores desempregados a oportunidade de requalificação, alimentando suas esperanças de reingresso no mundo do trabalho. Assim, rompeu-se o modelo integrado de formação do técnico, sendo substituído por um modelo aligeirado de formação, focalizando somente a “aquisição de competências técnicas” que, sem o devido embasamento fornecido anteriormente pelas disciplinas de formação geral, acabava sendo superficializada. Dessa forma, a dualidade do ensino secundário foi reforçada e, conforme detalho mais adiante, a formação dos professores para a EPT seguiu a mesma orientação.

Conforme nos lembra Frigotto (1995), o modelo societário capitalista necessita constantemente de elevação do patamar educacional dos trabalhadores. Dessa forma, mesmo que, historicamente, venham sendo separadas ciência e técnica, trabalho manual e trabalho intelectual, o mercado se torna cada vez mais exigente na seleção dos trabalhadores, porque estes deverão operar tecnologias que exigem não só o trabalho manual como também o intelectual. Porém, a ampliação da escolarização ganha ainda outra função, servindo para formar um “exército de reserva” de onde o capital possa selecionar, do contingente de pessoal qualificado, aqueles necessários à produção imediata. Onde há abundância de “mão-de-obra”, há também a possibilidade de se fazer exigências maiores, selecionando-se aqueles trabalhadores que mais se enquadram no perfil desejado, que poderão ser mais “produtivos” e “rentáveis” para as empresas. Deixa-se para trás uma massa de trabalhadores qualificados, porém desempregados, o que favorecerá os empregadores nas negociações das condições de trabalho oferecidas.

No processo de incorporação de tecnologia e do saber humano ao capital, o sistema também tem-se apropriado de conceitos de diversas áreas do conhecimento, como cidadania, inteligência emocional e outros, mascarando o seu significado para utilizá-los de maneira reducionista e em seu benefício... O trabalhador, ao mesmo tempo em que é considerado “mão-de-obra”, agora passa a ser convocado a colocar todo o seu ser à disposição da empresa: inteligência emocional, criatividade, habilidade de comunicação. E o pior, é induzido a achar que está sendo considerado “cidadão”, só porque outras capacidades, além de sua força de trabalho, estão sendo consideradas. O trabalho assalariado, que nos estágios iniciais do modo de produção capitalista só exigia a atividade das mãos dos trabalhadores, estendeu-se ao uso do seu corpo e, agora, além de suas capacidades intelectuais, requer também as emocionais. Se, de certa forma, há um reconhecimento da integralidade do trabalhador, isso não o tira da posição de objeto, somente sendo considerado um objeto mais complexo (FRIGOTTO, 2005).

Diante do quadro exposto, configura-se um dilema para a EPT. Por um lado, esta tem-se voltado para a inserção do trabalhador no “mercado de trabalho” – e isso tem se dado mediante

atendimento das exigências do mercado. Por outro lado, ela lida com pessoas, com individualidades, com sujeitos que precisam aprender a refletir criticamente sobre as situações, para assim fazer escolhas e utilizar sua criatividade para a produção de sua vida, ou seja, uma formação para o mundo do trabalho. Essa formação não se limita unicamente ao seu aspecto material, de subsistência, mas se estende a sua atuação na sociedade, em sua comunidade, nas atividades de que o indivíduo faz no seu tempo livre, que também constituem trabalho, no sentido de sua realização enquanto humano. Ou seja, o trabalho do indivíduo não pode ser compreendido somente como tempo de atividade geradora de valor econômico que ele vai exercer. Entendemos que os educadores têm a responsabilidade ética de colocar essas questões para que o educando pense e, assim, possa tomar suas decisões de maneira mais consciente, pelo menos no que tange a possuir conhecimento sobre si e sobre sua realidade.

Tal conhecimento é possibilitado também se o trabalhador tiver acesso a uma formação que proporcione a interligação do trabalho manual ao intelectual, buscando a superação da dicotomia entre teoria e prática por meio do conceito de práxis (NOSELLA, 2002). O trabalhador do fazer vê a consequência do seu trabalho diretamente sobre o processo produtivo, enquanto que a ação do trabalhador do pensar é indireta. A visão fragmentada de trabalho tem estabelecido o pensamento de que o que interessa para o trabalhador do “fazer” é o “aprender a fazer” sem se preocupar com as consequências e os métodos de seu fazer, enquanto que, para as camadas dirigentes é que interessa o “aprender a pensar e planejar”.

2.5. A formação de professores para a EPT como espaço-tempo de EA: questionamento à lógica hegemônica e possibilidade de transformação das relações sociais capitalistas

Embora muitas vezes sejam atribuídos à Educação muito mais objetivos do que se possa realizar, esta tem sido reconhecida como um caminho de grande significado na compreensão e na busca de soluções para os complexos e diversificados problemas relacionados com as alterações ambientais provocadas pelas atividades humanas (CARVALHO, TOMAZELLO e OLIVEIRA, 2009). A educação, compreendida como uma prática social, pode gerar movimentos de transformação e de alteração dos níveis alarmantes de degradação da qualidade de vida e da qualidade do ambiente a que está sujeita grande parte da população no planeta Terra.

O papel que se constituiu historicamente para o docente da EPT foi o de preparar os seus educandos para atuar na manutenção do modelo societário hegemônico. Daí, em sua formação, mesmo quando formalizada, o que se tem tratado majoritariamente como importante são os

conteúdos conceituais específicos⁵ de sua atuação profissional técnica. A maioria dos programas de formação de professores para a EPT no Brasil têm se constituído historicamente como processos “emergenciais” (MACHADO, 2008a), elaborados com uma estrutura curricular fragmentada, que atende ao mesmo modelo capitalista de formação. Ainda que muitos esforços têm sido empreendidos por estes programas de formação, visando à ruptura dessa lógica, contudo há um longo caminho a ser trilhado nessa direção.

O docente da EPT precisaria se perceber como formador de pessoas, e não de “mão-de-obra”. A EPT não se destina mais somente aos “desvalidos da sorte” que mantêm o modelo societário hegemônico. Conforme a contribuição de Loureiro et al.(2009, p.88),

“o papel do educador que emerge da pedagogia tradicional, como transmissor – no sentido de reprodução – de conhecimentos e valores, é rejeitado, como também são rejeitadas as propostas que esvaziam de responsabilidade o educador na apropriação dos elementos culturais pelos educandos. A proposta central aqui diz respeito à garantia, pelo educador, desta apropriação através de uma atuação direta e intencional, que crie condições educativas de reflexão crítica destes conteúdos.”

Assim, o docente da EPT, articulado em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, não se limitaria mais a trabalhar os conteúdos conceituais específicos necessários ao desempenho de uma profissão, mas precisaria perceber suas responsabilidades éticas, sociais e políticas diante do processo educativo do qual faz parte. Esse processo envolveria a formação integral de seus educandos, ética, crítica, política e, portanto, ambiental. Mas, para se desenvolver essa percepção, seria fundamental uma formação adequada, conforme sustentamos a seguir.

Segundo Machado (2008a), uma das especificidades da EPT é o trabalho com a tecnologia. Vista como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção e uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos, a tecnologia estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Assim, no processo educativo tecnológico, trata-se tanto da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social como das contradições inerentes a esse processo, exigindo-se discussões relativas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas desenvolvidas/empregadas. Por isso, a formação de professores para a EPT precisa ser contextualizada ao seu lócus de trabalho e aos conceitos com os quais trabalham esses professores. Ou seja, uma formação a partir de um currículo genérico não atinge as necessidades específicas da docência na EPT.

⁵ A utilização do termo “conteúdos específicos” ou “disciplinas específicas”, ao longo deste trabalho, segue o uso corrente na legislação e nos documentos consultados, para designar os conteúdos e disciplinas técnicos voltados à atuação do profissional técnico. Dessa maneira, não descaracterizo a especificidade dos conteúdos e disciplinas pedagógicos na formação do professor, porém utilizo para estes o termo “formação pedagógica” ou “disciplinas pedagógicas”.

Dado o caráter operatório da tecnologia e sua possibilidade de transformação do real, torna-se fundamental uma formação fundamentada e crítica. Nesta, tanto o docente como o estudante precisam avaliar alternativas tecnológicas, aprendendo a identificar, além das aparências, quem se beneficia de determinadas opções tecnológicas e quais os possíveis impactos biológicos, sociais e econômicos decorrentes de tais opções. Faz parte deste aprender o esforço de compreensão dos motivos pelos quais há problemas em aberto, mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos.

Kuenzer (2008) também nos traz algumas questões importantes para pensar a formação de professores para a Educação Profissional. Por exemplo, as mudanças que tem ocorrido no mundo do trabalho, do modelo taylorista-fordista para a acumulação flexível do toyotismo, e as novas tecnologias baseadas na microeletrônica, utilizadas em escala cada vez maior nos processos produtivos, têm demandado uma formação diferenciada para os trabalhadores. Essa formação não mais se assenta, como no modelo anterior, na memorização de procedimentos que devem ser aprendidos e repetidos, na realização do trabalho técnico. A fundamentação científica torna-se cada vez mais importante para a compreensão de processos sobre os quais o técnico deverá intervir em caso de falha, para resolver os problemas emergentes. Toda essa complexidade precisa ser pensada e desenvolvida pelo professor em sua formação, pois deve preparar o futuro técnico para tais situações.

A crescente precarização das relações de trabalho na sociedade atual evidencia a necessidade de uma formação docente que contemple elementos sobre ética, política e direitos humanos (KUENZER, 2008). Além disso, as tecnologias atuais têm multiplicado o seu poder de intervenção e transformação dos processos naturais, e isso em escala mundial, com potenciais riscos à natureza humana e não-humana. Emergem, assim, novas necessidades de conhecimentos e modos de ler o mundo, que permitam uma visão tanto do todo de uma atividade, como de suas relações e implicações com outros sistemas e contextos. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Moura (2008) argumenta que as alterações causadas nas atividades humanas pelas transformações científico-tecnológicas, na grande maioria dos países do mundo, têm construído a percepção da tecnologia como um valor positivo a priori, produzindo a hegemonia da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética. Entretanto, a tecnologia, subordinada à lógica do mercado, tem reduzido a quantidade de trabalhadores necessários na produção, intensificado o ritmo de trabalho, assegurado o aumento da produção, da produtividade e do

valor agregado a produtos e serviços, gerado concentração de riqueza e a precarização do emprego, por meio do trabalho temporário e outras formas de desregulamentação da atividade laboral.

Nesse sentido, o docente da EPT precisa contribuir para que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; quais os métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho (MACHADO, 2008a).

Por isso, constituem-se como desafios ao docente da EPT posicionar-se contra a reprodução da lógica hegemônica, buscando fortalecer a racionalidade ética frente à racionalidade tecnológica, ou seja, priorizar o ser humano sobre as relações de mercado e sobre o fortalecimento da economia. Cumpre também, deslocar o conceito de tecnologia como técnica, isto é, apenas como aplicação sistemática de conhecimentos científicos, para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos, visando a uma formação crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social.

3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Neste capítulo, primeiramente realizo uma contextualização histórica da formação de professores para a EPT no Brasil, com o objetivo de situar o leitor sobre a importância que tem sido dada pela legislação e políticas governamentais, bem como sobre a visão predominante que tem se constituído entre os próprios atores da EPT, com respeito à formação. Em seguida, apresento algumas diretrizes formuladas por autores brasileiros no sentido de orientar a formação de professores para a EPT, contextualizando-a às necessidades contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho. Por fim, faço uma síntese histórica da instituição onde a pesquisa é realizada, destacando as concepções de EPT que ali se estabeleceram, visando a apresentá-la como locus da constituição e atuação dos seus docentes, fato que também lhe proporciona possibilidades de reavaliação e reformulação constante dos processos formativos realizados, bem como das políticas institucionais para formação.

3.1. Histórico da Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Segundo Machado (2008a), a formação de professores para a EPT somente teve sua importância evidenciada no governo de Wenceslau Braz, em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios. Esta escola era destinada à formação de professores, mestres e contramestres para as Escolas de Artes e Ofícios, que já haviam sido criadas em 1909 por Nilo Peçanha. Após vinte anos de funcionamento e um registro de mais de 5.000 matrículas, somente 381 alunos haviam concluído o curso. Descontando-se as 309 professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, somente 72 homens foram os mestres e contramestres para as escolas profissionais. Tal fato sugere, por parte do governo federal, criador das referidas escolas, pouco esforço no sentido da formação dos professores. Por outro lado, a alta taxa de evasão dos cursos de formação pedagógica sugere que os alunos não sentiam necessidade, não valorizavam essa preparação, porque talvez não lhes fosse exigida tal formação para atuarem como docentes nas escolas profissionalizantes.

A primeira inclusão da formação de professores em legislação educacional se deu na Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema. O artigo 53 da referida lei previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, técnica ou pedagógica deveria ser feita em cursos “apropriados”. Outros adjetivos serão utilizados para os cursos de formação de professores da EPT como “especial” e “emergencial”.

Ou seja, sugere-se uma necessidade “temporária” de formação de professores, em vez de cursos regulares e programas permanentes.

Mas, se as escolas que formavam os trabalhadores estavam funcionando, então significa que pouquíssimos desses professores tinham passado por uma formação pedagógica, ou seja, os professores das escolas profissionalizantes eram, na verdade, profissionais das áreas específicas que ensinavam o seu fazer aos alunos. Notem que, desde o princípio do que hoje denominamos Educação Profissional e Tecnológica, a formação dos seus docentes tem sido, na visão predominante, considerada no mínimo “dispensável”. Eu mesmo me considero resultado dessa concepção, já que, quando me tornei professor no ensino técnico, era somente técnico, e pude prestar concurso porque, para minha sorte, não houve, na ocasião, profissionais habilitados que se candidatassem ao cargo.

Entretanto, em 1946, por meio de um acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos para intercâmbio educacional, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Essa comissão patrocinou o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial, desenvolvido no Rio de Janeiro, em 1947. Patrocinou também as viagens técnicas de diretores de escolas técnicas industriais aos Estados Unidos para realização de um curso de administração de escolas técnicas. A CBAI introduziu no Brasil, em 1951, um método de treinamento mediante imersão na indústria⁶, utilizado pelo SENAI e que, durante muito tempo, serviu como referencial didático para o ensino industrial. Desse período, portanto, herdamos uma grande influência do modelo americano na EPT. A presença de técnicos americanos no Brasil, em decorrência dos denominados acordos MEC-USAID⁷, visou a implantação de modelos tecnicistas no campo educacional, principalmente no ensino médio.

A partir dos anos 60, o MEC passou a regular o exercício do magistério na área profissional, por meio do registro de professores e de portarias específicas que estabeleciam as exigências para ser “professor de educação profissional e técnica”.

A Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 separava formalmente a formação de professores para o ensino médio, que se daria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, da formação de professores para o ensino técnico, que se daria por Cursos Especiais de Educação Técnica.

⁶ Esse método era o TWI (*Training Within Industry*)

⁷ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

Assim, não somente se reforçou como também se oficializou a ideia de tratamento diferenciado e de curso “especial” para formar professores para a EPT.

Por meio da Portaria Ministerial n.111/68, o MEC esclareceu que os cursos especiais destinavam-se à formação de professores para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los os portadores de diplomas de curso superior e também os de nível técnico (estes últimos deviam ter em seus currículos as disciplinas que pretendiam lecionar).

Também em 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer n.479, que aproximou a formação de professores da educação profissional da dos professores do ensino médio, por meio do estabelecimento de um currículo mínimo e duração de três anos de núcleo comum, mais um ano voltado para a especialização profissional. Até então, os cursos especiais eram concebidos sem referência a um currículo mínimo.

No mesmo ano ainda, a Reforma Universitária instituída pela Lei n.5.540/68 determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas deveria se dar apenas em cursos de nível superior. Todavia, já no ano seguinte, essa exigência foi flexibilizada, a fim de regularizar a situação da maioria dos professores das escolas técnicas da época. Pelo Decreto-lei n.655/69, o MEC passou a ser, além de normatizador, executante da formação de professores para o ensino técnico, para isso criou a CENAFOR⁸.

A Portaria do MEC 339/70 criou os cursos emergenciais para formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial, denominados Esquemas I e II, posteriormente regulamentados pela Portaria MEC 432/71. O Esquema I era destinado aos portadores de diplomas de nível superior, fornecendo-lhes a complementação pedagógica. O Esquema II destinava-se aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio. Estes últimos, além das disciplinas do Esquema I, precisavam cursar disciplinas de formação superior correlativas a sua área de atuação. Outra regulamentação importante foi, por meio do parecer CFE 74/70, o estabelecimento da carga mínima de 1600 horas-aula para os cursos de formação de professores do ensino técnico, podendo reduzir-se a 800 horas-aula, se o candidato já tivesse formação técnica específica em nível médio ou superior. Tais regulamentações foram bastante oportunas, pois, no ano seguinte, criou-se uma grande demanda por professores capacitados a

⁸ A fundação CENAFOR, durante toda a sua existência (1969-1987), desempenhou relevante papel na formação de professores para a EPT, estabelecendo convênios, acompanhando e avaliando cursos, produzindo material didático, bem como fomentando, por meio de seus integrantes, importantes discussões sobre a formação.

atuar no segundo grau, já que este nível de ensino se tornara obrigatoriamente profissionalizante pela Lei 5.692/71.

Assim, a portaria MEC 432/71, as resoluções 03/77 e 12/78 do CFE, os pareceres 45/72 e 76/75 do CFE e as portarias MEC 299/82 e 396/77 autorizaram e regulamentaram a criação, estrutura e funcionamento dos cursos emergenciais de formação de professores para as disciplinas de formação especial. As autorizações para funcionamento e o reconhecimento de cada curso eram feitas por meio de pareceres do CFE.

As soluções vistas como emergenciais e provisórias acabaram se tornando permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje permanecem nas orientações sobre formação docente para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Vários decretos, pareceres e resoluções buscaram, em momentos, estabelecer uma licenciatura para a formação de professores das disciplinas especializadas do segundo grau. Estabelecia-se prazos para adequação à legislação, estes prazos eram dilatados e, muitas vezes, as exigências relaxadas. As justificativas giravam em torno da incapacidade das instituições de formação atenderem a demanda, tanto quantitativa, quanto qualitativa, em termos de especificidade das disciplinas. Argumentava-se que várias licenciaturas específicas, considerando o “atendimento de um mercado” diverso e cambiante de ocupações profissionais, demandariam imensos investimentos públicos e privados em equipamentos, laboratórios e formação dos formadores. Mais uma vez, tornava-se manifesta a vinculação da EPT ao atendimento das exigências do mercado de trabalho, fundamentada em uma visão utilitarista dos processos formativos (MACHADO, 2008a).

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Bahia, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs pela Lei n.6.545/78 criou expectativas para mudança desse quadro. Um dos objetivos dessas instituições era o de ministrar cursos de licenciatura para a formação de professores para as disciplinas especializadas do segundo grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Porém, em 1982, temos a Lei n.7.044 que revogou a obrigatoriedade de profissionalização no segundo grau, e também a Resolução n.7/82 do CFE, que tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do segundo grau, por via dos Esquemas I e II ou Licenciatura Plena.

Essa nova flexibilização configurou um retrocesso na valorização da formação de professores para a EPT. O quadro permaneceu indefinido, com idas e vindas. Na Lei 9.394/96, nada se fala especificamente sobre formação de professores para a EPT. O artigo 61 estabelece que a formação de profissionais para a área da educação nos seus diversos níveis deve associar teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço, aproveitando a formação e

experiências anteriores em instituições de ensino ou em outras atividades. Ou seja, não se estabelece nada específico em termos de regulamentação.

Paralelamente, nos anos 80, eclodiu uma intensa movimentação de contra-hegemônica entre os educadores, anteriormente reprimida pelos governos militares, mas que retomou forças, animada tanto pela abertura política nacional, como pelo contexto internacional. O período dos anos 90, entretanto, mostra a reação hegemônica, por meio do estabelecimento das políticas neoliberais do governos Collor e FHC.

Nesse conexto, o Decreto 2.208/97 retrocede ainda mais com relação aos dispositivos anteriores. Em seu artigo 9º, chega a dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Como se não bastasse a proposição clara nesse decreto de uma formação aligeirada para o técnico, não mais integrada ao nível médio, ainda desvaloriza a formação de seus professores. Ao mesmo tempo em que se valoriza a dimensão da experiência prática, despreza-se uma formação teórica e pedagógica mais consistente.

Tal tendência é confirmada pela resolução CNE/CEB n.02/97, que estabelece, para os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional, destinados aos diplomados em cursos superiores, uma carga horária de, pelo menos, 540 horas, tendo a parte prática duração mínima de 300 horas. Carga bem inferior à dos anos setenta, que era de 800 horas no mínimo.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico corroboram esta concepção, quando mencionam, apenas em seu artigo 17, que “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (MEC, 2001, p.155). Desta forma, deixam totalmente em aberto as possibilidades de formação para estes docentes.

O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser docente na EPT se mostra recorrente. Machado (2008a) inclusive questiona se esse não terá sido um fator de grande importância para a grande evasão na experiência da Escola Wenceslau Braz e todas as indecisões, avanços e retrocessos na legislação da EPT.

Para finalizar, vigora atualmente o Parecer CNE/CEB n.37/02 que, considerando as dificuldades citadas para a organização de licenciatura específica para a EPT, estabelece as seguintes possibilidades de formação docente:

- Formação em curso técnico + graduação em pedagogia;

- Formação em curso técnico + licenciatura;
- Bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica;
- Bacharelado na área de atuação + pós-graduação na área pedagógica;
- Licenciatura + cursos e estágios relacionados à área de docência + experiência profissional em empresa.

Acrescento a essas possibilidades o que tenho ouvido de colegas que prestaram concursos para docentes em Institutos Federais, por exemplo. Conforme o que está no edital de cada concurso, uma ou mais dessas possibilidades de formação não tem sido reconhecida e alguns candidatos têm sido impedidos de participar da seleção. Continua aberta a discussão...

3.2. Princípios orientadores da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica

É comum ouvirmos no meio da EPT que “a teoria na prática é outra”. Acredito que comentários como este provêm do fato que, nas explanações teóricas, para facilitar a sequência lógica de apresentação e desenvolvimento, o docente não aborda muitas situações que acontecem no cotidiano de uma atividade profissional. Além disso, realmente não há como prever todas as situações de falhas, por exemplo, em um sistema. Estas não dependem somente da parte física e tecnológica do sistema, mas também de fatores climáticos e humanos diversos. Acontece que esse “ditado” popular acaba limitando a percepção da importância do exercício de teorização sobre a prática dos docentes da EPT. Contribuí, inclusive, para a resistência dos docentes, habituados a pautar suas atividades na prática e na demonstração, em reconhecer que, atualmente, não estão mais preparando seus estudantes para um trabalho repetitivo em uma indústria ou outra instituição de trabalho.

As possibilidades de atuação em uma área profissional encontram-se muito diversificadas, baseadas nas tecnologias eletrônicas atuais, e envolvem atividades totalmente novas a cada trabalho realizado. Desta forma, os docentes da EPT precisam, cada vez mais, mobilizar seus estudantes para o desenvolvimento de capacidades de solução de problemas, que envolvem iniciativa, criatividade e resposta rápida a sinais importantes de falhas em sistemas, por exemplo. “Instrutores”, recrutados nas empresas, certamente têm maior contato com as tecnologias de ponta, porém o padrão de que, para ensinar basta saber fazer, traz grandes limitações, não somente pedagógicas como também teóricas, com relação às atividades que

ensinam. A docência na EPT é mais que mero repasse de saberes empíricos ou ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Contextualizando à realidade brasileira, Moura (2008) explica que essas limitações são próprias de uma sociedade contraditória, fortemente marcada por uma cultura escravocrata. Nela, a educação ao longo do tempo teve um caráter dual, ou seja, uma educação de caráter acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora. Com a evolução tecnológica, entretanto, hoje a complexidade das atividades laborais é muito maior, exigindo uma formação mais cientificamente embasada para os trabalhadores e, conseqüentemente, para seus professores.

Machado (2008b) corrobora essa perspectiva, lembrando que os docentes da EPT enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. A autora salienta que, para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente, capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, seria pressuposto básico que o docente da EPT fosse, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tivesse plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

O perfil do docente da EPT precisaria, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisaria, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que lhe permitissem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, desenvolver habilidades

mentais, psicomotoras e de relacionamento humano. Precisaria, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa.

Dessa forma, o perfil profissional do docente da EPT abrangeria, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior. É desejável também que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, o professor da EPT saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

Machado (2008b) também nos aponta elementos/temas para a constituição do currículo dos cursos de formação de professores para a EPT como: evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundos do trabalho; tecnologia e impacto socioambiental. Argumenta ela que “os conteúdos específicos do campo tecnológico correspondem a complexos tecnológicos que envolvem aspectos da realidade natural e social implicados na atividade humana do trabalho, transpostos para outro contexto de trabalho, o educacional” (op.cit., p.20).

A autora também destaca que “os métodos de ensino-aprendizagem das tecnologias não são simples reflexos ou derivados do conhecimento tecnológico ou pedagógico, pois eles também fazem parte do conjunto das regras que conduzem às descobertas, invenções e resolução de problemas tecnológicos” (op.cit., p.21). Nesse sentido, uma formação cientificamente embasada do docente possibilitar-lhe-á auxiliar seus alunos na aprendizagem das tecnologias, e não ficarem limitados à memorização e reprodução de padrões e procedimentos.

Nesse sentido, ainda que constituam um grande desafio aos formadores dos professores da EPT, as diretrizes aqui apontadas merecem ser objeto de nossa atenta consideração. Pelo contato com as informações desta pesquisa, e também por minhas vivências na EPT, acredito também ser muito importante que os formadores sejam (ou já tenham sido) também professores

da EPT. Isso porque sua experiência tanto pode contribuir para a identificação de dificuldades dos docentes em formação, como pode trazer alternativas que tenham sido desenvolvidas a partir da vivência pessoal dos formadores, de sua consequente reflexão e teorização. Além disso, a resistência dos docentes da EPT às “teorias” e “pedagogias” tende a ser menor se estas forem contextualizadas por sujeitos atuantes na mesma esfera, cujo discurso se aproxime do seu contexto. Esse contexto é diferente do da educação propedêutica, que tem sua formação nos cursos de licenciatura ministrados pelas Universidades e não tem como objetivo tratar do ensino da tecnologia e dos processos produtivos, da problemática das relações entre educação e trabalho e nem do amplo campo da EPT.

3.3. De Escola de Artes e Offícios a Instituto Federal

Baseando-me em Meireles (2007), aponto o surgimento do embrião daquela que mais tarde viria a ser a Escola Técnica de Pelotas. Considerarei propício trazer aqui este relato, pois situa a instituição historicamente no contexto político da época, bem como revela a base filosófica que sustentava todo um projeto de sociedade cujos fantasmas ainda hoje assombram a EPT.

Na época, predominavam os ideais positivistas, buscando-se o atendimento/ manutenção da estrutura sócio-econômica vigente. Buscava-se o desenvolvimento econômico e o fortalecimento do Brasil como nação, o que o tornaria respeitado na comunidade internacional. Apregoava-se um assistencialismo, como o cumprimento de uma “obrigação” para com as classes mais pobres, que propiciariam o desenvolvimento nacional desejado empregando sua força de trabalho.

Nesse contexto, em 07 de julho de 1917, foi proposta pela diretoria da Biblioteca Pública Pelotense a criação da “Escola de Aprendizizes e Artífices”, segundo o modelo das escolas criadas por Nilo Peçanha (BRASIL, 1909). Foi uma iniciativa de alguns cidadãos de Pelotas, visto que as dezenove escolas de Peçanha tinham sido implantadas nas capitais dos Estados, com exceção do Rio Grande do Sul, que já possuía o Instituto Technico-Profissional de Porto Alegre. O objetivo da educação profissional propagado na época era “a habilitação dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”(op.cit).

Transparece nos discursos daquele período a crença arraigada sobre a conveniência da implantação de experiências de ensino de natureza técnico-profissional, contrariamente à

conhecida vocação brasileira para a formação de bacharéis. Sair do campo da teoria para o da prática apresentava-se como resposta para o ensino predominante na época, que não servia nem era destinado aos pobres, mas às classes dirigentes.

[...] preparar cidadãos para o futuro, amparar a pobreza, formando nas oficinas os obreiros do progresso e da civilização [...] (Meireles, 2007, p.24)

[...] o aproveitamento de suas energias, facilitando-lhe [ao operariado] a aquisição de **conhecimentos úteis** (grifo meu) à profissão para a qual se sente com mais vocação. (op.cit., p.22)

O conhecimento acadêmico não era útil ao operariado, não “dava emprego”. Tal discurso permanece forte ainda hoje, sendo defendido por muitos colegas como “virtude” na EPT, já que esta é, nesse ponto de vista, um conhecimento eminentemente prático e voltado para a aplicação nas tarefas laborais e no desenvolvimento de novas tecnologias laborais. O que precisa ser pensado, entretanto, é a contribuição dos vários campos do conhecimento para a formação integral do cidadão (não somente na sua dimensão de trabalhador), possibilitando-lhe uma compreensão da vida e do mundo mais abrangente e complexa. Assim, este cidadão poderá construir seus posicionamentos para além da perspectiva hegemônica, divulgada pelos meios de comunicação de massa e vinculada ao modelo capitalista de produção e consumo.

Com efeito, o discurso apregoado se aplica bem aos anseios das classes economicamente menos favorecidas de conquistar um lugar no “mercado de trabalho” e construir um caminho para ascensão social. Eu mesmo me considero resultado desse processo, como também muitas pessoas que conheço, oriundas desse modelo de formação profissional. O que também identifico, no entanto, é o ajuste desse discurso à manutenção de uma estrutura social desigual, onde os “desfavorecidos” não são exatamente “da sorte”, mas de todo um complexo sistema que limita suas chances de mobilidade social. Segundo esse discurso, é melhor dar emprego e alguma esperança aos pobres do que arriscar que estes se tornem “bandidos”...

[...]a referida Escola poderá também atuar como aparelho de regeneração social, proporcionando a muitos de seus futuros frequentadores o tirocinio prático, profissional, tendente a apagar-lhes, quiçá, prejudiciais pendores. (Jornal Opinião Pública, 26.jun.1917, apud MEIRELES, p.23)

A Escola de Artes e Offícios, com sua construção concluída em 1923, a partir de doações de particulares e em terreno doado pela prefeitura de Pelotas, não chegou a funcionar. Em 1930, foi doada ao município, que se comprometeu a colocar a instituição em funcionamento. Com a municipalização, a escola passou a chamar-se “Escola Technico-Profissional”.

O objetivo principal da escola era proporcionar, gratuitamente, aos menores pobres [...] o ensino e a educação tecnico-profissional necessária ao exercício de profissões em que pudessem, com facilidade, encontrar trabalho remunerado e ser úteis à sociedade (MEIRELES, 2007, p.30).

Poderia também haver o ingresso de outros alunos, mediante pagamento de taxas. Ou seja, a escola não era somente para os “desfavorecidos da sorte”. Um outro fato interessante relatado por Meireles, que demonstrava uma preocupação da instituição com a formação integral do aluno, era um currículo que, além das disciplinas de formação profissional, incluía disciplinas de educação geral e música.

Em 1933, ocorreu uma mudança no regulamento da escola, passando a ser o seu objetivo principal a formação de artífices e dando origem ao Instituto Profissional Técnico (IPT). A finalidade do instituto era “a preparação dos alunos para a vida, dando-se ênfase à preparação para o trabalho, considerado propulsor do país” (op.cit, p.30).

Vemos aqui a consolidação de uma proposta educativa voltada à preparação para o trabalho, destacando-se o seu caráter utilitário e prático, de acordo com os ideais positivistas que tiveram nessa modalidade de ensino grande penetração.

O IPT foi extinto em 25 de maio de 1940, através do decreto municipal n.1979. Em seu lugar e no mesmo terreno, foi erguida a Escola Técnica de Pelotas (ETP), vinculada ao Governo Federal. Meireles (2007) destaca os vínculos entre essas duas instituições, tanto pelo local de funcionamento, como pela sua natureza de formação profissional. Ainda, professores do extinto IPT vieram a integrar o quadro de professores da ETP, conferindo certa continuidade histórica, apesar de serem entidades distintas.

A ETP foi criada dentro da rede federal de ensino industrial pelo Decreto Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e inaugurada pelo Presidente Getúlio Vargas em 11 de outubro de 1943. O desenvolvimento econômico através da industrialização destacou-se como meta do Governo Vargas.

A partir da Reforma Capanema, o ensino industrial deveria ser desenvolvido em dois ciclos: o primeiro ciclo, denominado Ensino Industrial Básico, correspondia ao nível ginásial do sistema regular de ensino. Os cursos técnicos eram do segundo ciclo do Ensino Industrial, correspondente ao segundo ciclo do ensino secundário regular. A ETP começou suas atividades com o ensino industrial básico. Nestes cursos, destinados ao ensino de um ofício que requeria uma formação profissional mais longa, o ingresso se dava por meio de exames vestibulares.

Gostaria de salientar aqui a preocupação do Governo em selecionar previamente os alunos que seriam técnicos. Não bastava somente ser “pobre”. O contexto de modernização industrial que estava sendo alavancado exigia operários mais hábeis do que os antigos artífices. Tornava-se necessária a habilidade de operar e consertar máquinas, controlar processos de

produção. Esta cultura de seleção permanece até os dias atuais, sendo criticada por elitizar o acesso ao Ensino técnico. De fato, as transformações sociais, políticas e econômicas nos anos seguintes a esta reforma levaram os filhos da classe média a procurarem essa modalidade de ensino, possuindo, em certo aspecto, mais chances de ingressarem no processo, em virtude de acesso a escolas mais bem estruturadas, e outras fontes de formação e informação. Todavia, não quero fazer generalizações, afirmando que somente esses estudantes possuem chance de ingresso, pois cada escola (pública ou privada), cada professor e cada estudante tem suas peculiaridades. O êxito do estudante dependerá da articulação de todos estes fatores. O que destaco, entretanto, é que ocorre nessa situação uma “disputa” em desigualdade de condições.

Outro fato importante, encontrado na história da ETP e na Educação Profissional em geral ao longo dos anos, é o alto índice de evasão e reprovação, que denota um outro mecanismo de seleção e exclusão em nosso modelo societário. Dos 168 alunos que ingressaram na primeira turma, somente 42 concluíram o curso nos quatro anos previstos. Meireles (2007) argumenta que, na época, muitas famílias retiravam seus filhos da ETP, por razões financeiras, assim que estes encontravam colocação no mercado de trabalho local.

No ano de 1954, foi implantado o primeiro curso técnico do segundo ciclo, o curso de “Construção de Máquinas e Motores”, atual Curso Técnico de Mecânica. Os cursos do Ginásio Industrial começaram a ser extintos a partir de 1971, quando cessou o ingresso de alunos nessa modalidade.

O Governo de Juscelino Kubitschek (1956-61) aprofundou a relação entre Estado e economia. O ramo automobilístico representou a consolidação da indústria nacional. Os investimentos em educação, nessa época, objetivavam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

No mesmo período, a Lei n.3552/59 transformou as Escolas Técnicas ligadas ao Ministério da Educação em autarquias federais, ou seja, estas passaram a ter personalidade jurídica própria, autonomia didática, técnica e financeira. A ETP, com esta descentralização, ganhou maior autonomia, inclusive para criação de novos cursos e aquisição de materiais.

Com a Lei n.4.759, de 20 de agosto de 1965, todas as escolas técnicas da União vinculadas ao MEC incluem a denominação “Federal”. Assim, a ETP passa a denominar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL). Desde 1963, entretanto, manifestava-se a intenção de a ETP oferecer cursos superiores de Engenharia, fato marcado no relatório de gestão do prof. Ildemar Bonat, diretor da instituição na época. Contudo, esse anseio só vem a se concretizar bem

mais tarde, em 2007, já que, quando a instituição foi transformada em CEFET-RS, em 1999, a legislação não permitia a criação de novos cursos de Engenharia nos CEFETs, mas somente cursos de Tecnologia.

O crescimento industrial do país no decorrer dos anos, com investimentos do Governo Federal em áreas consideradas estratégicas como indústria automobilística, distribuição de energia elétrica, implantação de serviços de telecomunicações, habitação, gerava uma demanda por formação especializada. Essa demanda foi dando origem a vários cursos técnicos na ETFPEL: Eletrotécnica (1957), Eletrônica (1963), Edificações (1968), Telecomunicações e Eletromecânica (1973) e Química, em 1978. O que, para a comunidade escolar, representava novas possibilidades de trabalho, também era fruto de interesses políticos e econômicos maiores.

A década de 70, para as Escolas Técnicas Federais, foi um período de tranquilidade, pois as mudanças no ensino médio estabelecidas pela Lei n.5.692/71 não alteravam os currículos dessas instituições. Ao contrário das demais instituições de ensino médio, as ETFs já possuíam estrutura física e qualificação docente demandadas pela profissionalização obrigatória daquele nível de ensino. Para a ETFPEL, foi um período de grande empregabilidade para seus egressos, devido ao chamado milagre brasileiro. A década seguinte, porém, cobrava os custos de uma industrialização realizada com enorme dependência de tecnologia e comércio estrangeiros.

A partir da década de 90, muitas transformações começaram a ocorrer na ETFPEL. O governo federal optou por expandir o ensino técnico, mas não criando novas autarquias. Em vez disso, criou novas unidades em forma de campi avançados, ligadas às autarquias já existentes. Com isso, entrou em funcionamento uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da ETFPEL no município de Sapucaia, no ano de 1996.

A seguir, a promulgação da Lei n.9394/96 (BRASIL, 1996), e do Decreto Lei 2208/97 (BRASIL, 1997) trouxeram muito desconforto aos professores da ETFPEL, que se depararam com a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico. O modelo curricular anterior era diferenciado das demais escolas de segundo grau, pois havia uma interdependência entre os conteúdos das disciplinas de formação geral e das disciplinas específicas de formação técnica profissional. No modelo estabelecido pela legislação citada, os cursos técnicos precisaram alterar seus currículos, incluindo os conteúdos necessários à formação do técnico que não seriam mais contemplados pelas disciplinas de formação geral, pois o currículo do ensino médio da ETFPEL passaria a ser o mesmo das escolas propedêuticas. Além disso, a estruturação do currículo por competências e habilidades era “coisa de outro mundo” para a maioria dos professores – senão todos – naquele momento, com implicações no sistema de avaliação, anteriormente baseado em

notas de zero a dez e agora dividido em habilidades demonstradas ou não-demonstradas. Tínhamos, portanto, um problema bastante complexo para ser resolvido pela comunidade interna. Por outro lado, a grande flexibilidade expressa nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais tornava propício o momento para a reflexão, discussão e posterior implantação de mudanças nos currículos dos cursos técnicos da ETFPEL.

Em 19 de janeiro de 1999, através de decreto presidencial (BRASIL, 1999), a ETFPEL foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). A partir daí a instituição pôde ministrar cursos de formação pedagógica para a docência na Educação Profissional, bem como cursos de nível superior na área tecnológica. Foi implantada então a primeira versão do Programa Especial de Formação de Professores, elaborada e conduzida pela própria instituição. Em função das mudanças estabelecidas pela legislação vigente à época, este programa teve uma estrutura diferenciada dos modelos anteriores de formação, executados por meio de convênios com o CEFET-PR, e que serão analisados mais detalhadamente no quinto capítulo desta tese.

Além da formação pedagógica, os primeiros cursos superiores implantados no então CEFET-RS foram: Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e Tecnologia Ambiental (com ênfases em Controle Ambiental ou Saneamento Ambiental). Outros cursos se seguiram, como Tecnologia em Sistemas para Internet e, mais recentemente, Engenharia Elétrica e os cursos de pós-graduação (especialização) em Educação e em Linguagens Verbo-Visuais.

Em 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. O IFSul atualmente é formado por nove Campi: Campus Pelotas (1943), Campus Pelotas - Visconde da Graça (1923), Campus Sapucaia do Sul (1996), Campus Charqueadas (2006), Campus Passo Fundo (2007), Campus Camaquã (2010), Campus Venâncio Aires (2010), Campus Bagé (2010), além do Campus Avançado Santana do Livramento (2010), ligado ao Campus Bagé. Também outros campi encontram-se, até este momento, em fase de implantação: Sapiranga, Gravataí, e Lajeado (IFSUL, 2012).

Toda esta estrutura mudou completamente o que antes foi a Escola Técnica, depois a unidade-sede do CEFET-RS e hoje é um dos campi do IFSul. É uma incógnita o resultado dessa mudança onde se fundem perspectivas de ação construídas com a ideia de escola técnica e recentes, de instituição de ensino superior. “O que virá a ser, afinal, o IFSul?” é a questão que se

coloca para pensarmos os passos seguintes dessa instituição que tem desempenhado um papel importante em nossa região, formando pessoas para atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, relato o caminho percorrido na investigação. Primeiramente, descrevo os pressupostos teóricos dos métodos utilizados, começando pela Pesquisa Documental, na produção das informações a partir dos projetos pedagógicos dos cursos realizados. Depois, apresento a Análise Textual Discursiva, que fundamentou a análise e interpretação das informações. Por fim, descrevo como integrei os dois métodos na realização da pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o conteúdo e a metodologia são dois elementos inter-relacionados em uma pesquisa. O conteúdo compreende o tema e o problema, os fundamentos teóricos e os resultados em termos de descrições e interpretações. Já a metodologia engloba os pressupostos epistemológicos e filosóficos, os métodos de coleta, análise e interpretação dos dados e informações necessários para a compreensão do objeto de estudo. A base teórica da pesquisa revela a identidade do pesquisador, suas crenças, ideologias, além de sua implicação.

Dessa forma, na condução desta pesquisa, busquei construir sentidos e significados da formação de professores para a EPT, bem como compreender como tem sido conduzida a formação na perspectiva da instituição investigada. Para tanto, analisei os documentos produzidos nos processos formativos realizados na instituição. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, porque

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.11).

Nessa perspectiva, o pesquisador procura descrever com a maior riqueza possível a situação observada. “As pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais, seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações” (idem). Tal modalidade de análise é entendida pelos autores como um processo de desconstrução e reconstrução de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos para, a partir disso, produzir novos entendimentos e compreensões mais elaboradas sobre os fenômenos e discursos investigados.

Ao mesmo tempo, esse processo possibilita uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem. Fazer análises qualitativas de materiais textuais requer assumir interpretações dos enunciados dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a subjetividade do pesquisador.

4.1. A Pesquisa Documental: os projetos pedagógicos como documentos/ monumentos

Segundo Silva et al (2009), no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos podem ser utilizados de forma a se aproximar de uma realidade social. Assim, o método da pesquisa documental é aquele que busca compreender esta realidade de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos. Nesse método, um fator importante a ser mencionado é o documento ser tomado como única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, de produção do conhecimento na pesquisa documental. Normalmente é articulada em duas etapas: a coleta de documentos e a análise de seu conteúdo.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque as fontes escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, a pesquisa documental pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. Deve muito à História e, sobretudo aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas. Isso por que a investigação histórica, ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos, serviu, sobretudo, às ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados, possibilitando inferências e conclusões.

Gil (1991, p.53) aponta que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. A riqueza das informações que podemos produzir a partir dos documentos possibilita ampliar a compreensão de objetos, fatos, fenômenos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural. Muito frequentemente, os documentos constituem o único testemunho de atividades ocorridas em um passado recente. O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, favorecendo assim a observação da evolução histórica de indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos, práticas, etc. Além disso, permite a observação de discursos e fatos que poderiam ser omitidos ou sofrer diferente interpretação, especialmente no que dependem de recorrer a memória individual, podendo complementar ou reinterpretar relatos orais de um passado relativamente distante, em um contexto diferente do atual. Apesar disso, a coleta de testemunhos sobre o problema que investigamos desempenha papel importante no processo, já que representa uma estratégia para indicar onde podem estar as fontes documentais de que necessitamos em nossa investigação.

Embora bastante semelhantes por utilizarem o documento como fonte de informação, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica não são a mesma coisa. Enquanto na pesquisa bibliográfica se consulta documentos anteriormente publicados em fontes científicas, na pesquisa documental, documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor fornecem os dados empíricos a serem investigados. Na pesquisa documental, os documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e proporcionar compreensões sobre os fenômenos investigados, de acordo com os interesses do pesquisador.

Estudar documentos implica buscar o ponto de vista de quem os produziu. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do pesquisador. Este procura construir, a partir de suas fontes de informações, conhecimentos que possibilitem a compreensão de um aspecto da realidade social, sob a perspectiva que interessa a seu estudo. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, tem suas raízes na historiografia e não traz em si uma única concepção filosófica de pesquisa. Pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica se destaca de acordo com o referencial teórico que orienta o pensamento do pesquisador.

Na concepção positivista, predominante entre os historiadores até o século XIX, o documento é tomado como algo objetivo, neutro e de valor incontestável, uma prova que serve para comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva linear. Ainda que resulte de escolha, de uma decisão do pesquisador, apresenta-se como fundamento do fato histórico e afirma-se essencialmente como testemunho escrito. A escola dos Annales empreendeu um movimento crítico, hoje denominado “Nova História” (BLOCH, 2001; LE GOFF, 1988), que questiona essa maneira de reconstruir os acontecimentos do passado, por beber exclusivamente das fontes oficiais e se esquecer de que estas narram o passado segundo a perspectiva dos grupos hegemônicos. As fontes oficiais são, portanto, portadoras de um discurso hegemônico.

A história se faz com documentos escritos, quando estes existem. Em falta destes, a habilidade do pesquisador deve se valer de todos os vestígios disponíveis que possam mostrar ações, modos de viver e pensar de um determinado grupo, como descobertas arqueológicas,

análises geológicas, enfim, de “tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 1996, p.541). E Bloch acrescenta: “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca deve e pode informar sobre ele”(2001, p.79).

Nessa perspectiva, incluem-se no conceito de documento todas as realizações produzidas pelo ser humano que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Também constituem documentos as fotografias, vídeos, sons, obras artísticas e outras formas mais recentes de registro, incluindo-se as mídias digitais. “O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados” (LE GOFF, 1996, p.542)

Le Goff acrescenta ainda que os documentos constituem, na verdade, “monumentos”, erigidos por uma sociedade para o registro das características pelas quais deseja se fazer lembrada no futuro. Assim, a elaboração, conservação e/ou destruição de determinados documentos permite que os grupos hegemônicos de uma sociedade escrevam a sua versão da história, a sua “verdade”, por meio de registros oficiais, ou de instrumentos de maior propagação, como jornais, obras literárias, etc.

Essa perspectiva não desconhece, entretanto, que grupos minoritários têm buscado estratégias para a prevalência de seus documentos/monumentos ao longo do tempo. Um exemplo disso são os “Manuscritos do Mar Morto”, originários, segundo análises arqueológicas, do início da era cristã, mas que foram preservados em cavernas e descobertos somente na metade do século passado. Desse modo, reconhecemos a contribuição da arqueologia, bem como de outras disciplinas no esforço de reconstrução e compreensão dos acontecimentos do passado e de suas relações com realidades atuais.

“O monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação.” (LE GOFF, 1996, p.535) É um legado à memória coletiva. O monumento é também uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. Dessa forma, qualquer documento, enquanto monumento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, pois resulta de um esforço de determinado grupo para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si. Essa é a postura crítica que o pesquisador precisa ter ao analisar documentos.

O testemunho, o ensinamento que o documento traz, deve ser procurado além de seu significado aparente. Em todas as fontes narrativas, sejam oficiais, como os jornais, sejam os relatos testemunhais escritos, é importante não nos atermos somente ao que os textos dizem, mas estarmos atentos ao que estes nos deixam entender, sem haver a intenção de dizê-lo.

Os documentos/monumentos constituem vestígios a partir dos quais buscamos conhecer do passado “aquilo que ele nos permite conhecer” (BLOCH, 2001). O documento só “fala” quando sabemos interrogá-lo. Ou seja, as perguntas que fazemos condicionam a análise e podem elevar ou reduzir a importância de um fragmento ou texto, dentro do conjunto analisado. Assim, o pesquisador pode reconstruir uma realidade passada, próxima ou distante, a partir das escolhas de relevância e interpretação dos documentos que utiliza como fonte dos dados que pesquisa. Essa perspectiva, entretanto, nunca poderá ter a pretensão de se estabelecer como única verdade, mas sempre uma perspectiva, uma faceta à espera de futuras complementações e/ou reconstruções, para a compreensão do problema investigado. Os documentos “traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA et al, 2009, p.4556).

Para uma maior compreensão do fenômeno que investigamos, um documento também não deve ser isolado do conjunto de monumentos de que faz parte. As concordâncias e/ou discordâncias entre os diversos testemunhos servirão para avaliar a confiabilidade das informações neles contidas. Documentos diferentes, que analisam o mesmo fenômeno a partir de dados diferentes e cujos resultados da análise se confirmam, fornecem uma grande certeza sobre o fenômeno analisado. De outra forma, os resultados não poderiam ser concordantes (BLOCH, 2001).

A análise dos documentos enquanto monumentos consiste em desmontá-los, desestruturá-los, reagrupar as suas partes e produzir deste processo um novo documento. Isso significa revelar o caráter de monumento do documento original, construído com a finalidade de expressar a perspectiva de seus autores. Consiste em uma crítica interna do documento, buscando encontrar as condições históricas de sua produção e, daí, suas intencionalidades, conscientes ou inconscientes.

A pesquisa documental tende a valorizar a linguística, pois, segundo Bloch (2001), para se analisar documentos escritos, é preciso conhecer com profundidade palavras/conceitos e significados com os quais estes são utilizados pelo grupo estudado e qual o contexto vivido por este grupo.

Outro fator que Bloch destaca como importante para a interpretação de documentos é que a leitura de um fenômeno no passado é sempre feita a partir de uma compreensão de como este fenômeno, ou outro assemelhado, se manifesta no presente. O presente e o passado se interpenetram. Se, para quem busca compreender o presente, a ignorância do passado é funesta, o mesmo se dá em relação a quem busca compreender o passado sem o conhecimento do

presente. “Não existe conhecimento verdadeiro sem uma certa escala de comparação⁹. Desde que a aproximação diga respeito a realidades ao mesmo tempo diversas e, não obstante, aparentadas” (BLOCH, 2001, p.65).

A dúvida imposta aos documentos/monumentos sobre sua autenticidade e sobre a veracidade de suas informações é apresentada por Bloch como um fator positivo, pois, quando racionalmente conduzida, torna-se um instrumento de conhecimento. Ao duvidar, o pesquisador é impelido a procurar novos indícios que possam confirmar ou refutar suas conclusões, bem como critérios que possam estabelecer o que é ou não verdadeiro. Relatos testemunhais, por exemplo, podem conter erros intencionais, de percepção, de memória ou mesmo por constituírem uma maneira cultural de interpretar o fenômeno estudado, diversa da que temos na atualidade. Por isso, embora tenham grande valor, precisam ser comparados sempre que possível com outras fontes de informação documentais. Grandes eventos do passado foram comprovados historicamente porque tiveram influências em/de vários contextos e, por isso, deixaram muitas evidências em fontes diferentes.

Bloch destaca que, ao analisarmos documentos, nossa atitude precisa ser a de compreensão, e isso envolve abandonar a tendência de julgamento dos fatos. Julgar é posicionar-se contra ou a favor, o que não muda o que aconteceu. Tendemos a julgar o que é estranho, diferente de nós, de nossa cultura, considerando-o como “mau”. Por outro lado, compreender envolve abrir-se a escutar, a perceber o novo/diferente, deixar que se manifestem seus pensamentos, crenças e palavras, sua perspectiva de mundo e de humano, suas regras e contradições. Compreender é uma palavra “carregada de dificuldades, mas também de esperança, sobretudo, de benevolência”. (BLOCH, 2001, p.128)

Compreender nada tem de passividade. Entre o que foi e nós, os documentos já interpõem um primeiro filtro, pois retiram apenas parte da realidade observada, e raramente organizam as informações de acordo com as necessidades da pesquisa. O pesquisador escolhe e tria, ou seja, analisa. Classifica-se, distingue-se para dar maior profundidade ao conhecimento da parte. Contudo, é preciso reposicionar a parte no todo, para compreender suas relações com/no todo. Cada ponto de vista é somente um ponto de vista do observador e não pode ter a pretensão de explicação completa para um dado fenômeno. A confluência entre vários pontos de observação é que pode dar uma maior compreensão do fenômeno observado.

⁹ Mantivemos o termo “comparação”, utilizado pelo autor, no sentido de uma referência que possibilita compreensão de um contexto ou fenômeno mais abrangente.

Há que se apontar, entretanto, que alguns fatores podem dificultar o acesso aos documentos. Por exemplo, o descuido no armazenamento destes ou seu descarte, por desconhecimento de sua importância, ou ainda o extravio intencional para preservar o sigilo de informações que no momento eram importantes, mas que, na atualidade, não prejudicariam interesses particulares e ainda poderiam contribuir para a compreensão da realidade que está sendo investigada. Também fatores climáticos podem favorecer a preservação de documentos, como no exemplo citado sobre os Manuscritos do Mar Morto e na abundância de monumentos do Egito antigo. Por outro lado, inundações, incêndios e guerras destruíram vestígios importantes de muitas outras culturas.

O método mais frequentemente utilizado para a interpretação das informações produzidas por meio da pesquisa documental é a análise de conteúdo (GIL, 1991; GOMES, 2007). Esta se concentra na compreensão da mensagem contida nos documentos, que se dá por meio da busca de interpretação dos significados da linguagem utilizada dentro do contexto em que os documentos foram produzidos. No presente trabalho, entretanto, utilizamos a Análise Textual Discursiva para a interpretação de informações produzidas a partir de documentos escritos.

4.2. A Análise Textual Discursiva como produção de sentidos e significados

A Análise Textual Discursiva, método proposto por Moraes & Galiuzzi (2007), coloca-se como um caminho intermediário para a análise de materiais escritos, considerando-se como extremos a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD) enquanto modalidades de análise textual. A ATD apresenta características que a aproximam, ora de uma, ora de outra modalidade.

No que diz respeito à descrição e interpretação, a ATD se aproxima da AC, pois considera tanto a descrição como a interpretação como momentos importantes para a produção de sentidos e significados, a partir dos materiais empíricos que analisa.

Quanto à compreensão dos fenômenos, a ATD tende a se aproximar da AC, pois busca construir essa compreensão partindo de dentro do fenômeno. Ou seja, a ATD não busca necessariamente uma teoria externa ao fenômeno, mediante a qual construirá sua interpretação, mas visa à produção de teorias no processo de pesquisa.

A ATD inicia seus esforços de construção de compreensão a partir dos sentidos mais imediatos dos fenômenos investigados, assumindo, porém, o desafio de produzir sentidos mais distantes, complexos e aprofundados. Pretende inserir-se em movimentos de produção e

reconstrução das realidades, combinando a perspectiva hermenêutica e a dialética e, nesse sentido, integra características tanto da AC como da AD.

A ATD constitui

um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp.111-112).

Vários tipos de materiais escritos podem ser utilizados como fontes de informações para a ATD, integrando o “corpus” de análise. Estes podem ser textos já prontos e selecionados de acordo com as finalidades da investigação, tais como publicações em anais, jornais, revistas, relatórios, avaliações e outros. Os textos também podem ser produzidos especificamente para a investigação, tais como transcrições de entrevistas ou depoimentos, registros de observação, diários de pesquisa e outros.

Na ATD, busca-se interpretar os textos analisados, produzindo-se novos sentidos e significados para além dos que se encontram explícitos neles. Para essa interpretação, o pesquisador se vale tanto de seus próprios pontos de vista e conhecimentos prévios, como de interlocutores teóricos que vão sendo solicitados ao longo do processo de análise, a partir das informações que os textos trazem. “Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.17).

Os autores dividem o processo da Análise Textual em três etapas: a unitarização das informações, a classificação das informações em sistemas de categorias e a construção de textos interpretativos das informações.

Na unitarização, ocorre uma desmontagem dos textos que serão analisados, ou seja, uma divisão destes em unidades de significado. Essas unidades podem ter dimensões e amplitudes variadas, de acordo com a ideia que se quer salientar na divisão, que por sua vez deriva dos objetivos da investigação. Por exemplo, as unidades poderão ser constituídas por enunciados, frases, parágrafos, sínteses ou títulos de textos, conforme o fenômeno que se busca compreender. Nesse momento, é importante um profundo envolvimento com as informações do corpus da análise, para a emergência de novas compreensões. Uma análise rigorosa depende de uma leitura cuidadosa, aprofundada e detalhada dos materiais que compõem o corpus.

Nesta pesquisa, a partir do material reunido, comecei a unitarização separando partes do texto dos projetos pedagógicos dos cursos que demonstram suas opções político-pedagógicas e metodológicas. A seguir, montei tabelas a partir do texto e das temáticas/disciplinas nos vários

processos de formação realizados. O passo seguinte foi a comparação a partir das ementas e cargas horárias das temáticas/disciplinas, com o objetivo de estabelecer categorias iniciais de análise.

A organização de unidades de significado, palavras-chave, categorias iniciais, intermediárias e finais como colunas de uma tabela em meio digital possibilitou o ir e vir constante, ora reconstituindo o discurso analisado, ora reagrupando as unidades segundo as categorias que emergiram do processo de análise. Exemplifico esse processo na tabela abaixo, que demonstra a unitarização e categorização das informações do projeto pedagógico do modelo CEFET-RS. Aqui podemos ver o agrupamento de unidades formando categorias iniciais, e destas uma categoria intermediária de primeiro nível, que integra, juntamente com outras categorias intermediárias dos demais projetos pedagógicos (não visualizadas aqui), uma categoria intermediária de segundo nível. Esta, por sua vez, originou um item a ser discutido dentro de uma das categorias finais.

CÓDIGO	UNIDADE	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMED.1	CATEGORIA INTERMED.2
2000-006b	O CEFET-RS oferece, além dos cursos técnicos (nível médio) e tecnológicos (nível superior), cursos básicos de profissionalização, ensino médio para adultos, programas de certificação e o programa de formação pedagógica, como formas de atender à demanda educacional diversificada da comunidade	cursos do CEFET-RS, atendimento da demanda educacional	O CEFET-RS busca atender a demanda educacional da comunidade com diversos cursos	Demanda da comunidade	DEMANDAS	A visão mercadológica
2000-006bms	O CEFET-RS preocupa-se em atender as necessidades de formação da comunidade onde se insere.	demanda educacional da comunidade	O CEFET-RS preocupa-se com as necessidades formativas da comunidade			
2000-028	O CEFET-RS, então Escola Técnica Federal de Pelotas ETFPEL, em convênio firmado com o CEFET-PR, ofereceu, a partir de 1986, por solicitação da comunidade, três turmas do Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º Grau - Esquemas I e II.	ETFPEL, convênio, CEFET-PR, solicitação da comunidade, Esquemas I e II	A oferta de formação pedagógica atende a solicitações da comunidade.			

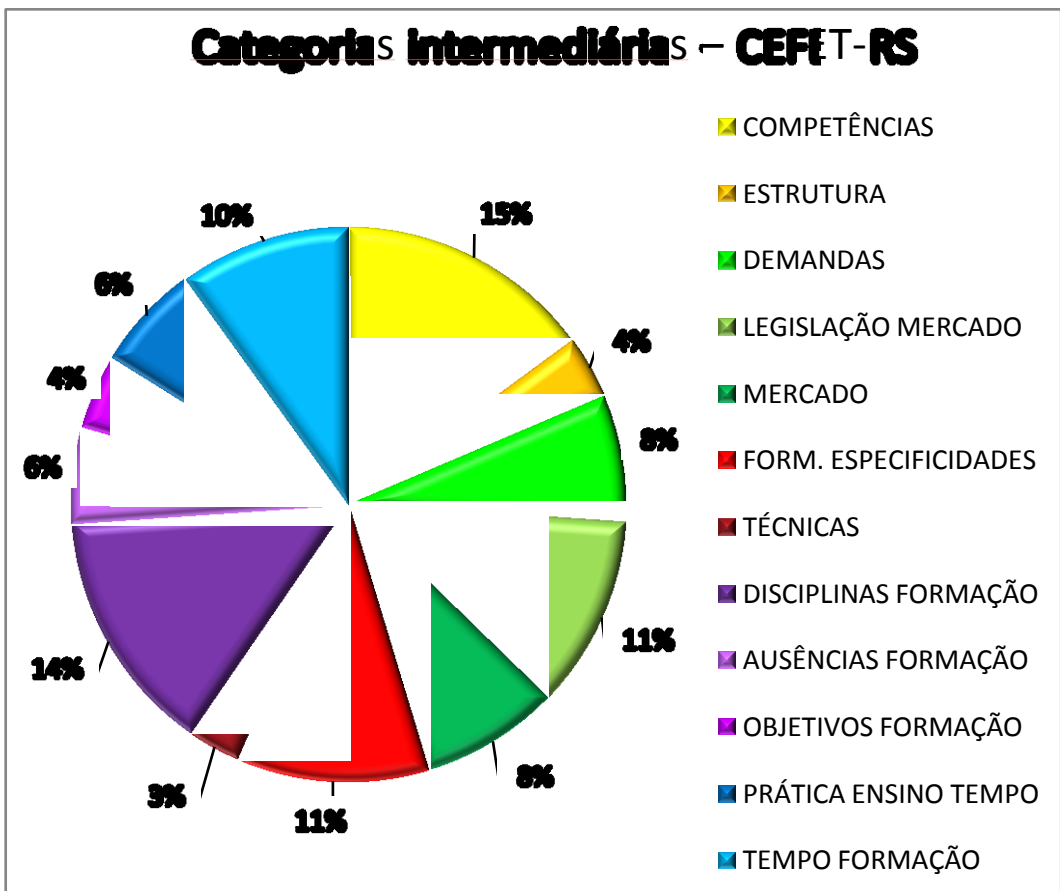
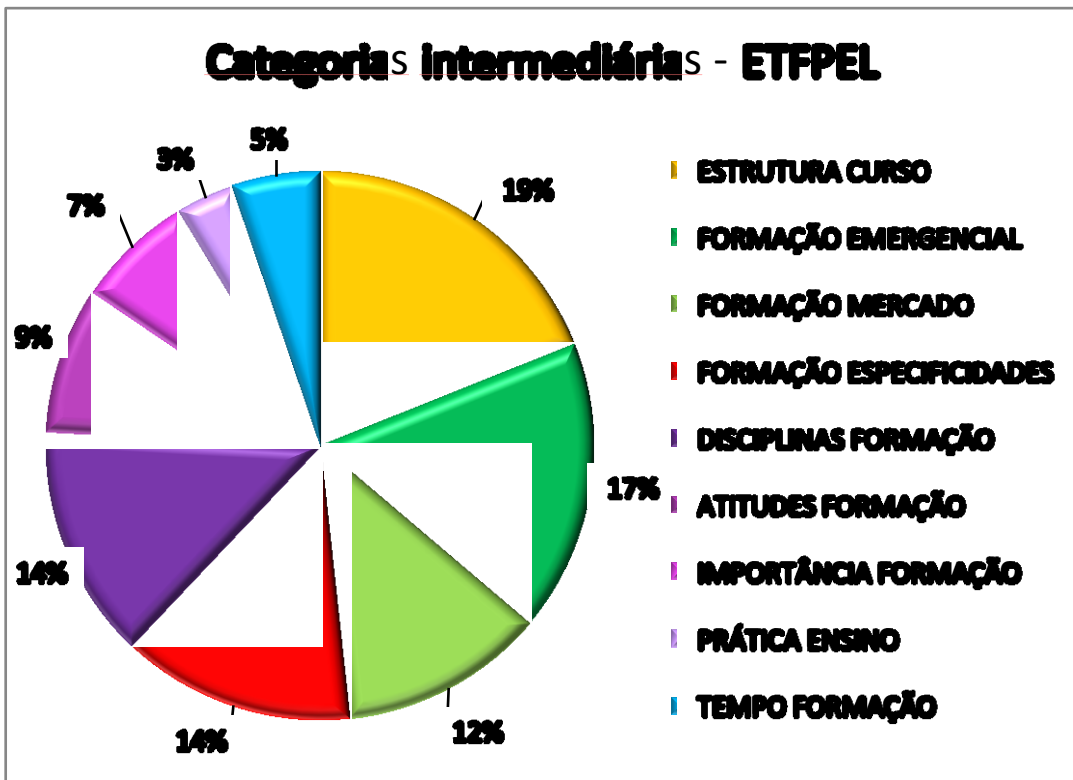
2000-046	Existe a necessidade de capacitar os professores para os novos princípios da educação profissional do país, para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, expressas no parecer do CNE/CEB nº 16/99.	capacitação dos professores, novos princípios, DCNEPT, parecer	a formação de professores é necessária para atender as DCNEPT	demanda; exigência legal		
2000-043	O mercado de trabalho para o egresso do Programa Especial de Formação Pedagógica é promissor, face ao progresso dos conhecimentos científicos e técnicos.	mercado de trabalho, PEFP, conhecimentos científicos e técnicos	O progresso dos conhecimentos demanda formação de mais professores	demanda; inserção de novos professores		
2000-039	O compromisso do ensino técnico em dar respostas adequadas às demandas do setor produtivo e às necessidades do mundo moderno, quanto à postura social e cidadã dos indivíduos, constituem características e necessidades especiais deste segmento da educação.	ensino técnico, demandas, setor produtivo, necessidades especiais, postura cidadã	O ensino técnico possui compromisso em atender as demandas do setor produtivo e da sociedade	demandas do setor produtivo/ sociedade		
2000-048	Os professores na sua instituição deverão poder construir seu currículo pleno, considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade de modo a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.	professores, currículo, desenvolvimento tecnológico, demandas, mercado de trabalho, sociedade	Os professores construirão seus currículos considerando as demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.	demandas, currículo		

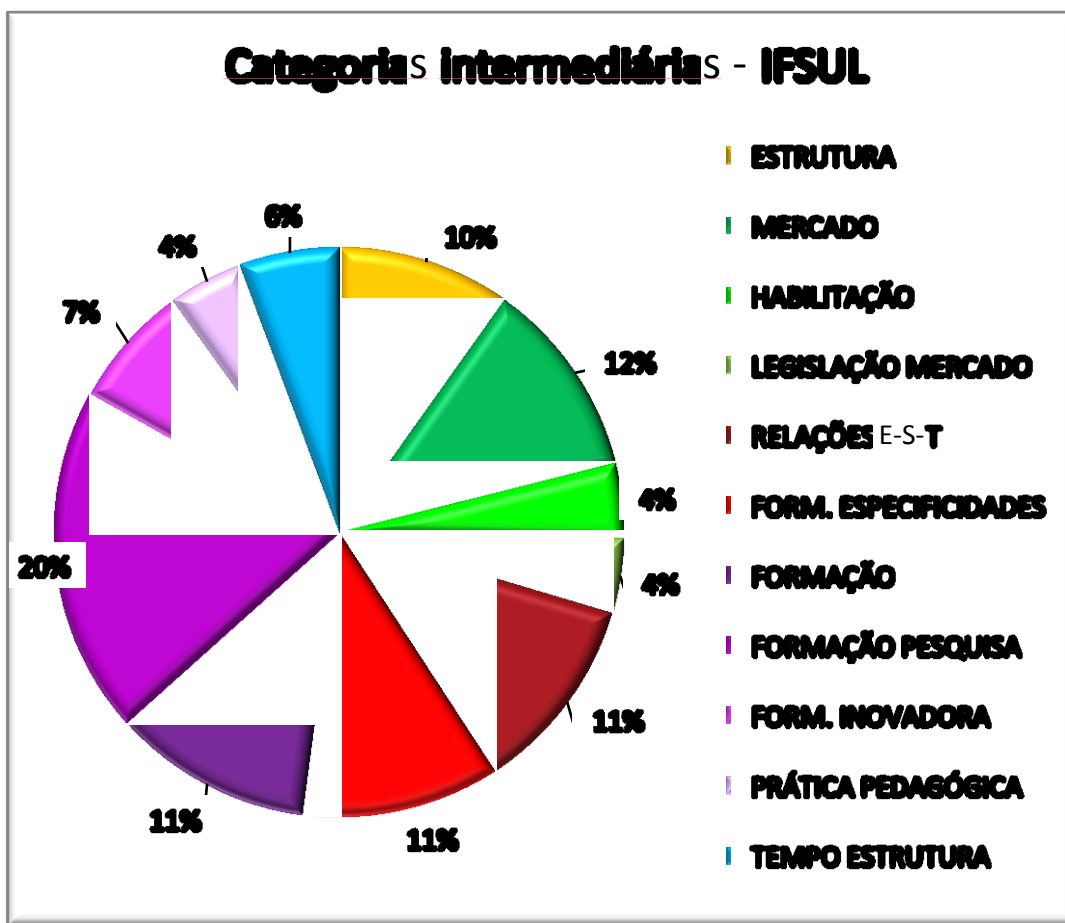
Também demonstrada na tabela está a categorização, etapa que se segue à unitarização, em que são construídas relações entre as unidades de significado, combinando-as e classificando-as, construindo assim conjuntos de unidades que agregam elementos próximos. Esse processo leva à construção de categorias que emergem dos materiais analisados.

A categorização é parte do movimento de síntese e reconstrução da pesquisa, em que o pesquisador elabora novas formas de compreensão dos fenômenos investigados por meio do ordenamento e sistematização das informações, cujo processo nunca é definitivo. Na análise textual, pode ser constituído um sistema de categorias em vários níveis. No caso desta investigação, utilizamos a categorização a partir de categorias iniciais estabelecidas com base em palavras-chave, destacadas em cada unidade de significado. Do agrupamento das categorias iniciais, por afinidade de ideias expressas, partimos para a construção das categorias intermediárias, em dois níveis. Nesse processo, houve a necessidade de diversas releituras e

reagrupamentos de categorias intermediárias, até o estabelecimento das categorias finais de análise. A análise textual, portanto, não é um movimento linear e continuado, mas caracteriza-se especialmente pela dinamicidade e recursividade, como um movimento em espiral de caráter cíclico, de retomada periódica em um contínuo refinamento, em que cada avanço exige retornos reflexivos e corretivos, bem como um movimento reiterativo capaz de atingir maior clareza e validade. A reflexão constante sobre o processo e os resultados parciais atingidos possibilita aperfeiçoamento e esclarecimento tanto do processo como dos resultados (MORAES & GALIAZZI, 2007).

Podemos ver, nos gráficos a seguir, o agrupamento das unidades de significado de cada projeto pedagógico, primeiramente em categorias iniciais, depois em categorias intermediárias de primeiro nível. Uma aproximação dessas categorias intermediárias deu origem às categorias intermediárias de segundo nível, possibilitando a comparação entre os diferentes modelos de formação (ETFPEL, CEFET-RS e IFSUL). Essa aproximação é evidenciada nos três gráficos pela utilização do mesmo sistema de cores para identificar. Dessa forma, as categorias que se relacionam ao tema “formação” foram listadas em tons de lilás; as que se relacionam ao tema “mercado” em tons de verde; as que se relacionam ao tema “estrutura”, em laranja; ao tema “especificidades da EPT” em tons de vermelho; e as que se relacionam ao tema “tempo” em tons de azul. Também os percentuais de cada tonalidade sinalizam a relevância do tema correspondente em cada modelo de formação. Esse sistema possibilitou organizar o metatexto da discussão das categorias emergentes da análise.





Embora na ATD também se possa trabalhar com categorias estabelecidas a priori, fornecidas pelas teorias que embasam a pesquisa, na presente investigação escolhemos construir as categorias a partir das relações que estabelecemos entre as unidades de significado. Acreditamos que, desta maneira, colocamo-nos em uma postura epistemológica que favorece a construção de conhecimento novo sobre o fenômeno investigado, já que não estamos vinculados a uma teoria única por meio da qual se pretende explicar vários fenômenos. Antes, a interlocução teórica vai sendo buscada na produção de sentidos e significados para os conceitos que emergem do processo de análise.

Um fato importante neste processo de análise, que o distingue da postura do pesquisador que trabalha com hipóteses predeterminadas, é a necessidade de buscar outros referenciais teóricos, a partir das categorias emergentes. O arcabouço teórico, portanto, não se encontra completamente estabelecido a priori. Ainda que o pesquisador já tenha feito sua inserção teórica no tema que está pesquisando, a análise demandará outros aprofundamentos para a construção de suas interpretações. Neste movimento se constitui a produção de conhecimento, ou reinterpretação do fenômeno investigado a partir de outros referenciais e perspectivas.

Pelo processo acima descrito, é possível notar que a análise textual não é um movimento linear e continuado, caracterizando-se, especialmente pela dinamicidade na análise, como um movimento em espiral de caráter cíclico, de retomada periódica em um contínuo refinamento, em que cada avanço exige retornos reflexivos e corretivos, bem como movimento reiterativo capaz de atingir maior clareza e validade. A reflexão constante sobre o processo e os resultados parciais atingidos possibilita aperfeiçoamento e esclarecimento tanto do processo como dos resultados (MORAES & GALIAZZI, 2007).

A pretensão do processo de categorização é a construção de um novo texto, que tem sua origem nos textos que constituem o corpus de análise, mas que produz novos significados e sentidos a partir do estabelecimento de diferentes relações entre os elementos desse corpus. Essas relações são construídas pelo pesquisador, a partir de seus conhecimentos tácitos e da interlocução teórica com os autores que busca para auxiliá-lo em sua interpretação.

A construção dos textos interpretativos das informações, ou metatextos, compreende a última etapa do processo da Análise Textual Discursiva. Essa etapa possui o objetivo de descrever e interpretar as informações do corpus de análise da pesquisa, como também de comunicar a compreensão produzida. Esse processo, que combina o aprender e o comunicar o aprendido, possibilita a emergência de “insights” criativos, novas compreensões sobre o fenômeno investigado, atingidas por meio de intensa impregnação nos materiais textuais analisados.

Cabe aqui salientar que o processo de produção dos metatextos necessita ser recursivo, a fim de expressar maior fidelidade aos dados empíricos e maior clareza na comunicação da compreensão atingida pela investigação. É preciso haver um retorno cíclico às unidades de significado, às relações produzidas entre estas por sua (re)organização em categorias de análise e consequente reestruturação dos metatextos, buscando-se um constante movimento entre o todo e as partes.

Os metatextos podem ser mais descritivos, na medida em que se aproximam mais das informações do corpus analisado, ou mais interpretativos, quando se afastam mais do material analisado, produzindo uma maior abstração e aprofundamento teórico. Neste último caso, atingimos uma maior compreensão sobre o fenômeno investigado, resultante de um exercício mais intenso na interpretação das informações.

4.3. A articulação entre PD e ATD: a recursividade nos métodos

A Análise Textual Discursiva é a metodologia com a qual já temos desenvolvido nossas pesquisas de natureza qualitativa. Sustento que esta se adequou à proposta da pesquisa, considerando que o corpus de análise foi constituído de materiais escritos, no caso, os documentos dos cursos de formação pedagógica da instituição investigada. Especificamente, a ATD é utilizada na busca de compreensão de fenômenos como o que investiguei, pois constitui um exercício de impregnação nos materiais examinados visando a sua interpretação.

Marc Bloch nos recomenda ir para o documento com algumas perguntas feitas, pois este só fala quando sabemos o que lhe perguntar. Entretanto, nosso processo foi diferente: embora já tivéssemos nosso problema de pesquisa, a Análise Textual Discursiva, realizada em uma amostra dos documentos, evidenciou a necessidade de conhecer melhor a pesquisa documental. Como o foco da investigação foi no discurso institucional, recorremos aos pressupostos da pesquisa documental, em busca de princípios para selecionar e organizar as informações a partir dos documentos que constituíram o corpus da análise.

No princípio da investigação, ainda não tínhamos os autores fundantes na pesquisa documental. O processo de qualificação da pesquisa de doutorado, no entanto, foi decisivo para o encontro com esses interlocutores teóricos. A partir de sugestões da banca examinadora de nosso projeto, pudemos chegar a Jacques Le Goff que, por sua vez, nos remeteu também a Marc Bloch, renomados autores no campo da historiografia. Estes interlocutores nos forneceram princípios para a análise documental. Em um processo recursivo, retornamos à análise textual, agora refinando nosso olhar crítico sobre os documentos analisados.

O conceito de documento/monumento (LE GOFF, 1996) nos diz que os documentos expressam a visão hegemônica do passado e não a “verdade” absoluta sobre o que aconteceu. Assim, os projetos pedagógicos analisados em nossa pesquisa, enquanto documentos/monumentos, não constituem a expressão exata de como os processos formativos foram realizados. Contudo, revelam pressupostos sobre os quais a instituição tem organizado a formação de seus professores, o alinhamento com as políticas governamentais, as influências das principais tendências pedagógicas, a partir das alterações realizadas nos processos.

A busca de compreensão do passado a partir do presente, assim como se busca a compreensão do presente levando-se em conta múltiplas causalidades dos eventos passados (BLOCH, 2001), foi um princípio que possibilitou maior atenção à contextualização das informações em relação ao tempo em que foram escritas. Este foi um procedimento fundamental tanto na seleção e busca de critérios de relevância das informações como em sua interpretação a

partir da realidade atual na instituição investigada. No período que foi considerado pela investigação, a instituição sofreu mudanças de ordem estrutural e também nas políticas governamentais que estabelecem suas diretrizes para funcionamento e formação de seus professores e alunos. Esse contexto determinou as condições de produção dos documentos analisados e não pode ser esquecido em sua leitura e interpretação.

A orientação da pesquisa documental é que “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento” (BLOCH, 2001, p.60). Por isso, foi necessário estarmos atentos e questionarmos: com quais intenções os documentos foram redigidos desta maneira? Em que contexto político foram escritos? Que concepções filosóficas predominavam naquela época? A análise de documentos implica a leitura nas entrelinhas, além do que está manifesto, buscar captar o que foi omitido, e isso só é possível mediante o conhecimento do contexto histórico dos documentos. Que sentidos se buscou dar aos termos utilizados nos documentos? Esses sentidos mudaram com o passar do tempo? Baseei meus questionamentos no alerta de Bloch: “os homens não têm o hábito, a cada vez que mudam de costumes, de mudar de vocabulário” (op.cit, p.59).

Também segundo Bloch, o tempo cronológico não é a unidade adequada para a divisão da análise dos documentos, pois não existe uniformidade/regularidade cronológica no devir dos acontecimentos e mudanças. Se não ocorrem mudanças, tem-se a impressão que o tempo está ‘parado’; se ocorrem, o tempo ‘andou’. O importante seria o que muda, que múltiplos fenômenos se relacionam com aquele que estamos estudando, e não quanto tempo cronológico/linear se escoou. Nesse sentido, os períodos de análise devem ser estabelecidos conforme as mudanças que ocorreram, não interessando se o período cronológico foi longo ou curto. Esse princípio me auxiliou na fragmentação da análise dos projetos pedagógicos da seguinte maneira: o período em que a instituição era uma Escola Técnica Federal, o período como CEFET, e o período atual, como Instituto Federal.

Por fim, Bloch nos auxilia a pensar, a partir de seu ofício de historiador, sobre a capacidade do pesquisador de apreender o que é vivo nos fenômenos. Tendo ele escrito sobre muitas batalhas, somente pôde compreender o que significa de fato a derrota para um povo, a agonia do cerco sofrido por um exército ou a vitória em uma guerra, quando ele mesmo combateu na I Guerra Mundial.

Da mesma forma, a importância deste capítulo se constituiu na compreensão da Pesquisa Documental e em sua contextualização à realidade investigada. 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.

5. O IFSUL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

5.1. Processos de formação realizados

Primeiramente, descrevo os processos de formação investigados, com o intuito de explicar como foi se dando o movimento que constitui o programa atual, para o qual contribuíram muitos sujeitos, em períodos distintos, em contextos políticos diferentes, que estabeleciam concepções diversas sobre educação, educação profissional e formação. Como parte desse movimento, houve redirecionamento de objetivos, aumentos e reduções do número de horas do curso e de suas temáticas, tópicos e formatos, práticas, mudanças de nível de formação.

A seguir, na discussão das categorias emergentes do processo de análise dos projetos pedagógicos, vou tecendo comparações entre eles, com o intuito de pensar sobre práticas, ideias e concepções presentes nos modelos anteriores da Formação. Ao mesmo tempo, partindo da perspectiva ambiental de crítica ao modelo societário hegemônico, discuto aspectos da formação que necessitam ser problematizados.

Para situar minha análise, considerei como referência os períodos de maiores mudanças estruturais na Instituição, que decorreram, principalmente, de políticas governamentais e reformas da legislação educacional. Esses períodos coincidiram com as diferentes denominações da instituição. Por esta razão, refiro-me aos projetos pedagógicos analisados como modelo ETFPEL, modelo CEFET-RS e modelo IFSUL.

Nesse sentido, minha tese é que os Institutos Federais, tendo sido constituídos historicamente como lócus da formação para a EPT, necessitam desacelerar e desfragmentar os processos de formação docente, a fim de possibilitar uma perspectiva ambiental de formação integral.

Assim, a discussão mais aprofundada sobre os demais aspectos curriculares e conteúdos dessa formação ficariam como uma possibilidade de continuação/ efetivação dessa proposta em um momento posterior, não sendo tratada nesta pesquisa.

A proposta da ETFPEL

A legislação define a formação de professores ao normatizar os diferentes formatos de curso, estabelecendo e alterando suas diretrizes, duração, nível. Também a legislação evidencia

as lutas políticas entre os interesses dos trabalhadores técnicos e de seus formadores/ professores e os dos grupos hegemônicos ou “o mercado”, inclusive com a intervenção de organismos internacionais, trazendo seus planos, suas visões de educação profissional e de formação docente. As mudanças na legislação educacional brasileira têm refletido essas disputas por hegemonia.

O sistema federal de ensino técnico foi organizado em 1942 para ser uma referência para as outras esferas da educação pública (estadual e municipal) e também para a iniciativa privada, quanto às regras para a organização dos currículos e ensino, habilitações dos técnicos de nível médio e legislação, esta definida e fiscalizada pelo MEC. Seu modelo vigorou até meados dos anos 90, quando a LDB 9394/96 mudou o panorama da EPT no Brasil.

Desde a Lei 5692/71, tornou-se exigência legal a habilitação de professores para o exercício do magistério em todas as disciplinas do currículo dos cursos técnicos de nível médio. Entretanto, por não haver licenciaturas específicas para o ensino técnico profissionalizante, essa modalidade de formação docente passou a ser realizada por via dos Esquemas I e II. Na época, os processos de formação destes professores eram realizados por meio de convênios entre universidades e as instituições de EPT que solicitavam a habilitação para seus docentes. Como esses cursos normalmente eram “especiais” ou “emergenciais”, ou seja, não eram regulares, as instituições de EPT sempre se depararam com a falta de profissionais “legalmente habilitados” para a docência. Esse fato levou as escolas profissionalizantes a buscarem alternativas para suprir suas necessidades, fosse através de solicitações de autorização provisória para professores que não possuíam licenciatura, fosse pela promoção de cursos para capacitação de seus novos professores.

Assim, foram realizadas duas edições de Esquemas I e II na ETFPEL, por meio de convênio com a Universidade Federal de Pelotas, em 1976 e em 1978. Essas edições são apenas mencionadas nos projetos pedagógicos dos cursos mais recentes, contudo sua documentação não foi localizada.

Como o CEFET-PR já possuía na época curso de formação docente nesses moldes, reconhecido pelo parecer CFE 810/85, a criação de um curso emergencial para formação de professores por meio de convênio e fundamentada na portaria 396/77, veio a atender as necessidades de formação da ETFPEL. Dessa forma, os cursos emergenciais de “Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau - Esquemas I e II”, foram realizados na ETFPEL, em convênio com o CEFET-PR no período de 1986 a 1995, totalizando três edições e formando aproximadamente 200 professores,

nas áreas de Construção Civil, Eletricidade, Eletrônica, Mecânica e Química Aplicada. A maioria destes professores atua no IFSul e em escolas da região.

O Curso em convênio com o CEFET-PR tinha a duração de aproximadamente dois anos em regime intensivo, totalizando 2.055 horas-aula para o Esquema II (alunos com curso técnico de nível médio) e 840 horas-aula para o Esquema I (alunos que já possuíam graduação).

Os módulos referentes ao Esquema II iniciavam primeiro, com as disciplinas gerais de graduação – o chamado Tronco Comum: Matemática, Física, Desenho e Economia, com uma carga horária total de 495 horas-aula. O segundo módulo compreendia as disciplinas de formação específica de cada área profissional, que totalizavam 720 horas-aula de fundamentação teórica e atividades nos laboratórios e oficinas dos cursos técnicos da ETFPEL. Dessas disciplinas, os docentes em formação escolhiam três para obterem registro profissional de licenciado junto ao MEC, desde que contassem no mínimo 160 horas de estudos e tivessem cursado a prática de ensino correspondente.

O Esquema II, modalidade de formação docente para quem possuía curso técnico de nível médio, também incluía as disciplinas de Matemática (150h), Física (90h), consideradas indispensáveis como fundamentação para os conceitos trabalhados nos cursos técnicos. Também a disciplina de Desenho Técnico (90h) visava à execução e interpretação de representações gráficas e o manuseio da instrumentação de desenho, necessários ao trabalho do técnico. Hoje em dia, o desenho manual está bem mais reduzido, tornando-se cada vez mais necessária a utilização dos recursos da informática na execução dos desenhos técnicos e, para isso, requerendo a devida preparação.

A disciplina de Economia, com 60h de duração também fazia parte do Esquema II, manifestando o forte direcionamento do ensino técnico para atender os interesses do desenvolvimento econômico do país. Na última turma do curso realizado na ETFPEL, em 1993, essa disciplina foi substituída por Língua Portuguesa.

A modalidade de formação docente para quem já possuía graduação, ou havia cursado no mínimo dois terços desta, era o Esquema I, que compreendia somente as disciplinas de formação pedagógica e a prática de ensino. As disciplinas de formação pedagógica eram: Filosofia da Educação, Didática e Metodologia, Psicologia da Educação, História da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau. Essas temáticas eram oriundas da discussão nas universidades nas disciplinas do campo da Educação, porém sem especificidade para o ensino técnico. Esse era o último módulo do Curso, cursado conjuntamente pelos alunos dos Esquemas

I e II, de todas as áreas técnicas. Totalizava 840 horas-aula, das quais 315 horas eram de prática de ensino.

Nesse convênio com o CEFET-PR, foram contratados professores que já faziam parte do quadro docente da ETFPEL. A parte administrativa e a coordenação pedagógica do curso ficaram a cargo do CEFET-PR.

A proposta do CEFET-RS

A Portaria n. 646/97, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 e 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2298/97, abriu a possibilidade, no seu artigo 8º, para as Instituições Federais de Educação Tecnológica, quando autorizadas, implementarem Programas Especiais de Formação Pedagógica, para docentes das disciplinas do currículo da EPT. Assim, o CEFET-RS obteve, através do Parecer CNE/CP 45/98 a autorização para a implantação de seu Programa Especial de Formação Pedagógica, que entrou em funcionamento em 2000 e formou, até 2009, doze turmas, totalizando 388 professores.

A estrutura do programa foi elaborada para atender a Resolução CNE/CEB 02/97, que alterou a portaria 432/71, transformando os antigos Esquemas I e II em Programas Especiais de Formação Pedagógica. A portaria 646/97 regulamentou os artigos 39 e 42 da LDB 9394/96 e o decreto 2208/97, art.8, possibilitando às Instituições Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) implementarem esses programas de formação.

Foi definida para o Programa uma carga horária total de 640 horas, distribuídas ao longo de dois semestres, 100 horas a mais que o mínimo estabelecido pela Resolução 02/97. Eram 300 horas-aula de estudos de formação e 340 horas-aula de atividades prático-teóricas. A formação era comum a todas as áreas do conhecimento tecnológico e voltada para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (parecer CNE/CEB 16/99). Foi organizada para adequar-se ao ensino por competências.

Os professores em formação eram portadores de diploma de nível superior em cursos relacionados com a área pretendida e o Programa os habilitava para atuar nas áreas técnicas de: Construção Civil, Desenho Industrial, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática Industrial, Química, Plásticos, Telecomunicações ou Mecânica. A verificação da compatibilidade da formação de graduação dos candidatos a docentes com a habilitação pretendida, conforme estabelecido na Resolução 02/97, ficaria sob a responsabilidade da instituição que oferecia a formação pedagógica.

A Resolução 02/97 não previa a formação pedagógica para os técnicos de nível médio, como no modelo anterior, o Esquema II. Assim, todo técnico de nível médio que desejasse se tornar professor nas disciplinas técnicas da EPT, primeiramente deveria cursar uma graduação na área de atuação profissional pretendida, para depois cursar a formação pedagógica, visto não haver licenciaturas específicas para a EPT.

A primeira versão do Programa do CEFET-RS possuía um módulo inicial preparatório de 40 horas, sendo que cada um dos módulos seguintes contemplava um dos núcleos temáticos de formação estabelecidos na Resolução 02/97: Contextual, Estrutural e Integrador.

A versão seguinte do curso, implantada em 2003, foi organizada a partir de quatro etapas temáticas (módulos sequenciais), sendo que, em cada etapa, os três núcleos temáticos eram desenvolvidos concomitantemente. A ideia era possibilitar a contextualização da formação pedagógica às necessidades do ensino técnico por meio da articulação entre os núcleos temáticos. Essa mudança proporcionou uma maior integração do trabalho dos formadores que atuavam em temáticas diferentes, propiciando a emergência de contribuições de cada formador ao trabalho dos outros, em uma abordagem interdisciplinar.

Cada núcleo temático, por sua vez, subdividia-se em temas bem definidos e que eram desenvolvidos com base no número de horas estipulado no projeto do curso. Os temas que anteriormente eram tratados no módulo preparatório foram redistribuídos ao longo das quatro etapas temáticas. Todos os temas foram sendo avaliados e readaptados para atender necessidades emergentes a cada edição do curso, a partir de contribuições de professores e alunos.

Além dos estudos temáticos, eram realizados, ao final de cada etapa, seminários com duração de 08 horas-aula cada, reunindo todos os professores e alunos. Estes seminários eram momentos destinados à discussão da aprendizagem e do papel do professor, da instituição e da EPT no contexto social e econômico regional e brasileiro. Podemos visualizar a estruturação deste modelo de formação docente no Anexo 2.

Esse ambiente de constante compartilhamento e espaços de escuta entre professores-formadores e docentes em formação foi sendo construído a partir da implantação do Programa do CEFET-RS, já que a instituição não recebeu um modelo já pronto e consagrado, mas teve que elaborar o seu próprio modelo. De um lado havia uma legislação que alterava o modelo antigo, reduzindo a carga horária e dando diretrizes gerais a serem seguidas pela instituição. Do outro lado, o fato de ser um modelo totalmente novo dava a possibilidade de repensar e reelaborar a formação, pois não havia ainda uma padronização estabelecida. Esse processo tanto possibilitou

vivências fundamentais para os docentes em formação inicial como também oportunizou a formação continuada dos formadores, a partir das avaliações e implementação das alterações sugeridas, na constante busca de aperfeiçoamento do Curso.

A proposta do IFSUL

Em 2010, após a transformação do CEFET-RS em IFSUL, foi iniciada a primeira turma do “Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional com Habilitação para Docência”.

O curso foi estruturado em etapas com o objetivo de facilitar o movimento das diferentes ideias e referenciais provenientes das várias temáticas e oficinas em que cada etapa está dividida. Desta forma, visa a proporcionar uma maior flexibilidade de organização e readaptação curricular. Ao todo, são cinco etapas de dez semanas cada uma. Em cada etapa, há espaços-tempos para três temáticas de estudo com duração de 30h cada. As temáticas agruparam vários temas que, na versão anterior, possuíam carga horária muito baixa. Há também em cada etapa um período de 40 a 50 horas que é dedicado à prática pedagógica, mais 20h de reflexão sobre a prática pedagógica e 20h de orientação de pesquisa.

A reformulação do projeto do curso para a modalidade de pós-graduação teve pequeno acréscimo em sua duração. O curso ficou com uma carga horária total de 772,5 horas¹⁰ (1030 horas-aula), sendo 367,5 horas (490 horas-aula) de estudos de formação e 405 horas (540 horas-aula) de Prática Pedagógica. A duração mínima do curso é de 18 meses e a máxima de 24 meses. Essa estrutura ficou mais funcional, porém mais fragmentada, pois foram reduzidos os momentos em que vários professores-formadores atuam juntos, como nos núcleos do modelo anterior.

O espaço-tempo de prática pedagógica do Curso está estruturado em: oficinas pedagógicas (100 horas-aula), prática pedagógica (280 horas-aula, incluindo observação, micro-aulas e estágio de docência supervisionado), reflexão sobre a prática pedagógica (100 horas-aula) e orientação de pesquisa (60 horas-aula). A estrutura deste modelo de formação pode ser visualizada no Anexo 1.

¹⁰ No projeto da especialização é utilizada a hora-relógio. Converti esses valores para hora-aula, com duração de 45 minutos, a fim de facilitar a comparação com os projetos anteriores, que utilizam a hora-aula como referência.

A avaliação dos professores em formação busca o acompanhamento de todo o seu processo, realizando paradas ao final de cada etapa e também ao final do curso, quando deve ser apresentado um relatório de estágio de docência e um artigo monográfico.

Em resumo, as três propostas de formação pedagógica sintetizam, ao mesmo tempo, a necessidade de atendimento à legislação, que controla o reconhecimento dos cursos, estabelece temas/conteúdos e cargas-horárias – condicionantes do modelo societário hegemônico, bem como o esforço institucional em proporcionar uma formação adequada de seus professores, no sentido de atender as demandas contemporâneas dos sujeitos, da sociedade e do mundo do trabalho. Também destaco as limitações na comparação entre os três modelos de formação, já que os dois primeiros (ETFPEL e CEFET-RS) são licenciaturas e o atual (IFSUL) é uma especialização, por isso também recebe ênfase a dimensão da pesquisa, para a formação do professor.

5.2. Das disciplinas à formação integral: a desfragmentação do currículo

Desde o modelo dos Esquemas, a formação de professores para a EPT tem sido “comodificada” (BAUMAN, 2010), ou seja, transformada em uma mercadoria que o docente precisa “adquirir” para poder desempenhar seu trabalho, prestar concurso, obter progressão funcional, melhorar seu currículo Lattes, etc. No modelo societário em que vivemos, da mesma maneira que as demais mercadorias vão se tornando obsoletas com o avanço tecnológico, e novas mercadorias são expostas para serem adquiridas, o professor precisará “adquirir” novas habilidades para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, se quiser permanecer nele.

Esta é uma tendência que procuro evidenciar a partir da discussão das informações produzidas na análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação realizados, contrapondo-a ao propor uma formação desacelerada e desfragmentada para os professores da EPT.

Especificidades da EPT: necessidades identificadas e soluções propostas pelos modelos de formação

A formação é colocada nos documentos analisados como forma de suprir as necessidades/ ausências identificadas pela instituição e pelos docentes das disciplinas específicas da EPT. Assim, a formação docente não tem sido compreendida como um processo permanente, mas como um acúmulo de informações e habilidades parciais, mercadorias que vão sendo “adquiridas” pelos professores no mercado da EPT, para torná-los aptos e “habilitados” para

exercer a docência na EPT. Nesse sentido, os documentos expressam “a proposta de formação docente desenvolvida no CEFET-RS, cujo objetivo principal tem sido, ao longo das duas últimas décadas, *habilitar* seus professores para a Educação Profissional”. (CEFET-RS, p.17, grifo meu)

Nesse sentido, a formação tem sido concebida como um acréscimo, como uma complementação à formação profissional específica, e que irá habilitar legalmente o profissional a ensinar sua profissão. Quando surge uma necessidade, busca-se uma solução pronta e sob medida. Essa compreensão tem legitimado os cursos “emergenciais” e “especiais” para a formação dos professores para a EPT.

A realização do curso de formação de professores corresponderá à expectativa de toda uma clientela ansiosa em *adquirir* a graduação de forma a contribuir de maneira atualizada e efetiva para a melhoria do ensino técnico em sua escola de origem. (ETFPEL, p.5, grifo meu)

Entretanto, a busca por “atender a demandas” e necessidades que tem caracterizado a EPT é uma estratégia que tem permitido que, dentro da EPT, sejam gestadas as “respostas” que têm sido buscadas fora dela, como se pudessem ser encontradas e “adquiridas” prontas, fosse nas universidades, fosse nas empresas. Ou seja, as respostas e soluções vêm sendo construídas nas instituições de EPT, sendo que a interlocução com as universidades e/ou com as empresas pode contribuir para qualificar esse processo. Trago aqui algumas dessas necessidades identificadas nos projetos e as estratégias que a instituição ETFPEL/ CEFET-RS/ IFSUL tem desenvolvido para lidar com elas.

Uma dessas necessidades identificadas é que, devido à falta de profissionais com formação pedagógica, profissionais com graduação nas áreas tecnológicas ou engenharias têm atuado na docência. Esse fato evidencia a pouca importância dada pelas políticas públicas à formação de professores em áreas específicas do conhecimento, pois um diploma de graduação não garante a capacitação para a docência na EPT. Assim, muitas dificuldades têm se evidenciado na atuação desses profissionais como docentes, envolvendo tanto o domínio do conhecimento tecnológico, específico de sua habilitação profissional, como o conhecimento pedagógico. Conforme o fragmento abaixo,

Com a atualização e modernização dos currículos, o surgimento de novas habilitações, o avanço da tecnologia e a diversidade de enfoque das diversas matérias no currículo de graduação de nível superior dos candidatos a docência da educação profissional de nível médio, nada assegura que eles estejam aptos para tal, apenas, por serem portadores de diploma de curso superior em áreas afins aos cursos onde desejam atuar. (CEFET-RS, p.25)

Quanto ao conhecimento tecnológico, os documentos do modelo ETFPEL relatam situações de professores que, por terem cursado somente o ensino médio propedêutico e a engenharia, não desenvolveram atividades específicas da prática do técnico. Estas atividades possuem uma característica mais de execução, instalação, manutenção e testes, enquanto que o

currículo da formação dos engenheiros estaria mais direcionado ao projeto, planejamento e coordenação. Segundo os documentos,

Muitos, conscientes da especificidade, complexidade e responsabilidade de sua atuação nos cursos técnicos, começavam, desde cedo, a solicitar a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos, principalmente quanto às práticas de laboratório - ponto fraco da maioria dos cursos superiores de graduação de onde eram originários - buscando oportunidades de participação em congressos, seminários e visitas às empresas, algumas vezes estágios, com o intuito de travar contato com a realidade do processo produtivo e dar, então, o direcionamento adequado as suas disciplinas. (CEFET-RS, p.20)

A percepção daqueles docentes sobre suas necessidades pedagógicas, específicas da EPT, levava-os a buscar qualificação. Uma possibilidade de qualificação era a participação em seminários, congressos e feiras tecnológicas, onde os professores podiam compartilhar informações e vivências com outros profissionais. No entanto, era predominantemente reforçada nesses casos a formação profissional específica, e não necessariamente a pedagógica.

A participação em congressos, feiras, seminários e visitas a empresas também visava a suprir deficiências relacionadas ao conhecimento dos processos produtivos, comum aos professores que ingressavam na carreira docente vindo diretamente da graduação, sem ter atuado profissionalmente em sua área de formação específica. Buscando suprir essa necessidade, o modelo CEFET-RS também incluiu, na parte de formação prática, visitas técnicas a empresas, para que os professores tivessem contato com o processo produtivo e suas tecnologias. De acordo com o fragmento abaixo,

Nesta proposta, previmos uma série de visitas orientadas a empresas da área de atuação dos alunos, para travar contato com a realidade de produção, métodos e processos utilizados, equipamentos e tecnologias de ponta em uso na instituição visitada, bem como observar como o técnico desempenha suas funções e as competências necessárias para as tarefas. (CEFET-RS, p.28)

A identificação das necessidades de professores da instituição, relativas ao trabalho com aulas práticas em laboratórios e oficinas, também motivou a inclusão das temáticas Tecnologia Básica e Tecnologia Aplicada, na versão inicial do modelo CEFET-RS. De acordo com os fragmentos seguintes,

Sendo a falta de conhecimento específico e a falta de conhecimento da didática e metodologia apropriada ao ensino das disciplinas especiais uma constatação na prática docente, propomos, no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico, ora apresentado, um componente de Tecnologia Básica e Tecnologia Aplicada, enfocando, especificamente, os conhecimentos técnicos e práticos da área de atuação pretendida, como forma de assegurar e fortalecer o conhecimento do candidato a docente nessas áreas e possibilitar, posteriormente e a qualquer tempo, a atualização do enfoque do ensino específico das disciplinas que a integram. (CEFET-RS, p.25)

A competência tecnológica, traduzida aqui como reforço de conhecimento específico na habilitação pretendida, está prevista nos três Núcleos, através das disciplinas: Tecnologia Básica, (aprofundamento da conceituação teórico-científica) e Tecnologia Aplicada, (experimentos práticos em laboratórios). (CEFET-RS, p.22)

Estas temáticas possuíam conteúdos diferenciados para cada habilitação técnica, mas foram alteradas a partir da versão de 2003, passando a integrar duas temáticas diferentes (Tecnologia Básica e Tecnologia Educacional Aplicada), com menor carga horária, pois o currículo do Programa de Formação Pedagógica passou a não ser mais diferenciado por habilitação. O fragmento abaixo apresenta a justificativa para essa alteração.

Considerando que o professor em formação já traz os conhecimentos teórico-científicos de seu curso de graduação e, reconhecendo que a deficiência maior do futuro professor está na prática em laboratórios e oficinas, optou-se por adequar o ementário destas duas temáticas. Em Tecnologia Básica são desenvolvidas atividades práticas nos laboratórios e oficinas, em pequenos grupos divididos segundo a habilitação para a área profissional pretendida, relacionada a graduação do aluno. Já em Tecnologia Educacional Aplicada, nova denominação recebida, tem-se um aprofundamento nas tecnologias educacionais, relacionando o seu uso com a área profissional trabalhada, buscando uma visão ampla sobre as novas tecnologias, em especial as tecnologias educacionais. (CEFET-RS, p.42)

A estratégia elaborada no modelo IFSUL para aprimorar as aulas práticas em oficinas e laboratórios, que têm sido ao longo dos anos a grande queixa de dificuldade dos docentes, foi a de oportunizar essa formação no espaço-tempo das temáticas: Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Mediada por Tecnologias, bem oportunizar a discussão e compartilhamento de experiências no espaço-tempo de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, conforme os fragmentos:

Processos de ensino e aprendizagem I e II - Análise teórico-prática dos elementos constitutivos do processo de ensinar e aprender com vistas à construção de alternativas metodológicas viabilizadoras de aprendizagens significativas. (IFSUL, p.10)

Educação mediada por tecnologias - Estudo sobre a relação entre as tecnologias e os processos educativos na sociedade contemporânea, estudo das possibilidades de superação de relações passivas e potencialidade das novas tecnologias de informação e comunicação para o campo educativo. (IFSUL, p.10)

A *Reflexão sobre a Prática Pedagógica* (100 h/a) é um espaço multidisciplinar e coletivo de reflexão das práticas, o que possibilitará a articulação dos conhecimentos construídos ao longo do processo de formação. (IFSUL, p.12)

Os documentos relatam também o predomínio, entre os docentes, de uma maior valorização da formação na área profissional específica em detrimento da formação pedagógica, proveniente da visão tradicional de que, para ensinar uma atividade profissional, basta conhecê-la, e que ensinar é transmitir informações. Essa compreensão é considerada, no fragmento abaixo, como um “preconceito contra a formação pedagógica”, que permeia o ensino técnico e não concebe a formação pedagógica como necessidade ou oportunidade de aperfeiçoamento da prática docente.

[...] por já estar no exercício de suas funções docentes, com a pressão do tempo e contaminados, muitas vezes, pelo preconceito contra a formação pedagógica, que sempre permeou o ensino técnico em muitas escolas, [...] os professores encaravam o Esquema I, não como uma real oportunidade de preparar-se para suas funções e para a aquisição de conhecimentos pedagógicos que o auxiliassem a um bom desempenho docente mas, apenas, como uma obrigação para cumprimento de uma exigência legal, na percepção de alguns de ordem meramente burocrática. (CEFET-RS, p.20)

Porém essa compreensão desconsidera os problemas da formação dos técnicos que poderiam ser evitados a partir de uma formação adequada de seus professores, bem como a importância de atitudes do professor que podem facilitar o processo de construção do conhecimento do aluno, conforme é constatado no fragmento: “o professor responsável em ajudá-lo na construção do conhecimento não estava preparado para tal, agindo por intuição, ensaio e erro, ou, espelhando-se na prática pedagógica de seus ex-professores” (CEFET-RS, p.20).

Apesar de não serem objeto de maiores queixas (CEFET-RS, p.42), as aulas teóricas também demandam uma reflexão e atenção extras, porque não podem se resumir a repasse de informações técnicas, como tradicionalmente têm sido vistas. Se o papel do professor, particularmente o professor de disciplinas de formação profissional, somente fosse o de fornecer informações, então ele seria dispensável, pois as tecnologias da informação e comunicação já cumprem esse papel com grande eficiência na atualidade. Nesse caso, embora constrangedor, teríamos que aceitar o comentário de alguns alunos: “a gente se forma, a gente aprende, ‘graças’ aos professores ou ‘apesar’ deles”.

Todavia, a produção de um conhecimento específico sobre formação de professores para a EPT, em meu ver, precisa se dar dentro das instituições que formam esses professores. Esse conhecimento precisa ser construído pela discussão, pesquisa e teorização sobre a prática pedagógica da EPT. Dessa forma, docentes que, no processo de sua formação, analisam à luz da teoria suas práticas pedagógicas e são capazes de reconstruí-las, poderiam melhor contribuir no processo de aprendizagem de seus alunos. Para tanto, estes docentes necessitariam refletir em sua formação sobre aspectos, fatores e condições que permeiam a aprendizagem, bem como sobre as relações entre a escola, a sociedade a tecnologia e o mundo do trabalho.

Por um lado, os professores dos cursos técnicos percebem sua necessidade em relação as aulas práticas (nos laboratórios e oficinas); por outro lado, o discurso pedagógico não resolve suas inquietações. Como o discurso pedagógico pode se aproximar das necessidades desses professores? Como poderá cooperar com a formação tecnológica para a melhoria de sua prática de sala de aula?

O modelo CEFET-RS de formação utilizou a estratégia de interação entre professores das disciplinas pedagógicas e professores de disciplinas técnicas, por meio do trabalho em núcleos, para buscar a contextualização do conhecimento pedagógico às especificidades da EPT, ou seja, para a produção de um conhecimento pedagógico específico da EPT. De acordo com o documento,

Os professores da área pedagógica, responsáveis pela implementação do tipo de programa ora proposto, não têm, necessariamente, a pretendida experiência na área da Educação Tecnológica, para repassá-la aos professores iniciantes nesse segmento do ensino. A proposta é de composição dos núcleos incluindo temas com carga horária baixa e que, no somatório, contemplam tópicos mais amplos de formação de formadores. Buscou-se propiciar a participação, no processo, de professores especialistas, que discutirão, com os alunos, os assuntos sobre os quais são profundos conhecedores. (CEFET-RS, p.22)

Os professores das disciplinas pedagógicas não dominavam as especificidades de cada habilitação técnica, e procuraram suprir essa necessidade com a cooperação dos professores especialistas nas disciplinas técnicas. Essa proposta de diálogo aproxima o discurso pedagógico do técnico, pois, apesar de reconhecerem a necessidade da formação pedagógica, muitos professores das disciplinas técnicas manifestavam rejeição com respeito ao discurso pedagógico, conforme mostram os trechos já citados dos documentos (CEFET-RS, p.20).

A formação do professor não envolve somente conhecer os conteúdos conceituais, mas saber como organizá-los e ensiná-los. Envolve também o questionamento dos motivos, finalidades e vinculações da EPT. Focalizando essa necessidade, as temáticas abordadas nas versões mais recentes da formação pedagógica (CEFET-RS e IFSUL) têm incorporado elementos que buscam desenvolver no professor a visão crítica das relações entre a educação profissional, a sociedade e o mundo do trabalho que, devido ao contexto político da época, eram ainda limitadas no modelo ETFPEL.

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Técnico propõe a formação de indivíduos autônomos e críticos capazes de fazer frente aos problemas suscitados hoje pela realidade global. Para tanto, é prioritário pensar a formação do professor como processo contínuo de reflexão, de construção da autonomia e de autoformação. (CEFET-RS, p.81)

Nesse sentido, o modelo IFSUL incluiu temáticas que buscam desenvolver no docente em formação uma visão crítica sobre o contexto educacional e tecnológico e suas relações com os sistemas social, político e econômico. Observamos essa intenção nas ementas nas temáticas:

História da Educação Profissional e Tecnológica - Estudo sobre a relação entre a escola e o mundo produtivo percebendo por meio da categoria da dualidade estrutural, os processos históricos da educação para o trabalho, através da compreensão das relações sociais das quais decorrem as políticas públicas e privadas para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras. (IFSUL, p.9)

Educação, Sociedade e Trabalho - Essa temática possibilita o estudo do trabalho enquanto categoria de explicação do fenômeno educativo de modo a ultrapassar as teorias educacionais que se limitam a estabelecer as relações entre a escola e o mundo do trabalho, compreendendo as formas de organização do trabalho e suas implicações na vida social e suas relações com a educação no quadro contemporâneo. (IFSUL, p.9)

Relação entre educação regular e ensino técnico - A dupla função do ensino médio – de formar para o exercício pleno da cidadania e para o mundo produtivo – provoca uma constante disputa a respeito dos objetivos desse nível de ensino. Tal situação provoca constantes alterações de legislação que obedecem às disputas existentes nas relações sociais, representando diferentes correlações de força entre os setores da sociedade. (IFSUL, p.11)

O modelo IFSUL também destaca a necessidade de contextualizar a formação do professor com a realidade cotidiana da escola. Valoriza a diversidade da formação acadêmico-

profissional dos professores em formação como potencializadora do debate, da emergência de ideias inovadoras, principalmente no que diz respeito a repertórios de ação docente que atendam as necessidades atuais da EPT.

Pensa-se num curso capaz de aliar aos conhecimentos específicos de uma determinada área – graduação da qual o aluno é oriundo – a formação pedagógica e o desenvolvimento pessoal que confira a este professor em formação a capacidade de dar conta dos desafios educacionais contemporâneos. (IFSUL, p.2)

O modelo IFSUL, tendo sido estruturado como especialização (ver Anexo 1), destaca a necessidade de integrar as dimensões ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. A pesquisa, colocada como dimensão da formação e do trabalho docente, possibilita a articulação dos conhecimentos construídos porque suscita o processo reflexivo. Dessa maneira, pretende aliar conhecimentos específicos, formação pedagógica e desenvolvimento pessoal para que o professor enfrente os desafios educacionais contemporâneos.

[...] o formato de especialização favorece a articulação da pesquisa como estratégia de formação permanente integrada ao percurso formativo. (IFSUL, p.3)

[...] é preciso colocar a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, desenvolvendo atividades de Prática Docente desde o início do curso de Licenciatura, e criando na sua estrutura curricular, espaços multidisciplinares de reflexão destas práticas, o que possibilitará a articulação dos conhecimentos construídos ao longo deste processo de formação. (IFSUL, p.13)

As oficinas pedagógicas mobilizam saberes experienciais em busca de novos fazeres. Nesse sentido, tem se buscado desenvolver aspectos da formação humana do professor, como forma de romper com a “dureza”, considerada como característica comum no discurso que constitui os professores da EPT. Por exemplo, a Oficina de Expressão é um “espaço-tempo de experimentação da sensibilidade e criatividade por meio de diversas linguagens de expressão, como literatura, poesia, teatro, cinema, expressão corporal ou outras”. (IFSUL, p.12)

A oficina Libras, ainda que obrigatória pela legislação atual, inaugura um espaço-tempo de estudo da Linguagem Brasileira de Sinais, contemplando possibilidades de inclusão para os deficientes auditivos. Já as oficinas Tecnologia Básica e Inovação Pedagógica atuam na dimensão técnica da competência do professor, buscando capacitá-lo a enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Segundo os fragmentos,

Tecnologia Básica – espaço para a investigação e apropriação dos saberes e mecanismos ligados à utilização de tecnologias no mundo do trabalho. (IFSUL, p.11)

Inovação Pedagógica – espaço de experimentação pedagógica buscando a criação de repertórios de ação docente inovadora. (IFSUL, p.12)

Desde a transformação da ETFPEL em CEFET-RS, quando foi implantado o primeiro programa de formação pedagógica elaborado na instituição, por professores da instituição que já atuavam na EPT, como formadores nas disciplinas pedagógicas ou como professores de disciplinas específicas nos cursos técnicos, tem-se oportunizado a identificação de necessidades

específicas da EPT. A partir desta identificação, a própria instituição tem produzido estratégias e atividades de formação, tem organizado currículos e se afirmado como lócus da formação de seus professores, inicial e permanente, pela constante reavaliação de seus processos formativos, conforme podemos observar no fragmento abaixo,

[...] um projeto pedagógico que busque a melhoria constante, reavaliando ações, colhendo sugestões e críticas, buscando adequar-se a reforma da educação profissional e a formação de um docente crítico e comprometido com uma Educação Tecnológica de qualidade. Desta forma, esse dinamismo temático é indispensável para manter o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em sintonia com as necessidades atuais e futuras da educação. (CEFET-RS, p.43)

Esse movimento configura um esforço conjunto e demonstra o compromisso dos sujeitos que tornam viva essa instituição. Entretanto, quero destacar também o movimento do mercado, que intercepta a trajetória de nossa instituição e da EPT e a reorienta, por ser característico do modelo societário em que vivemos. Esse movimento é evidenciado, no mesmo trecho, pela expressão “buscando adequar-se à reforma...”. Não se esperaria que um projeto pedagógico, enquanto documento oficial, contestasse a legislação, pois isso impediria o reconhecimento do curso. Contudo, é expressa aqui a necessidade de problematizar o papel da legislação na manutenção da visão hegemônica de formação.

Em resumo, algumas especificidades da formação de professores para a EPT têm sido identificadas pela instituição, às quais tem buscado atender em seus processos de formação. Essas especificidades necessitam continuar sendo objeto de pesquisa e teorização, e incluem: a contextualização do saber pedagógico à formação para a EPT; a atuação docente nas aulas práticas em laboratórios e oficinas; as relações entre escola, trabalho e sociedade; a problematização da tecnologia como instrumento propulsor do modelo societário hegemônico.

A fragmentação dos conteúdos da formação

Analisando os documentos dos três modelos de formação docente (ETFPEL, CEFET-RS e IFSUL), constatei que, ao longo dos anos, alguns conteúdos conceituais tiveram uma grande mudança na carga horária dedicada ao seu estudo, bem como nas estratégias de abordagem. Embora as informações produzidas poderiam gerar muitas discussões importantes quanto aos conteúdos da formação pedagógica, minha opção foi concentrar a análise e discussão nas mudanças temporais que destacam a fragmentação dos conteúdos e o aligeiramento da formação. Nesse sentido, a partir da perspectiva de Bauman, destaco a formação de professores como mais um alvo da progressiva “comodificação”, ou seja, a progressiva conversão em mercadoria, aos moldes do mercado.

Nos diferentes modelos da formação, procurei relacionar os conteúdos abordados, agrupando-os em grandes áreas, e tomando como referência as disciplinas pedagógicas do modelo ETFPEL: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Didática e Metodologia e Prática de Ensino. Entretanto, saliento que essa aproximação tem suas limitações, considerando que, além de serem estruturas curriculares diferentes, também houve conteúdos que eram trabalhados e deixaram de sê-lo, bem como outros foram acrescentados.

Para fins comparativos, relembro aqui que o modelo ETPEL contava com 840h de formação pedagógica, o modelo CEFET-RS possuía 640h e o atual modelo, IFSUL, 1030h (todos expressos em horas-aula).

No modelo ETFPEL, a Filosofia da Educação era uma disciplina com duração de 60h. Nas versões posteriores da formação, os temas referentes ao campo da Filosofia primeiramente tiveram uma redução para 44h e depois para 32h. Já no formato de especialização, os temas relativos à Filosofia da Educação são abordados na temática Ética, com 30h de estudos.

Filosofia da Educação – 60h. (ETFPEL, p.74)

Filosofia da Tecnologia – 16h; Fundamentos da Epistemologia - 20h; Ética e postura profissional – 8h (CEFET-RS, p.39)¹¹

Paradigmas e modernidade (4h); Fundamentos da Epistemologia (20h); Filosofia da Tecnologia (8h) (CEFET-RS, p.44)¹²

Ética – 30h (IFSUL, p.9)

Enquanto eu reexaminava as informações do modelo ETFPEL, lembrei-me de que somente quando ingressei no mestrado em Educação é que tive oportunidade de discutir questões relativas à Epistemologia e aos paradigmas científicos. Embora essa discussão tem tomado vulto mais recentemente, em função de um maior debate que vem sendo travado entre os pensadores de diversas áreas do conhecimento, como professor de uma especialidade da Física, a Eletrônica, hoje vejo o quanto teria sido importante que essa reflexão fizesse parte da formação de professores na época que eu cursei – a partir do modelo CEFET-RS, ela foi incluída. A compreensão do que significa uma teoria ou um modelo de aproximação, por exemplo, para a explicação de um fenômeno que não pode ser verificado a partir de medições diretas, pois estas interferem nos dados, pode mudar totalmente a perspectiva de um professor que tem de explicar

¹¹ Versão 2000

¹² Versão 2003

esse fenômeno a seus alunos, tendo aprendido somente os rudimentos de sua especialidade técnica e muito pouco sobre como se produz ciência.

A disciplina de Psicologia da Educação, no modelo ETFPEL possuía duração de 90h. Na primeira versão do modelo CEFET-RS, seus conteúdos foram divididos em diversos temas, totalizando 60h. Posteriormente, os conteúdos da Psicologia foram novamente concentrados em uma temática de 30h, no modelo IFSUL, fato que evidencia o apressamento da formação, conforme os fragmentos abaixo.

“Psicologia da Educação: – 60h. (ETFPEL, p.74)

“Psicologia: sujeitos – 8h; Psicologia aplicada à educação – 28h; Relações humanas no trabalho – 16h; Comunicação eficaz – 8h” (CEFET-RS, p.39)

“Psicologia: sujeitos – 8h; Psicologia aplicada à educação – 28h; Relações humanas no trabalho – 16h; Comunicação eficaz – 8h” (CEFET-RS, p.44)

“Relação entre Atores no Processo de Ensino Aprendizagem – 30h” (IFSUL, p.10)

O estudo da História da Educação, tendo iniciado no modelo ETFPEL com 60h, teve sua carga horária reduzida para 22h, depois para 8h nas duas versões do modelo CEFET-RS e, no modelo IFSUL, possui uma temática de 30h dedicada aos seus conteúdos. Contudo, especificamente a História da EPT tem sido progressivamente contextualizada, sendo abordada em várias temáticas que relacionam educação, sociedade e economia, bem como promovendo a discussão sobre a dualidade do ensino brasileiro e a compreensão das relações sociais das quais decorrem as políticas públicas e privadas para a formação dos trabalhadores.

História da Educação – 60h (ETFPEL, p.74)

História do ensino técnico no Brasil – 6h; Evolução econômica e seus reflexos no ensino – 6h; O modelo produtivo brasileiro e o contexto mundial – 10h. (CEFET-RS, p.39)

História do ensino técnico no Brasil – 4h; Evolução econômica e seus reflexos no ensino – 8h; O modelo produtivo brasileiro e o contexto mundial – 4h. (CEFET-RS, p.44)

História da Educação Profissional e Tecnológica – 30h (IFSUL, p.9)

A disciplina Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau, no modelo ETFPEL, possuía duração de 90h e trabalhava conteúdos relativos à legislação educacional brasileira. O espaço-tempo dedicado a esses conteúdos foi sendo reduzido para 10, 12h e contextualizado à EPT em momentos diferentes da formação e, finalmente para 30h no modelo IFSUL.

Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau – 90h (ETFPEL, p.74)

Estrutura e Legislação do Ensino Técnico – 10h (CEFET-RS, p.39)

Estrutura e Legislação do Ensino Técnico – 12h (CEFET-RS, p.44)

Legislação e Gestão da Educação – 30h (IFSUL, p.9)

A disciplina Didática e Metodologia possuía duração de 135h no modelo ETFPEL. Nas versões do modelo CEFET-RS que se seguiram, essa disciplina teve sua carga horária total

reduzida para 66h horas e posteriormente estendida para 152h. Apesar de ter sido fragmentada em temáticas com menor carga horária na versão de 2003, possuía a vantagem de ser trabalhada por diversos professores-formadores e em etapas e núcleos diferentes do curso. Dessa forma, proporcionava diversidade nas perspectivas de abordagem, bem como uma distribuição dos conteúdos ao longo do curso. No modelo IFSUL, os conteúdos relativos a Didática e Metodologia abrangem 4 temáticas de 30h, distribuídas uma em cada etapa do curso. Nessa disciplina, portanto, não houve redução significativa no tempo dedicado ao seu estudo. Podemos constatar nos fragmentos abaixo:

Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino de 2º Grau – 135h (ETFPEL, p.74)

Didática – 20h; Técnicas de Avaliação – 10h; Planejamento de Ensino – 10h; Metodologia aplicada – 16h; Didática aplicada – 20h. (CEFET-RS, p.39)

Didática: Interação Professor & Alunos – 8h; Didática: Educação como Compromisso Político – 12h; Didática: Tendências Pedagógicas – 16h; Dimensões da Didática – 12h; Didática: Planejamento de Ensino – 20h; Didática: novas metodologias de ensino – 32h; Didática: Avaliação – 20h; Didática: Construção do Conhecimento – 20h. (CEFET-RS, p.44)

Processos de ensino e aprendizagem I e II; Profissão Professor; Formação de Professores: tendências e perspectivas (IFSUL, p.10)

O curso no modelo ETFPEL possuía 315 horas de Prática de Ensino, onde os professores em formação eram treinados em habilidades técnicas de ensino, planejamento, execução e avaliação de aulas teóricas e práticas. Essa parte incluía o estágio supervisionado dos professores em sala de aula.

Prática de Ensino – treinamento em habilidades técnicas de ensino; aulas práticas e teóricas; diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. Estágio supervisionado em aulas teóricas e práticas de laboratório: observação, monitoria e regência de classe. (ETFPEL, p.78)

Quando foi implantado o modelo CEFET-RS, além do termo ‘prática de ensino’, houve o acréscimo do termo ‘prática pedagógica’, utilizado de maneira mais abrangente para enfatizar a ação do professor que ultrapassa o espaço-tempo da sala de aula e da atividade de ‘ensino’ e envolve todas as atividades relativas ao trabalho docente. Já no modelo IFSUL, usa-se somente o termo ‘prática pedagógica’ para designar todas as atividades teórico-práticas de formação fora das 15 temáticas de estudos, conforme os fragmentos abaixo.

A Prática de Ensino, propriamente dita, propiciará a vivência completa de situações de aprendizagem no ambiente real da escola, compreendendo, também, consoante o exposto, duas etapas: diagnóstico da realidade e implementação da proposta de intervenção e melhoria da prática pedagógica. (CEFET-RS, p.102)

Parte prática – 252h; Prática de Ensino – 80h. (CEFET-RS, p.45)

PRÁTICA PEDAGÓGICA: Este espaço desenvolverá conhecimentos e experiências relacionados à prática docente desde o primeiro momento do curso até o final. Dividida entre momentos intitulados no currículo de Reflexão sobre a Prática Pedagógica (100h), Prática Pedagógica (280h), Oficinas Pedagógicas (100h) e Orientação à Pesquisa (100h). (IFSUL, p.12)

Na prática pedagógica dos três modelos de formação, também pode ser observada uma dicotomia. A diversificação de atividades do curso no modelo IFSUL propicia aos professores vivências formativas antes não contempladas e necessárias à formação, como os temas trabalhados nas oficinas pedagógicas, por exemplo. Também a distribuição homogênea da prática pedagógica ao longo do curso nos modelos CEFET-RS e IFSUL constitui avanço em relação à concentração de aulas em um tempo reduzido, como era no modelo ETFPEL. Por outro lado, a estruturação dos espaços-tempos vai sendo progressivamente dividida em atividades separadas. Temáticas e Oficinas têm, nos documentos, espaços-tempos individualizados. No modelo CEFET-RS, embora a fragmentação se caracterizasse pela divisão em competências e habilidades, o trabalho articulado dos professores em torno dos núcleos de formação proporcionava um movimento de integração e contextualização dos temas trabalhados em sala de aula, que não é contemplado na estrutura do modelo IFSUL.

Da mesma forma, o modelo ETFPEL possuía a vantagem do maior número de horas disponível para a formação, juntamente com um menor número de disciplinas. Essas características poderiam apontar para uma menor fragmentação, não fosse o fato das disciplinas serem trabalhadas sequencialmente e não paralelamente, o que causava a concentração de conteúdos da mesma disciplina em um mês, ou menos.

À medida que os modelos da formação foram se sucedendo, a legislação reduziu a carga horária do curso e o fragmentou, segundo o modelo das competências. Ao se implantar o modelo CEFET-RS, ao mesmo tempo em que houve um movimento em direção ao diálogo e à cooperação entre os professores para integrar os conteúdos, e momentos de discussão entre professores e alunos, também os conteúdos, ou temas, foram se tornando cada vez mais fragmentados, como podemos ver nos trechos acima citados.

Após terem experimentado um período de grande compartilhamento de ideias na implantação do modelo CEFET-RS da formação, os professores-formadores voltam a trabalhar isoladamente suas disciplinas no modelo IFSUL, por conta de uma simplificação operacional do processo. A tendência de fragmentação da sociedade em indivíduos, assim como o progressivo isolamento entre eles, manifesta-se também nos processos formativos investigados. Nesse sentido, compreendo que o esforço conjunto dos formadores foi oportunizado e estimulado pela necessidade de elaboração e implantação de um modelo diferente de formação, o que evidencia uma potencialidade do grupo para transformação. Entretanto, à medida que o novo modelo foi funcionando “por si só”, a tendência de acomodação e individualização ganhou força, fato sugerido pelas mudanças ocorridas nos modelos que se seguiram. O tensionamento entre as duas

tendências é evidenciado, proporcionando predomínio de uma ou outra, de acordo com o momento vivido.

Apesar de serem utilizadas as palavras “formação integral” e “interdisciplinaridade” em seus documentos-monumentos, o modo como têm sido estruturados os processos de formação permite-nos intuir sobre o que não está escrito, e que muito provavelmente não é percebido pelos sujeitos que dão vida a esses processos, devido à “naturalização” da lógica do mercado. As disciplinas vão se fragmentando cada vez mais e, embora haja uma tentativa de integração manifesta no projeto e nas estratégias realizadas, a operacionalidade do curso também contribui para o isolamento entre as disciplinas, tomando a forma de uma mercadoria pronta para consumo, inclusive com a titulação que garante maior valor de mercado.

O que destaco, por fim, é a necessidade da desaceleração, ao invés do apressamento dos tempos, assim como a integração, opondo-se à fragmentação que caracteriza nossa modernidade líquida. Fora destes princípios, torna-se difícil falar em interdisciplinaridade e formação integral.

Das competências à Competência

O modelo CEFET-RS foi implantado no contexto da LDB/1996 e de acordo com as recomendações da resolução CNE 02/97. Nesse sentido, o discurso das competências aparece com destaque no seu projeto pedagógico, sendo assim apresentado:

Entende-se por **Competência Pedagógica** aquela inerente ao processo de ensinar. [...] Entende-se por **Competência Relacional** aquela complementar e que auxiliará o futuro professor a contextualizar o seu ensino, externa e internamente, preparando-o para formar o aluno e torná-lo apto a ingressar no processo produtivo. Entende-se por **Competência Tecnológica** o aperfeiçoamento em conhecimentos específicos na área de atuação do professor, ou seja, conhecimentos relacionados à matéria na qual se deseja habilitar para a docência. (CEFET-RS, p.26)

Esta lista de competências e habilidades foi adaptada da seção ‘Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica’, extraída da versão preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (CEFET-RS, p.84)

De fato, a lista é enorme e muito detalhada, colocada como uma soma de competências, que por sua vez representavam uma soma de habilidades que, se fossem devidamente demonstradas, atestariam que o professor em formação estava apto para exercer a docência.

Em virtude da reforma da Educação Profissional, que tem como central a idéia de competências e habilidades, o Programa avalia seus alunos pelo diagnóstico do desenvolvimento de competências e habilidades, tornando possível, ao futuro professor, a compreensão real desta dinâmica de avaliação pela experiência própria. A explicação detalhada desta sistemática será dada ao longo deste projeto. Abandonando o sistema de notas numéricas, entramos em sintonia com a sistemática de avaliação dos cursos técnicos de nossa IFE, que trabalham com o conceito final de ‘apto’ e ‘não apto’. (CEFET-RS, p.42)

O trecho acima indica a dicotomia entre o esforço de integração dos formadores para avaliar os seus alunos e a fragmentação da formação em competências, que por sua vez constituíam um conjunto de habilidades que deviam ser avaliadas como adquiridas ou não-adquiridas.

No sentido oposto a essa fragmentação, Rios (2001, 2010), não fala de competências, como posto em nossa legislação, mas de competência. A autora destaca diferentes dimensões da competência, não diferentes competências. Segundo ela, competência é a capacidade de fazer bem-feito o seu trabalho, ou seja, saber fazer bem o dever. A competência é, nessa perspectiva, um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade” (RIOS, 2010, p.87). A formação da competência do professor abrange as dimensões técnica, estética, ética e política, articuladas e interdependentes e que são construídas conjuntamente. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, mas um processo continuado pelo qual vamos nos tornando competentes.

Segundo a autora, a dimensão técnica da competência do professor diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos. A técnica, desvinculada das outras dimensões, se torna tecnicismo. “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade e da criatividade” (RIOS, 2010, p.96).

A dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora. A sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado.

A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Está, portanto, intimamente ligada à dimensão ética. A dimensão ética diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. Nesse sentido, “Ética” passa a designar a reflexão crítica sobre o costume, sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade.

Rios (2010) utiliza a metáfora do corpo, para salientar a organicidade da competência. Assim como, em um corpo, os diversos órgãos realizam funções diferentes, também as diferentes dimensões da competência atuam na formação integral do professor. Não há “lista de competências que deem conta da complexidade da formação e da prática do educador”, como se fossem “acessórios” que pudessem ser adquiridos separadamente, conforme a ideia trazida pelo

modelo das competências presente na legislação. Nesse sentido, a autora corrobora a perspectiva de integralidade proposta pela EA, e que também busco defender.

Entre a formação integral e a visão mercadológica

Desde as suas primeiras edições, os processos de formação de professores manifestam, em seus documentos, o interesse da instituição na formação integral para seus educandos, o que traz o senso de responsabilidade/compromisso com a formação de seus professores. Como apontam os fragmentos,

A ETFPEL tem a preocupação de, cada vez mais, assumir a responsabilidade pela formação integral de seus educandos. (ETFPEL, vol.2, p.3)

A Missão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas é a de implementar um processo educacional de qualidade em que a Educação Profissional e a Educação Básica - Ensino Médio - contribuam na formação integral do educando, proporcionando a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico para uma participação ativa na sociedade e o exercício pleno da cidadania. (CEFET-RS, p.6)

Proporcionar uma formação integral, aliando arte, literatura, ciência, filosofia e as mais diversas áreas do saber. (IFSUL, p.4)

No modelo CEFET-RS, a formação integral é compreendida como o aprimoramento contínuo do educando em todas as áreas, como a constituição do homem total, livre e responsável, com participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho, mediante a integração de aspectos tecnológicos, científicos e humanísticos em sua formação. O discurso institucional prima por um processo educacional de qualidade, e define-o como processo que prepara o educando para o exercício pleno da cidadania.

[...] uma política educacional que, através do conhecimento científico e humanístico, esteja comprometida com o homem total, livre e responsável e que, utilizando-se da tecnologia, contribua para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. (CEFET-RS, p.6)

Assim, o discurso expresso no modelo CEFET-RS coloca como objetivo desenvolver, nos professores em formação, conhecimentos e habilidades pedagógicas específicas para o desempenho da docência na EPT com qualidade, articulando ciência, tecnologia e humanidades.

Em contraposição ao discurso da formação integral, entretanto, verificamos um discurso que se alinha com os interesses do mercado, em aspectos como a fragmentação disciplinar do ensino por “competências” no modelo CEFET-RS, ou na transformação do Programa de Formação Pedagógica em Especialização com Formação para a Docência, no modelo IFSUL. Ou seja, o movimento em direção a uma formação integral existe, mas tem sido interceptado pela lógica fragmentadora do mercado. Trago aqui exemplos dessa dicotomia:

“Quanto aos objetivos gerais da Educação Profissional, o CEFET-RS articula-se no sentido de propiciar meios para que a educação profissional, integrada às mais diversas formas de educação, e trabalho, à

ciência e à tecnologia, busque o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, possibilitando que o educando compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e neles se insira com sucesso.” (CEFET-RS, p.7)

Esse tem sido o dilema da EPT: formar um cidadão, consciente de seu compromisso ético com a sociedade, ou um trabalhador que deve somente entrar no “jogo” do mercado para manter sua sobrevivência, dessa forma obtendo o seu “sucesso”? A escolha entre estas duas tendências tem se mostrado confusa, pelo uso dos mesmos termos, porém com significados e intenções diferentes. Por exemplo, proporcionar uma formação com maior nível de certificação significa formar melhor ou atender as demandas do mercado? Conforme este fragmento,

Optou-se por estruturar um curso neste formato por entender-se que: a) a reformulação para pós-graduação com habilitação para a docência não exige um número de horas muito maior do que a versão atual do Programa Especial de Formação Docente, proporcionando uma certificação de maior escolaridade ao aluno que já ingressa com curso superior de graduação;[...] (IFSUL, p.3)

Nessa perspectiva, profissionais que já possuem graduação tendem a desvalorizar um curso em que não “progridem” em nível de escolarização. Com o “ganho” conferido na certificação do curso, de licenciado para especialista, de graduação para pós-graduação, o curso tende a ser mais “atrativo” do que um curso em nível de licenciatura, no sentido da valorização do currículo e da progressão funcional para os docentes que não possuem formação pedagógica. Os formadores também, por outro lado, alcançam o status de professores da Pós-graduação. Todos esses movimentos integram o modo de pensar do modelo societário em que vivemos.

Unindo a esta trajetória nossa recente experiência em oferta de cursos de Pós-graduação em Educação, com vistas à formação continuada dos profissionais da área, bem como a existência de um corpo qualificado com significativo número de mestres e doutores em educação, estabeleceu-se o estudo do curso aqui exposto. (IFSUL, p.2)

As informações fornecidas no projeto do curso, sobre a larga experiência do IFSUL na formação de professores, sua atuação mais recente na pós-graduação em Educação, bem como um corpo docente qualificado com grande número de mestres e doutores, salientam as vantagens da instituição em relação à “concorrência”, já que várias instituições de ensino privadas têm ampliado a “oferta” de formação.

O que quero destacar aqui não é que exista uma intencionalidade da instituição ou dos indivíduos que a integram no sentido da promoção do curso como uma mercadoria vendável, mas que a lógica do mercado, ao invadir progressivamente todos os espaços da vida humana, faz com que suas práticas vão sendo naturalizadas e se tornando imperceptíveis, assim como seus efeitos negativos (BAUMAN, 2010).

Dessa forma, a fragmentação, expressa na formação dos professores em “competências” específicas, está em consonância com os interesses do mercado, no sentido de promover a concorrência entre os indivíduos. Assim, ao buscarem “adquirir competências” que

supostamente garantirão seu sucesso no “mercado de trabalho”, os docentes em formação são estimulados a “incrementar” seus currículos, para diferenciarem-se individualmente e tornarem-se eles mesmos mercadorias atrativas. Da mesma forma, a instituição se promove em relação às outras, ao qualificar seu quadro docente, destacar sua experiência, sua estrutura física, etc.

A concorrência/competitividade não tem origem na instituição. Ela apenas continua se reproduzindo, por meio da instituição, nos sujeitos que são formados ali. Antes da instituição, existem as políticas governamentais e a legislação – das quais depende a existência e continuidade da instituição – que também reproduzem a mesma lógica do modelo societário hegemônico. Assim,

Acompanhando tendência mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), propôs uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro. (IFSUL, p.2)

Os documentos expressam com naturalidade o que tem sido feito na educação, muitas vezes sem causar reações por parte da maioria dos profissionais da educação. As “tendências mundiais” seguem, segundo Bauman (2008), na direção de se tratar todas as coisas como mercadoria, e também as pessoas. Para o modelo societário se manter funcionando, as pessoas precisam estar consumindo e, nesse sentido, a educação se torna mais um dos bens de consumo. No entanto, para que a educação continue “vendável”, os indivíduos devem se perceber constantemente incompletos diante das exigências do “mercado de trabalho”.

As mudanças nos processos produtivos requerem constantemente dos trabalhadores novas habilidades e conhecimentos, e esse discurso os impulsiona a buscar qualificação. Em uma sociedade em que os postos de trabalho vão sendo reduzidos em função dos avanços tecnológicos, cada vez mais se fala em “flexibilidade” e “polivalência” dos trabalhadores. Para atender essas necessidades, a formação opera na mesma lógica, porque é assim que a sociedade dos consumidores está estruturada.

Nesse sentido, os documentos mostram que a instituição tem procurado atender as “demandas” educacionais da comunidade, do setor produtivo, dos docentes que necessitam de formação e da legislação que exige a formação, como nos fragmentos abaixo:

Considerando o contexto da rede escolar de Pelotas e da Região, que possui um grande número de estabelecimentos de ensino profissionalizante, e, da mesma forma, carência de pessoal docente com formação pedagógica, desde 1986, em convênio com o CEFET-PR, o CEFET-RS vem atendendo à demanda pela capacitação desses profissionais. [...]

Assim, o mercado de trabalho para o egresso do Programa Especial de Formação Pedagógica é promissor, face ao progresso dos conhecimentos científicos e técnicos que estão a exigir profissionais capacitados na sua área de atuação, [...]

Fator digno de nota é a necessidade de capacitarmos os professores para os novos princípios da educação profissional do país, tendo em vista o parecer do CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (CEFET-RS, p.18)

Há uma noção de “sucesso” da instituição e do curso de formação, que é reiterada e repetida ao longo dos documentos. Esse sucesso é alcançado pela formação de um grande número de professores, por esses professores obterem emprego nessa e em outras instituições de educação, bem como pelo estabelecimento da instituição como um polo de referência regional na EPT. Assim,

Quanto à Visão, pretende-se que seja um Centro reconhecido como pólo de referência em Educação Profissional, tecnologia e desenvolvimento e um centro de empreendedorismo, voltado para a solução dos problemas locais e regionais. (CEFET-RS, p.8)

Como a EPT tem o compromisso de formar para o trabalho, sempre precisa ter como horizonte – embora não o único – as necessidades de quem vai empregar os seus egressos, ou seja, entidades governamentais, indústrias, empresas de prestação de serviços, etc. Reafirma-se, portanto, o dilema entre a formação integral do indivíduo e um currículo voltado para os interesses e necessidades do “mercado”, também por estar presente a questão da hierarquia entre os conhecimentos segundo sua utilidade prática nos processos produtivos, além de valores e comportamentos a serem estimulados ou evitados na formação do educando.

A relação entre a EPT e o “mercado” está na base de sua criação. Esta modalidade tem sua razão de ser para os trabalhadores por possibilitar-lhes o aprendizado de uma profissão que lhes trará sustento, provisão das suas necessidades e também possibilidades de consumir as demais mercadorias que o mercado lhes oferece – mercadorias que eles desejam ou que são convencidos de que necessitam.

Pelo lado dos empregadores, a EPT lhes provê a “mão-de-obra” de que necessitam para produzir os seus ganhos, que serão maiores quanto mais essa “mão-de-obra” tiver comportamentos, habilidades e conhecimentos adequados ao trabalho que irá exercer. Uso o termo “mão-de-obra” intencionalmente aqui, lembrando que este termo destitui o trabalhador de sua integralidade de ser humano e membro de uma sociedade. Antes, vê somente sua mão, que agora já não é mais suficiente para realizar um trabalho produtivo que não se restringe à forma “manual”, mas também intelectual, desde que o intelectual funcione na lógica do mercado.

As instituições de EPT ficam no meio dessa disputa. Os objetivos da EPT manifestos na sua lei orgânica de 1942 eram de atender os interesses “dos trabalhadores, das empresas e da nação”. Contudo os valores da sociedade de consumidores, sendo assimilados e naturalizados, fazem com que não percebamos que estamos operando dentro da mesma lógica do mercado. Assim, a EPT acaba por atender prioritariamente os interesses do mercado, seja por meio da legislação e das políticas governamentais que a regem e orientam, seja por meio da naturalização de práticas e de termos linguísticos que reforçam a lógica do mercado. Esse dilema expressa-se,

por exemplo, na assimilação de termos mercadológicos pela EPT, como: clientela escolar, qualidade aplicada à educação, formação de mão-de-obra, mercado de trabalho, dentre outros.

Nos projetos analisados, destacamos alguns destes termos para problematizá-los e desvelar valores e intenções que estes trazem em sua aplicação, como um exercício do pensamento que busca priorizar a racionalidade ética sobre a racionalidade tecnológica (MOURA, 2009). Compreendemos que a formação de professores constitui o espaço-tempo privilegiado para se burlar alguns aspectos da reprodução da lógica do mercado na EPT, a partir do desvelamento de seus mecanismos e estratégias.

O primeiro termo que destacamos, que configura também uma prática bastante utilizada na EPT é a “seleção”. A operação de seleção faz parte de nossa vida cotidiana e também da EPT, desde o seu início. As escolas técnicas sempre selecionaram seus alunos desde o ingresso. Não bastava mais “ser pobre”, como no tempo dos aprendizes de artífice. As escolas que tinham sido criadas exaltando o propósito de incluir os “desvalidos da sorte”, concedendo-lhes o preparo para o trabalho, foram as mesmas que historicamente se constituíram como excludentes – é-me caro fazer essa afirmação, tendo sido um “produto” e hoje também produtor desse processo.

Para se formar técnicos, era preciso selecionar os melhores candidatos, aqueles com maiores habilidades de raciocínio lógico-matemático, que pudessem atender melhor as exigências do trabalho mecanizado – hoje automatizado – dos processos produtivos. Também hoje, para obtermos um “produto” final com qualidade, precisamos “selecionar” nossos alunos. Alunos com qualidade medíocre não vão ser bons profissionais e não estaremos entre as escolas com melhores resultados, pois não manteremos o “padrão de excelência” que garante nosso sucesso e nossa posição diante da “concorrência”.

Será que contemplamos essa perspectiva enquanto atuamos como docentes? Será que percebemos que, enquanto em nosso discurso defendemos a formação de pessoas, de valores, de profissionais éticos, ao mesmo tempo agimos na lógica seletiva, concorrente e excludente do “mercado” e da “fábrica”? Seguimos fazendo o mesmo em nossa sala de aula, nas avaliações puramente quantitativas. Nós também fomos formados nessa lógica, por isso ela nos parece natural. Esquecemo-nos que, por trás princípio da seleção, de onde obtemos os “melhores”, os “vencedores”, está o princípio da exclusão, que rotula os demais como os “piores”, os “fracassados”. Nesse sentido, a evasão e a repetência desempenham um papel decisivo entre “vencedores” e “fracassados”.

Não estou desta maneira defendendo uma atitude paternalista, que encobre as limitações e dificuldades dos alunos. Mas busco evitar a atitude de comparação de uns com os outros, porque todos somos diferentes, não “piores” ou “melhores”. Um aluno com rendimento baixo pode ter, e frequentemente tem, outros motivos para tal, que podem não constituir necessariamente dificuldade de aprendizagem. O professor precisa conhecer esses outros motivos, a fim de buscar alternativas para intervir no processo de aprendizagem de seus alunos, qualificando-o, e não se limitando a “aprovar” ou “reprovar”, incluir ou excluir.

Junto ao princípio da seleção, e decorrente deste, está o princípio da exclusão. Escolher os melhores é uma operação que chega até a ser postulada por alguns como “seleção natural”. Porém uma coisa é uma disputa em igualdade de condições, e outra, a disputa em que à maioria dos candidatos são negadas as condições mínimas. Exemplificando com o que discuti no terceiro capítulo desta tese, a procura da classe média pelas escolas federais também pode diminuir as chances das classes menos favorecidas de ingressar nesse sistema, considerando que estas não possuem acesso às mesmas condições de formação e recursos de informação que a classe média. A lógica do modelo societário opera desta maneira. Desde a baixa remuneração dos professores das escolas públicas, que por isso necessitam trabalhar em duas ou três escolas diferentes, à falta de recursos básicos nessas escolas até as condições sócio-econômicas de seus alunos, todos esses fatores são consequência da maneira como tem se constituído historicamente nossa sociedade, fundamentada na exclusão. Nesse sentido, responsabiliza-se o indivíduo por consequências inerentes ao modelo societário adotado.

Bauman (2008) utiliza o conceito de “baixas colaterais” ou “vítimas colaterais” para ilustrar a naturalização da exclusão na nossa sociedade, sujeita às leis do mercado. É como, em uma guerra, os líderes políticos se referem aos civis atingidos. Não se questiona se o ataque era mesmo necessário, nem que os soldados inimigos deveriam morrer – ou seja, a “lógica” da guerra. Mas, “infelizmente”, alguns civis, tiveram que ser atingidos, embora não intencionalmente. Com isso, afasta-se a culpa ou responsabilidade ética e moral por algo que não poderia de maneira alguma ter sido feito. Naturaliza-se o inaceitável, justifica-se o indefensável. Para que nossa sociedade “evolua”, precisamos selecionar os “melhores”, os mais capacitados, os mais aptos... E os demais? São “vítimas colaterais”. O mercado não tem a intenção de feri-los. Eles precisam aprender a se defender, buscando se qualificar para poderem ser incluídos no mercado. Entretanto, sempre haverá aqueles que não serão incluídos, mesmo entre os que fazem “a sua parte” para se tornarem mercadorias com valor de mercado. A questão é: vamos continuar

reproduzindo essa lógica excludente na EPT? Que meios podemos construir para “sabotar” essa lógica?

Outro termo frequente nos documentos analisados é “clientela”, designando os candidatos aos cursos de formação. Como exemplo, cito o fragmento, “Clientela: Portadores de diploma de nível superior em cursos relacionados com a habilitação pretendida.” (CEFET-RS, p.23)

Muitas vezes utilizei esse termo, sem refletir a lógica subjacente a ele. Se os professores em formação são “clientela”, nós lhes “vendemos” um “serviço” ou “mercadoria”, a formação, ou, como também é referida, a “habilitação legal” que lhes proporcione candidatar-se a um emprego ou obter “progressão funcional”. Não se trata de sermos hipócritas, afinal também almejamos “progressão”. Trata-se, porém, de ir além dessa lógica de mercado, de torná-la evidente e buscar superá-la, não simplesmente reproduzi-la como se fosse “natural”.

Outros termos são utilizados com frequência no contexto dos processos produtivos, como “eficácia”, “sucesso”, “qualidade”, “produtividade”, movidos pela aplicação da tecnologia e inovação. Quem produz com “qualidade” trabalha/vive com “qualidade”? A que custos se obtêm a qualidade e a produtividade?

5.3. Do Chronos ao Kairós: a desaceleração do tempo

A palavra tempo, na língua portuguesa, comporta duas noções diferentes, oriundas do grego: Chronos e Kairós. Chronos representa na mitologia grega o deus do tempo, e também o tempo contado, medido, linear, progressivo. Kairós, na mitologia grega, é representado por um atleta, e traz a ideia de movimento, de situação cambiante (SOARES, 2011). No grego bíblico, Kairós significa o tempo de Deus, o momento propício, o tempo da oportunidade, o dia da salvação. No latim, Kairós é traduzido como “momentum”, instante, ocasião ou movimento.

Ferreira e Arco-Verde (2001) identificam o tempo Chronos com o domínio do homem sobre a natureza, com o uso do conhecimento para estabelecer processos de medição, pelos quais divide o tempo em intervalos uniformes e regula as suas atividades e as de seus semelhantes. Nessa compreensão, o tempo Chronos está ligado também ao desenvolvimento do modo de produção capitalista no modelo societário da modernidade sólida. Quanto mais eficaz o uso do tempo, maiores os lucros obtidos, em função da produção e circulação de mercadorias. Essa articulação complexa da produção à organização temporal tem sido assimilada pelo trabalhador e, na sequência, por toda a sociedade, acelerando o ritmo da vida social conforme os processos econômicos.

No sentido oposto, Kairós representa um aspecto qualitativo do tempo, subjetivo, não linear, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. Em se tratando da formação, Kairós é o tempo oportuno, diferente para cada indivíduo, em que este associa o conhecimento teórico à prática, seja levando suas teorias ao domínio da prática, seja produzindo teorias a partir da prática, das suas vivências. Também é o tempo circular, recursivo, que não tem início, meio e fim, mas que retorna à experiência inicial, resignificando-a e construindo novas aprendizagens. Este é o tempo que proponho em relação à formação docente, no sentido de oportunizar não somente a “aquisição” de informações, mas as vivências e reflexões que permitam a transformação de informações em conhecimento, e também em princípios que orientem a prática do professor.

Mais recentemente, entretanto, a noção de tempo utilizada/estabelecida/criada em nossa sociedade tem sido o que Bauman (2008) chama de “tempo pontilhista”. O tempo pontilhista não é o Chronos, enquanto tempo linear e quantitativo, mas também não é o Kairós, enquanto tempo recursivo, enquanto tempo “propício”.

O tempo pontilhista reduz a experiência temporal ao instante vivido intensamente, que seria Kairós, se não fosse fragmentado e sem conexão com as experiências anteriores nem com o que se espera para o futuro. Aliás, o tempo pontilhista não se preocupa com o futuro nem com o passado. Também não é uma noção qualitativa de tempo, mas um momento que deve ser substituído por outro e mais outro na existência humana governada pelo mercado.

O tempo pontilhista, utilizando-se a noção de “ponto” da geometria euclidiana (BAUMAN, 2008), busca reduzir o Chronos ao seu limite ideal de adimensionalidade, aumentando sempre a velocidade com que se desloca no universo de “oportunidades” oferecidas pelo mercado, sempre em expansão. Como não sabemos onde está o nosso Kairós, somos condenados a gastar o nosso Chronos procurando-o nesse Universo de pontos desconectados uns dos outros. Porém o nosso Chronos é limitado, o que configura um limite ao número de possibilidades a serem tentadas.

O problema é que, devido a esse limite, a própria lógica do mercado nos empurra para, ao invés de tornar cada instante um Kairós vivido intensamente, em que desejaríamos permanecer indefinidamente, vivenciá-lo superficialmente, para poder descobrir/experimentar o que vem a seguir. Essa expectativa de que “o melhor ainda está por vir” produz no indivíduo tal ansiedade que o mantém em contínua busca, realimentando o sistema de aquisição, consumo imediato, descarte, nova aquisição...

“Quem pensa, não compra... então, apresse-se!” – poderíamos resumir desta forma uma das mensagens ocultas do consumismo. Quando não se permite o tempo para reflexão e problematização, ocorre a reprodução dos padrões ditados pelo mercado. Da mesma forma, nossas relações humanas passam a ser permeadas por essa lógica, que superficializa, acelera e fragmenta (BAUMAN, 2008). O que, aparentemente, não teria relação com a formação de professores, na verdade se torna um hábito pela repetição constante, nessa e em outras atividades de nossa vida. A relação pedagógica, como outros espaços-tempos de convívio humano, envolve compartilhamento, troca, colaboração, empatia, e necessita do tempo de escutar o outro, de esperar suas perguntas e respostas, de aprender com elas. Mas essa atitude tem-se tornado intolerável em nossa sociedade, centrada no indivíduo e nos interesses individuais, que urgem por ser atendidos e não têm tempo de esperar pelo outro.

Os diferentes modelos de formação de professores para a EPT têm sido estabelecidos pela legislação, com vistas a atender as demandas do modelo societário hegemônico, e não as da formação integral, que requer o tempo Kairós. Nesse sentido, têm oscilado entre o regime intensivo e a redução da carga horária. Ou seja, tem predominado o apressamento, a aceleração.

Como exemplo desse pensar, as disciplinas de Matemática e Física, ministradas no Esquema II (modelo ETFPEL), contavam, respectivamente, com 150 e 90 horas-aula para desenvolverem seus conteúdos conceituais em nível de graduação. Também eram disciplinas que apresentavam grande percentual de reprovação. Nesse aspecto, as queixas dos professores-formadores eram que muitos docentes em formação não conseguiam acompanhar o nível exigido, por falta de embasamento necessário. Do lado dos docentes em formação, as queixas se concentravam na alta carga horária ministrada em regime intensivo, que embora atendesse os requisitos da legislação para um curso “emergencial”, não permitia a maturação dos conceitos trabalhados em aula, dentro do período de realização dessas disciplinas. Esse fato chegou a ser observado pela comissão de avaliação para o reconhecimento da edição de 1989-91 do modelo ETFPEL, conforme os fragmentos abaixo:

[O curso] É de caráter emergencial, sendo desenvolvido em regime intensivo, aproveitando-se os períodos de quinta-feira à noite, sexta-feira à tarde e noite e sábado pela manhã e tarde [...] (ETFPEL, p.42)

A evasão do ESQUEMA II é da ordem de 45%, permanecendo no curso 33 alunos dos 60 que iniciaram. Segundo depoimento da coordenadora executiva, é provável que as exigências e a carga horária intensiva sejam as responsáveis pela evasão, considerando que a maioria ocorreu no início do curso. (ETFPEL, p.185)

Da mesma forma, o sequenciamento das disciplinas facilitava a operacionalidade do curso, considerando-se apenas o tempo de *comunicação* dos conteúdos de cada disciplina.

Entretanto, a *aprendizagem* a partir das conexões estabelecidas era bastante prejudicada, o que também foi apontado pelas avaliadoras.

O que a comissão deseja ressaltar é que a natureza humana, em suas múltiplas expressões, requer tempos diferenciados para a aquisição, assimilação e amadurecimento de diferentes tipos de conhecimentos e que a formação do professor deve considerar de forma muito especial esta perspectiva do trabalho docente. (ETFPEL, p.188)

Nos modelos posteriores da formação, porém, buscou-se trabalhar os diversos conteúdos paralelamente em cada etapa temática (módulo). No modelo CEFET-RS, apesar de os conteúdos serem fragmentados em temas com baixa carga horária, foi criada a estratégia de integrá-los em seminários, espaços-tempos em que vários professores-formadores se encontravam com o grupo de alunos para discussão desses temas. Segundo os fragmentos abaixo,

A proposta é de composição dos núcleos incluindo temas com carga horária baixa e que, no somatório, contemplam tópicos mais amplos de formação de formadores, perpassados pela transversalidade de seminários [...] que servem como espaço-tempo necessários para a reflexão e resgate interdisciplinar. (CEFET-RS, p.48)

Cada um dos núcleos, o contextual, o estrutural e o integrador, conta com um professor articulador que serve como referência para os alunos e é responsável por promover as ações de articulação entre os temas do respectivo núcleo. [...] A existência da figura do professor articulador se justifica em função da característica peculiar do programa, que conta com temas de pequena carga horária, necessitando do engajamento da equipe, evitando a fragmentação. (CEFET-RS, p.48)

A LDB de 96, fundamento do modelo CEFET-RS, também promoveu o aligeiramento da formação de professores para a EPT, pois a Resolução 02/97 estabeleceu para esta uma carga horária mínima de 540 horas. Essa política evidenciou o movimento do mercado, promovendo a produção de “cursos-mercadorias” que possibilitariam a formação de “professores-mercadorias” em menor tempo, porém com menor qualidade. Dessa forma, tomou a direção contrária ao avanço das tecnologias utilizadas no processo produtivo que, em razão da maior complexidade e diversidade, exigiria maior fundamentação teórica na formação dos professores para a EPT. Também a complexificação e desregulamentação que têm sofrido as relações trabalhistas mereceriam atenção detalhada na formação dos professores dos trabalhadores das áreas tecnológicas, o que se tornou mais difícil com a redução da carga horária.

Assim, mesmo a carga horária do modelo CEFET-RS de formação sendo superior à mínima definida na legislação atual em 100 horas, ainda configura um retrocesso em relação à legislação de 1971, fixada em 800 horas.

Outras informações do projeto inicial de formação pedagógica implantado no CEFET-RS também chamam a atenção, relativamente ao tempo da formação:

Ética e postura profissional – 8h; Comunicação Eficaz – 12h; (CEFET-RS, p.39)

Comunicação Eficaz, que objetiva instrumentalizar o futuro professor sobre técnicas de comunicação. [...] **Ética e Postura Profissional**, tópico que deve permear a formação do técnico e do professor,

independentemente de qual disciplina ministre, que deve estar preparado para, com seu exemplo, desenvolver no aluno essas atitudes. (CEFET-RS, p.27, grifos do documento)

Pergunto, “o desenvolvimento de atitudes éticas no professor e no aluno” pode ser trabalhado em 8 horas-aula? Um tempo de 12h seria adequado para se “instrumentalizar” o professor em formação com “técnicas de comunicação eficaz”? (Aliás, o próprio conceito de eficácia é um termo mercadológico, e presume uma objetividade que não podemos assegurar na comunicação). Acredito que, apesar da experiência e dedicação dos formadores, isso seja difícil. Compreendo, entretanto que, dispondo-se de uma carga horária bastante limitada no projeto pedagógico, buscava-se garantir que conteúdos importantes não deixassem de ser trabalhados na formação. Minha crítica não se dirige aos sujeitos, mas à lógica apressada do mercado, transferida à formação docente, que precisa ser problematizada. Alternativas precisam ser buscadas. Nesse tempo disponibilizado, pode-se até “instrumentalizar” o professor, ou seja, “entregar-lhe os instrumentos”, mas não formá-lo, proporcionando-lhe tempo para aprender a “utilizar adequadamente os instrumentos”.

Outro conteúdo importante a ser problematizado quanto ao tempo de formação é destacado no fragmento abaixo:

A INTERDISCIPLINARIDADE E O OBJETIVO DAS DISCIPLINAS (6h) - Análise do perfil profissional do egresso de educação tecnológica em habilitações ligadas à área de formação dos docentes. Discussão sobre o papel das disciplinas para a consecução dos objetivos do curso frente ao perfil e sobre a articulação dos conteúdos. CEFET-RS, p. 32)

A discussão sobre interdisciplinaridade representa um avanço no tema e um limite no tempo. Promover uma discussão sobre interdisciplinaridade dentro de um curso de formação de professores para a EPT é um desafio e um avanço, dentro de um modelo instituído de saber compartimentado. Entretanto, o tempo para se fazer esta discussão é pequeno, se levarmos em conta a discussão do papel das disciplinas, em um grupo composto por professores de várias áreas tecnológicas.

A questão proposta é: qual o limite entre o que é exigido legalmente e o que, enquanto formadores, consideramos necessário e possível de ser operacionalizado para permitir uma adequada formação inicial para o docente da EPT? Como se chega a esses números de horas?

A estimativa do tempo de formação que tem sido utilizada até o momento parece ser aquela necessária para a transmissão das informações sobre determinado conteúdo que está sendo trabalhado. Porém, o tempo necessário para a formação é um tempo mais lento, não é linear (Chronos), mas circular (Kairós). O tempo de reflexão, de apropriação dos conhecimentos, que no espaço de aula tendem a ser trabalhados como informação, ocorre para além do espaço-tempo da sala de aula. O tempo fragmentado e “pontilhista” da sociedade de consumidores não é

adequado para esse propósito, porque esquece o ontem e não projeta o amanhã. Por ser desconectado dos eventos que o antecedem e sucedem, o tempo pontilhisto não favorece a recursividade necessária para o docente aprender com as situações vividas, a fim de poder lidar com os desafios.

Por fim, no modelo IFSUL, as temáticas todas com a mesma carga horária, bem como as oficinas pedagógicas, evidenciam uma busca de equanimidade no tratamento dos conteúdos. Sua relevância já foi abordada anteriormente, porém a estrutura curricular evidencia uma fragmentação (ver Anexo 1), separando-as sequencialmente em durações de 30h cada (ou 20h, no caso das oficinas), onde cada professor trabalha a “sua” temática/oficina. Entretanto, os espaços-tempos de Prática Pedagógica e de Reflexão sobre a Prática, presentes em todas as etapas do curso no modelo IFSUL, representam movimentos para oportunizar a emergência do Kairós e, portanto, avanços na proposta de formação. Nesse sentido, poderiam ser espaços para oportunizar também discussões coletivas com o grupo de professores, como no modelo CEFET-RS.

Resumindo, vivemos em um tempo acelerado, aligeirado. Por isso, todas as nossas atividades também têm sido progressivamente aceleradas. Seguindo as “demandas” do mercado, o tempo está sendo reduzido, “segundarizado”. A legislação expressa claramente essa lógica. Tenta-se “preencher” o tempo do curso com informações, mas esse “preenchimento” rouba o tempo da formação. A própria denominação “emergencial”, que tem sido usada repetidamente na maioria dos processos de formação de professores para a EPT, caracteriza algo que deve ser feito “às pressas” para resolver temporariamente um problema que “emergiu”. Porém a necessidade da formação não emergiu agora, nem recentemente. Por essa razão também, precisa ser pensada no tempo Kairós, recursivo, buscando-se constantemente rever, reavaliar e redirecionar os processos formativos quando necessário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho, quero destacar primeiramente sua importância para a problematização de minha formação, ao analisar um processo do qual sou resultado. Tendo realizado o curso técnico e, logo em seguida, a formação pedagógica, avalio as marcas de um processo que, embora conduzido com dedicação pelos formadores, era limitado por suas contingências. Lembro-me de um colega no curso de formação, que reclamava das brincadeiras dos seus colegas de trabalho, quando diziam que ele estava fazendo “supletivo de faculdade”, referindo-se ao ESQUEMA II que, dentro de um período de dois anos, conferia um certificado de licenciatura plena. Como todo curso acelerado, fornecia as ferramentas, mas nem sempre dava tempo de aprender a usá-las. Faço essa auto-avaliação a partir das dificuldades enfrentadas na escrita em Ciências Humanas, dado o hábito formado pela descrição, característica dos textos técnicos. A minha tese, nesse sentido, sou eu mesmo.

Por outro lado, os documentos dos processos de formação de professores que têm sido realizados na instituição demonstram a competência, dedicação, compromisso e seriedade das equipes de dirigentes, formadores e apoiadores que têm se sucedido no planejamento, execução e avaliação das atividades de formação. Evidencia a constante busca por aperfeiçoamento dos processos formativos, que tem resultado na melhoria do ensino ministrado pela Instituição ao longo de sua existência, apesar das idas e vindas da legislação educacional. Por isso, destaco também o papel da Instituição como locus da formação de seus professores, com base no conhecimento e experiência educativa que tem construído na Educação Profissional e Tecnológica, atuando desde o Nível Médio Técnico até a Pós-Graduação, às vésperas de completar sete décadas de existência.

As problematizações que procurei apresentar nesse trabalho têm a intenção de contribuir para qualificar ainda mais a formação docente realizada na Instituição, colocando-a sob a perspectiva da Educação Ambiental, evidenciando as imposições do mercado sobre a Educação, em especial a Educação Profissional e Tecnológica, bem como o dilema colocado entre a formação integral e o atendimento às demandas mercadológicas, entre o tempo fragmentado/acelerado e o recursivo/desacelerado. Conforme já havia mencionado, as discussões sobre o currículo da formação e seus conteúdos apontariam uma possibilidade de continuação da proposta aqui discutida. Da mesma forma, uma abordagem a partir de entrevistas com docentes em formação e formadores, observações de aulas ou outros procedimentos também poderiam acrescentar outras dimensões à problematização dos processos de formação docente para a EPT.

Nesse sentido, encaminho os seguintes questionamentos: Como fazer frente a esse modelo societário tão potente e bem articulado à cultura contemporânea (produzindo-a, na verdade)? Que estratégias podemos construir na formação, para ir além dessa cultura capitalista que nos é imposta? Qual a “nossa parte”, diante do conhecimento que temos do sistema? A que ação prática nos sentimos desafiados? Que alternativas podem ser elaboradas, tanto no âmbito da formação de professores da EPT como na formação dos técnicos, no sentido de uma reversão do quadro de crise socioambiental apresentado?

Como já mencionamos anteriormente, a crise socioambiental e seus efeitos são globais. O que busquei destacar, ao longo do texto, foi o papel desempenhado por processos, crenças e valores destrutivos que emergem no contexto da universalização do modelo societário capitalista e de sua lógica sem limites, como produtos e produtores da cultura contemporânea. Valores como o individualismo, a concorrência, a seleção e a exclusão, o predomínio do ter sobre o ser, a aceleração e a superficialidade, acentuados pela busca incessante de acumulação, têm literalmente corroído as relações humanas e o planeta. Indiferentemente a isso, a racionalidade e os valores do mercado continuam se colocando como única possibilidade para a produção da vida humana.

A cultura imediatista contemporânea tem limitado ou cegado a percepção de grande parte da sociedade para os efeitos de longo prazo da manutenção e ampliação da ótica de consumo. A banalização do escândalo, do violento, e outras manifestações que deveriam provocar o repúdio a certas políticas e atitudes de indivíduos ou grupos, levam-nos a ficar “anestesiados” diante da dor do outro, e mesmo da nossa (desde que disponhamos de objetos de consumo para aliviá-la). A rápida substituição das manchetes por outras mais atuais promovem o esquecimento das anteriores. Dessa forma, a memória social vai encurtando e as reações se tornam mínimas.

Direciono minha reflexão do ponto de vista dos profissionais, que repensam seus valores a partir de sua realidade cotidiana que, embora diversa em muitos aspectos, é vivida sob um mesmo modelo societário, mediada por um universo de ferramentas tecnológicas que potencializam os desejos e anseios da alma humana, bem como produzem outros, visando à autorreprodução deste modelo. As denúncias aqui apresentadas têm o objetivo de nos provocar a refletir sobre os pressupostos escondidos e escamoteados do modelo societário capitalista e seus efeitos devastadores à raça humana e ao planeta. Parece elementar que os menos favorecidos econômica e socialmente serão afetados antes, mas mesmo os mais favorecidos serão atingidos, em caso de grandes transformações planetárias.

A perspectiva seletiva, excludente e de concorrência, exacerbada pelo modelo societário capitalista, é destrutiva. A tecnologia também tem sido instrumento de potencialização dos efeitos dessa perspectiva. Ocorre, entretanto, que essa mesma tecnologia pode ser também instrumento para desenvolvimento de alternativas produtivas que “limpem” o lixo produzido pela sociedade de consumidores. Acreditamos que uma transformação radical neste modelo societário, que se encontra tão fortemente estruturado em nível mundial, só ocorrerá se realmente os detentores dos grandes capitais não tiverem outra escolha, se seus prejuízos financeiros forem maiores com a permanência na direção que têm tomado.

Ainda que a discussão desses elementos não esteja oficialmente no currículo de formação dos técnicos e dos professores da EPT enquanto um documento formal, precisaria estar presente nos objetivos e valores que movem os educadores, enquanto sujeitos que influenciam na visão de mundo e de humano de outros sujeitos. Mesmo que uma alternativa seja a de se conformar ao mercado, a ética nos chama a sabotá-lo.

As possibilidades dessa transformação estão presentes no discurso dos projetos analisados, e isso aponta uma intenção de ir além das mercadorias que o mercado tem a nos oferecer, e da nossa própria conversão em mercadorias. O humano é mais do que aquilo que o mercado tem dito que ele é ou como ele precisa ser visto para que possa se tornar mercadoria. E é nessa possibilidade que a humanidade tem demonstrado, de se refazer quando as alternativas parecem ter se esgotado, que apostamos. A compreensão de como chegamos até aqui possibilitará a construção de alternativas à sociedade consumista e a suas consequências.

REFERÊNCIAS:

A BÍBLIA. *Edição Revista e Atualizada*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Isto não é um diário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Entrevista concedida a Istoé Online*, 24 set. 2010a. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+?path=&actualArea=internalPage>, acesso em 20 dez. 2012.

_____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *Comunidade: confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto de 19 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, 20 jan. 1999.

_____. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.9394. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganica/ensinoindustrial.htm>>, acesso em: 07 abr. 2011.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v.2, pp. 445-447.

CARVALHO, Isabel Cristina. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Luiz Marcelo, TOMAZELLO, Maria Guiomar e OLIVEIRA, Haidée Torres. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol.29, n.77, pp.13-27, jan./abr. 2009.

CEFET-RS. *Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico*. Pelotas: CEFET-RS, 2003 (arquivo digital).

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. pp.89-107. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_07_luiz_antonio_cunha.pdf>, acesso em: 07 abr. 2011.

_____. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. 2.Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. *O Ensino de ofícios artesanais no Brasil escravocrata*. 2.Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

ETFPEL. Projeto Pedagógico do Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau: ESQUEMAS I e II. Curitiba: CEFET-PR, 1989 (mimeo).

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da Escola. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, pp. 63-78, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, R. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp. 79-108.

HERREMANS, Irene M. & REID, Robin E. Developing Awareness of the Sustainability Concept. *The Journal of Environmental Education*. S/1, Vol.34, n.1, pp.16-20, 2002.

HORTA, José Silvério Baía. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

IFSUL. Página web do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <www.ifsul.edu.br>, acesso em: 22 nov. 2012.

_____. *Projeto pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional com Habilitação para a Docência*. Pelotas: IFSUL, 2012 (arquivo digital).

KUENZER, Acacia Zeneida. *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos*. In: MEC/INEP. (Org.). *Educação superior em debate: formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. 1.ed. Brasília: MEC/INEP, v.8, pp.19-40, 2008. (1ª palestra).

LAYRARGUES, Philippe Pomier. “Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20”. *Revista Comciência*. Online, n.136, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>>, acesso em: 23 mar. 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. (Org.). *A história nova*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEFF, Enrique. *Pensar a complexidade ambiental*. In: LEFF, Enrique. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 15-64.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. et. al. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 29, n. 77, pp. 81-97, jan./abr. 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/ SETEC, v.1, n.1, pp. 8-22, jun. 2008a.

_____. *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos*. In: MEC/INEP. (Org.). Educação superior em debate: formação de professores para a educação profissional e tecnológica. 1.ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v.8, pp.67-82. (3ª palestra)

MEC. *Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: proposta em discussão*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>, acesso em: 30 jan. 2013.

_____. *Educação Profissional: legislação básica*. 5.ed. Brasília: MEC, 2001.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/ SETEC, v.1, n.1, pp.23-38, jun. 2008.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e educação*. In: GÓMEZ, Carlos Minayo et. al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVICKI, Victor. *Educação ambiental: desafios à formação/trabalho docente*. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE. Livro 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp.21-42.

NÓVOA, António. *Nada substitui o bom professor*. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>, acesso em: 19 jan.2012.

PRONEA. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf>, acesso em: 09 ago. 2012.

REIGOTA, Marcos. *A educação ambiental frente aos desafios contemporâneos*. II Congresso Mundial de Educação Ambiental. Rio de Janeiro, setembro de 2004.

_____. *O que é Educação Ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Ética e competência*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 11.ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SILVA, L.R.C. et al. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 26-29.out.2009. PUCPR. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>, acesso em 28 jun. 2012.

SOARES, E. C. Discutindo a formação do professor de Química no tempo kairós: Um ensaio na construção da autoria para a elaboração da Tese. *Revista Educação por Escrito*. PUCRS, v.2, n.1, pp.5-15, jun. 2011.

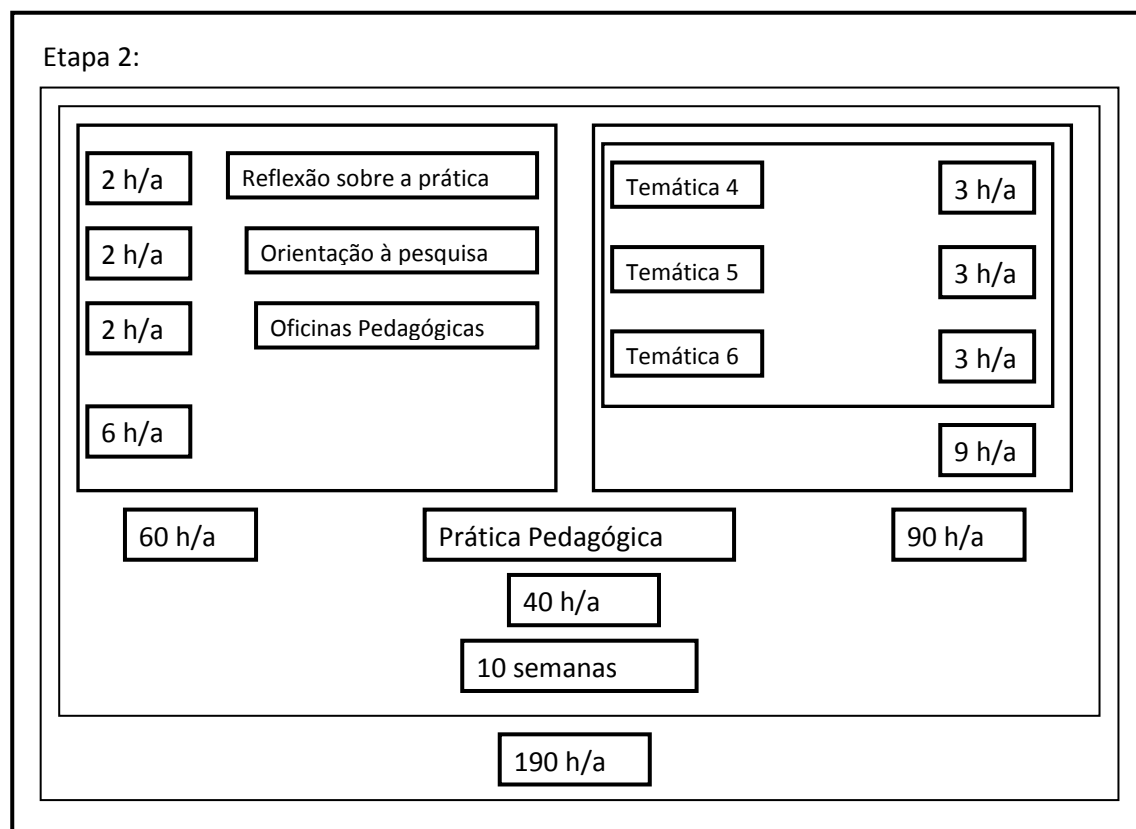
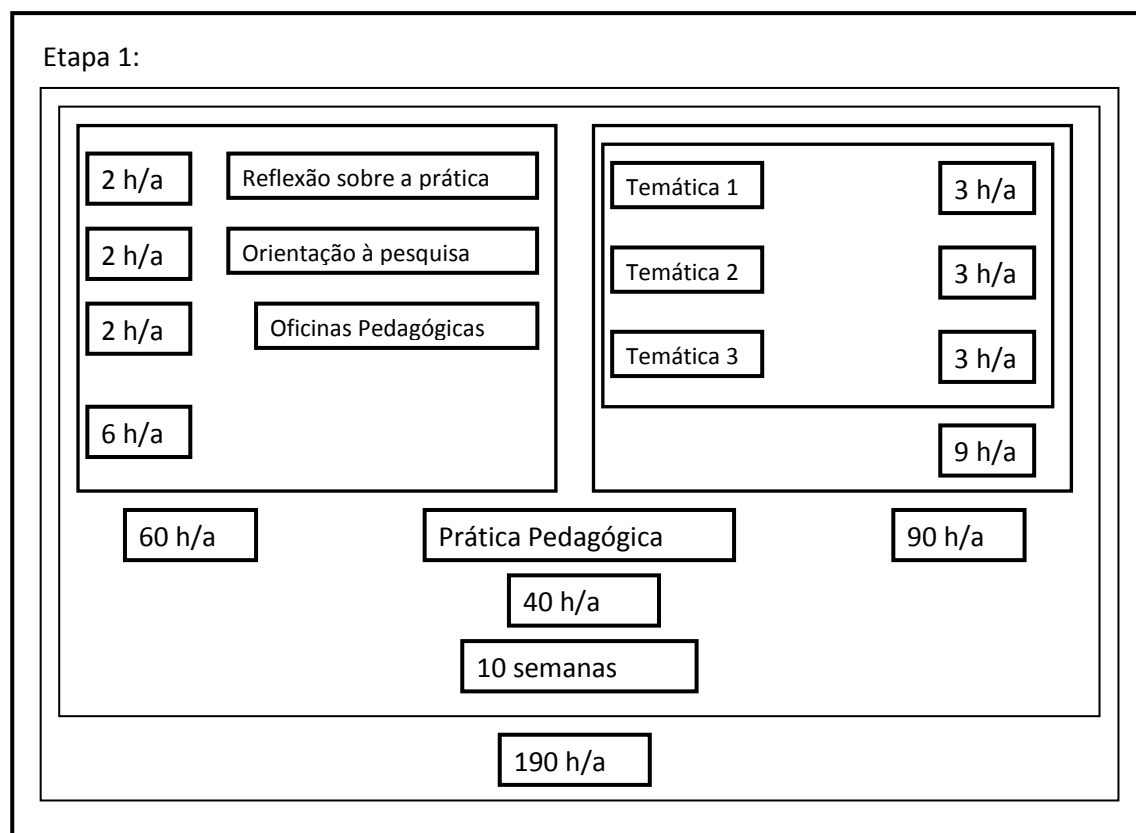
SOUZA, Marco Antônio Simões de. *A complexidade na formação do técnico como sujeito ecológico a partir das relações entre trabalho, currículo e capitalismo no CEFET-RS*. Rio Grande: FURG, 2007. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

TEASS. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/teassrg.pdf>>, acesso em: 19 abr. 2012.

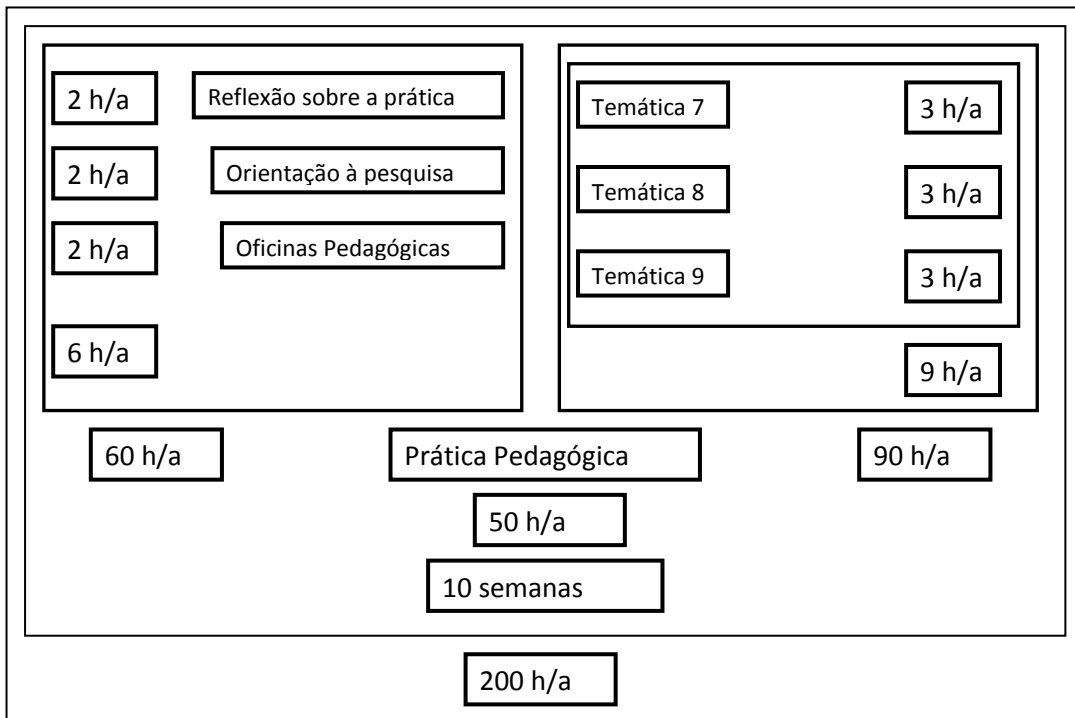
UNESCO. *Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi*. Brasília: IBAMA-MMA, 1997.

ANEXO 1

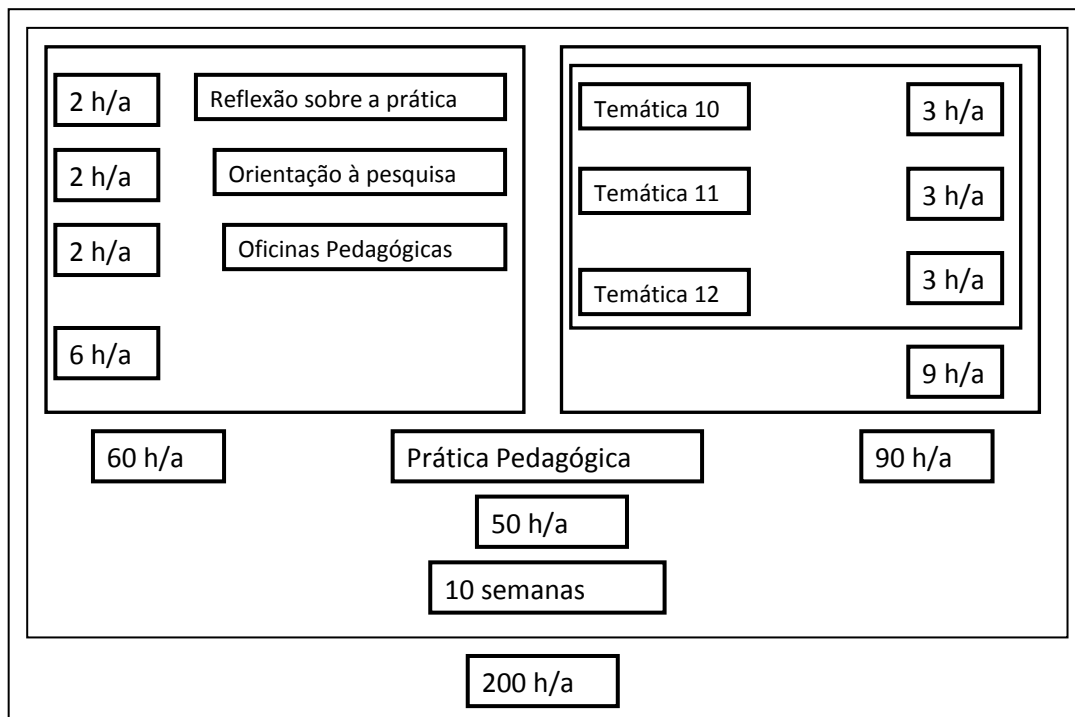
Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência

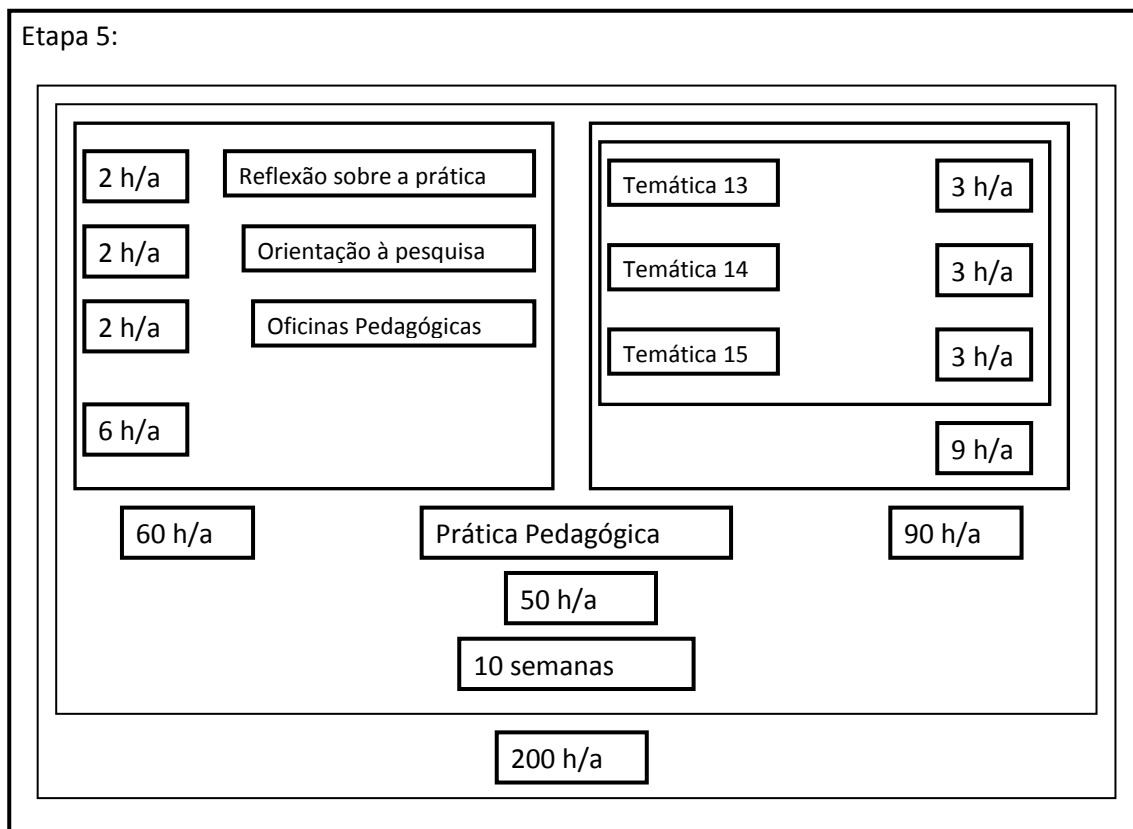


Etapa 3:



Etapa 4:





LISTAGEM DAS TEMÁTICAS

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

ANEXO 2

MEC/SETEC CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS-RS				A PARTIR DE:
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Técnico 2008/2009				UNIDADE:
ETAPA	NÚCLEO	TEMA	CARGA HORÁRIA	
ANUAL	I ETAPA TEMÁTICA TRAJETÓRIA & REALIDADE	Contextual	História de Vida	12
			História do Ensino Técnico no Brasil	08
			O Modelo Produtivo Brasileiro e o Contexto Mundial	08
			Evolução Econômica e seus Reflexos no Ensino	08
			Paradigmas & Modernidade	08
			O Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio	08
		Estrutural	Estrutura e Legislação do Ensino Técnico	12
		Integrador	Gestão e Administração Escolar	16
			Cenários Futuros, a Importância da Educação e o Papel do Professor.	08
		SUBTOTAL		
	II ETAPA TEMÁTICA PROCESSO DE APRENDÊNCIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA	Contextual	Psicologia: Sujeitos	08
			Psicologia Aplicada à Educação	24
			Fundamentos da Epistemologia	20
			Currículo	20
		Estrutural	Dimensões da Didática	12
			Didática: Tendências Pedagógicas	12
			Didática: Planejamento de Ensino	20
			Didática: Interação Professor & Alunos	08
			Didática: Construção do Conhecimento	20
			Didática: Avaliação	20
			Didática: Novas Metodologias de Ensino	24
		Integrador	Estruturação e Desenvolvimento de Aulas	08
			Iniciação a Prática de Ensino	28
			Estágio de Observação Envolvendo a Preparação e Desenvolvimento de Aulas	20
			O Processo de Aprendizagem na Escola Inclusiva	08
	SUBTOTAL			252 h
	III ETAPA TEMÁTICA PROFISSÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS	Contextual	Didática: Educação como Compromisso Político	12
			Educação para as Diferenças	8
			Profissão Professor	12
			Relações Humanas no Trabalho	16
			Filosofia da Tecnologia	08
		Estrutural	Comunicação Eficaz	08
			Técnicas de Elaboração de Material Didático e da Utilização de Multimeios e da Informática	16
			Tecnologia Educacional Aplicada	20
		Integrador	A Interdisciplinaridade e o Objetivo das Disciplinas	16
			A Representatividade do Trabalhador Brasileiro	08
	SUBTOTAL			124 h
	IV ETAPA TEMÁTICA RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estrutural	Tecnologia Básica	20
			Visitas Técnicas a Empresas	24
		Integrador	Projetos e Pesquisas – Proposta de Intervenção e Melhoria da Prática Pedagógica	28
Orientação Educacional e a Programação e Desenvolvimento de Eventos com a Comunidade			16	
Prática de Ensino			80	
Avaliação do Curso: Programação, Atividade Docente, Atividades.			08	
SUBTOTAL			176 h	

Fluxogramas curriculares – modelo 2003

3.3.2.1. Fluxograma Atual

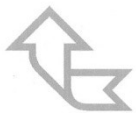
NÚCLEO CONTEXTUAL	
•História do Ensino Técnico no Brasil	04
•Evolução Econômica e seus Reflexos no Ensino	08
•O Modelo Produtivo Brasileiro e o Contexto Mundial	04
•Paradigmas & Modernidade	04
•Filosofia da Tecnologia	08
•História de Vida	12
•Psicologia: Sujeitos	08
•Psicologia Aplicada à Educação	28
•Profissão Professor	12
•Relações Humanas no Trabalho	16
•O Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio	04
•Didática: Interação Professor & Alunos	08
•Didática: Educação como Compromisso Político	12
TOTAL	132h

NÚCLEO ESTRUTURAL	
•Estrutura e Legislação do Ensino Técnico	12
•Didática: Tendências Pedagógicas	16
•Dimensões da Didática	12
•Didática: Planejamento de Ensino	20
•Fundamentos de Epistemologia	20
•Didática: Novas Metodologias de Ensino	32
•Didática: Avaliação	20
•Didática: Construção do Conhecimento	20
•Comunicação Eficaz	08
•Técnicas de Elaboração de Material Didático e da Utilização de Multimídias e da Informática	24
•Tecnologia Básica	20
•Tecnologia Educacional Aplicada	28
•Visitas Técnicas à Empresas	24
TOTAL	256h



640h

NÚCLEO INTEGRADOR	
•Gestão e Administração Escolar	16
•Cenários Futuros, a Importância da Educação e o Papel do Professor	08
•Estruturação e Desenvolvimento de Aulas	08
•Iniciação a Prática de Ensino	28
•Estágio de Observação Envolvendo a Preparação e Desenvolvimento de Aulas	20
•O Processo de Aprendizagem na Escola Incluyente	08
•A Interdisciplinaridade e o Objetivo das Disciplinas	16
•Prática de Ensino	80
•A Representatividade de Classe do Trabalhador Brasileiro	08
•Orientação Educacional e a Programação e Desenvolvimento de Eventos com a Comunidade	24
•Avaliação do Curso: Programação, Desempenho Docente e Atividades	08
•Projetos e Pesquisas – Proposta de Intervenção e Melhoria da Prática Pedagógica	28
TOTAL	252h



PRÁTICA - TEÓRICA	
•Estruturação e Desenvolvimento de Aulas	08
•Estágio de Observação Envolvendo a Preparação e Desenvolvimento de Aulas	20
•Gestão e Administração Escolar	16
•Iniciação à Prática de Ensino	28
•Prática de Ensino	80
•Projetos e Pesquisas – Proposta de Intervenção e Melhoria da Prática Pedagógica	28
TOTAL	180h

FORMAÇÃO	
• História do Ensino Técnico no Brasil	04
• O Modelo Produtivo Brasileiro e o Contexto Mundial	08
• Evolução Econômica e seus Reflexos no Ensino	08
• Paradigmas & Modernidade	04
• O Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio	04
• Comunicação Eficaz	08
• Profissão Professor	12
• Relações Humanas no Trabalho	16
• Didática: Educação como Compromisso Político	12
• A Interdisciplinaridade e o Objetivo das Disciplinas	16
• Filosofia da Tecnologia	08
TOTAL	100h

FORMAÇÃO	
•História de Vida	12
•Psicologia: Sujeitos	08
•Psicologia Aplicada à Educação	28
•Fundamentos de Epistemologia	20
•Estrutura e Legislação do Ensino Técnico	12
•Didática: Tendências Pedagógicas	16
•Dimensões da Didática	12
•Didática: Novas Metodologias	32
•Didática: Construção do Conhecimento	20
•Didática: Avaliação	20
•Didática: Planejamento de Ensino	20
•Didática: Interação Professor & Alunos	08
TOTAL	208h

COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

COMPETÊNCIA RELACIONAL

PRÁTICA - TEÓRICA	
• Cenários Futuros, a Importância da Educação e o Papel do Professor	08
• O Processo de Aprendizagem na Escola Incluyente	08
• A Representatividade de Classe do Trabalhador Brasileiro	08
• Orientação Educacional e a Programação e Desenvolvimento de Eventos com a Comunidade	24
• Avaliação do Curso: Programação, Desempenho Docente e Atividades	08
TOTAL	56h



COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA

PRÁTICA - TEÓRICA	
• Técnicas de Elaboração de Material Didático e da Utilização de Multimídias e da Informática	24
• Tecnologia Educacional Aplicada	28
• Tecnologia Básica	20
• Visitas Técnicas à Empresas	24
TOTAL	96h



Estrutura curricular – 1ª etapa – modelo 2003

6.3. Estrutura Curricular – Ementário

ETAPA TEMÁTICA	NÚCLEO	EMENTAS	TEMA	COMPETÊNCIA	CARGA HORÁRIA
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Trajетória & Realidade</p> <p><i>Esta etapa tem como objetivo possibilitar ao aluno iniciar um processo investigativo na área educacional, com ênfase no ensino técnico, tendo como pano de fundo o contexto social, político, econômico, científico e tecnológico no qual se insere, percebendo as suas interdependências. Para tanto faz-se necessário partir da análise e reflexão da experiência educativa de cada aluno, visto que a concepção de formação presente nessa proposta parte dos saberes já construídos pela experiência vivida.</i></p> <p style="text-align: center;">Articulador 76h</p>	Contextual	Compreensão do papel do profissional docente em sua trajetória como sujeito aprendente contextualmente situado e de suas perspectivas profissionais, a partir da análise crítico-valorativa de paradigmas histórico-econômico-científicos e de suas implicações sobre a educação, em particular, sobre o ensino técnico.	História de Vida	Pedagógica	12
			História do Ensino Técnico no Brasil	Relacional	04
			O Modelo Produtivo Brasileiro e o Contexto Mundial	Relacional	08
			Evolução Econômica e seus Reflexos no Ensino	Relacional	08
			Paradigmas & Modernidade	Relacional	04
			O Perfil Profissional do Técnico de Nível Médio	Relacional	04
	Estrutural	Relação entre os preceitos constitucionais e a legislação referente a educação. Estudo e interpretação de documentos normativos das legislações educacionais. Análise dos processos de aplicação dos princípios legais para a efetiva implantação de um novo modelo de educação profissional.	Estrutura e Legislação do Ensino Técnico	Pedagógica	12
	Integrador	Compreensão analítico-crítica do novo conceito de gestão, do papel da escola neste contexto e da necessidade de uma proposta pedagógica clara e definida participativamente	Gestão e Administração Escolar	Pedagógica	16
			Cenários Futuros, a Importância da Educação e o Papel do Professor	Relacional	08

ANEXO 3

Quadro ilustrativo das temáticas: modelo inicial (2000)

Núcleo	Temática	horas
Módulo preparatório	Comunicação Eficaz	12
	Ética e postura profissional	8
	Relações humanas no trabalho	20
subtotal		40h
Núcleo Contextual	HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	6
	EVOLUÇÃO ECONÔMICA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO	6
	O MODELO PRODUTIVO BRASILEIRO E O CONTEXTO MUNDIAL	10
	FILOSOFIA DA TECNOLOGIA	16
	INSERÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	10
	PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	32
	TECNOLOGIA BÁSICA I	20
subtotal		100h
Núcleo Estrutural	ESTRUTURA E LEGISLAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO	10
	TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO	10
	Didática	20
	FUNDAMENTOS DE EPISTEMOLOGIA	20
	TECNOLOGIA BÁSICA II	20
	TECNOLOGIA APLICADA I	20
subtotal		100h
Núcleo Integrador	PLANEJAMENTO DE ENSINO	10
	A INTERDISCIPLINARIDADE E O OBJETIVO DAS DISCIPLINAS	06
	QUALIDADE APLICADA À EDUCAÇÃO	10
	METODOLOGIA APLICADA	16
	Projetos e pesquisas	10
	DIDÁTICA APLICADA	10
	TECNOLOGIA APLICADA II	38
subtotal		100h
Parte prática em paralelo	Seminário I, visitas técnicas, estágio planej. Pedagógico	68
	Seminário II, estruturação aulas, estágio observação	40
	Seminário III, elaboração material Didático, estágio aulas	54
	Seminário IV, iniciação prat. Ensino, estágio orientação educ.	58
subtotal		220h
Prática ao final	Prática de Ensino supervisionada	80h

ANEXO 4

Grade Curricular do Esquema II - área Eletrônica

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA	TOTAL
Tronco Comum	Matemática	150	390
	Física	90	
	Desenho	90	
	Economia	60	
Matérias Específicas	Eletrônica	210	720
	Sistemas Eletrônicos	210	
	Telecomunicações	210	
	Eletrônica Digital	90	
Formação Pedagógica	História da Educação	60	840
	Filosofia da Educação	60	
	Estrutura e Func. do Ensino 2º Grau	90	
	Psicologia da Educação	90	
	Orientação Educacional e Ocupacional	90	
	Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino de 2º Grau	135	
	Prática de Ensino	315	
Formação Complementar	Estudo de Problemas Brasileiros	45	105
	Educação Física	60	
T O T A L			2.055