

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

SIMONE URNAUER



TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
DOCENTE

**PROFEPT**

MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

---

**INSTITUTO FEDERAL**  
**Paraná**

CURITIBA

2019

SIMONE URNAUER

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Terezinha Urbanetz

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Paraná  
Biblioteca do Campus Curitiba

U72t  
2019 Urnauer, Simone.  
Trabalho e educação: uma proposta de formação docente / Simone  
Urnauer ; orientadora, Sandra Terezinha Urbanetz. - 2019.  
159 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR,  
2019  
Bibliografia: f. 119-133

1. Trabalho e educação - Brasil. 2. Educação profissional e  
tecnológica. 3. Emancipação humana. 4. Formação docente.  
I. Urbanetz, Sandra Terezinha. II. Institutos Federais. Programa de  
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. - 370



SIMONE URNAUER

## TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Terezinha Urbanetz  
Instituto Federal do Paraná – Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado  
Instituto Federal do Paraná

Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte



SIMONE URNAUER

**CURSO DE FORMAÇÃO – TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 25 de fevereiro de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof.ª Dr.ª Sandra Terezinha Urbanetz  
Instituto Federal do Paraná – Orientadora

Prof.ª Dr.ª Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado  
Instituto Federal do Paraná

Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

O estudo tem como objetivo o desenvolvimento e a aplicação de um produto educacional, qual seja, um curso de formação para professores que discuta as relações trabalho e educação trazidas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso porque, considerando as mudanças no mundo do trabalho e o papel do Estado, inseridos estão os trabalhadores da educação em um processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana e os enfrentamentos por projetos de educação e de sociedade. Para tanto, o estudo de caso, a partir da concepção materialista-histórica da realidade humana e social, tem como técnicas de pesquisa a utilização de entrevistas e questionários, contando com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a análise e discussão dos dados. O percurso teórico se faz partindo de uma contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica que caminha com a trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pois é nesse contexto que a educação será tratada em sua relação com o trabalho. Da mesma forma, será construído o percurso histórico da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica até o cenário atual. O estudo teórico e a pesquisa de campo realizados subsidiaram o desenvolvimento da proposta de formação docente que, ao buscar se aproximar e problematizar as relações trabalho e educação, propõe-se a contribuir para uma formação humanizadora e emancipatória, dando aos sujeitos históricos um papel ativo de atuação nas dimensões social, política e econômica. Os resultados da pesquisa convergem para os desafios assumidos pela proposta que não se encerram com a aplicação do produto educacional, haja vista o vasto campo de estudos e disputas da educação profissional e tecnológica. A formação de professores para a EPT traz sua relevância na observância das especificidades da área de formação de quem nela atua e que compõe a totalidade, pois envolvida está nas relações sociais e produtivas. Nesse sentido, tal compreensão encontra eco nas percepções trazidas pelos entrevistados ao se indagarem sobre quem forma aquele que forma e remetem a uma reivindicada necessidade de que a formação de professores se dê continuamente na medida em que se desenvolva no âmbito das instituições e que envolva os participantes em sua construção. Considera-se, pois, a proposta de formação docente desenvolvida nesta pesquisa uma alternativa eficaz ao contribuir para a aproximação de discussões acerca da educação profissional e tecnológica para quem nela atua e se forma.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Emancipação humana.

## ABSTRACT

The study aims to develop and apply an educational product, which is, a professor training course that discusses the work and education relations brought to the field of Professional and Technological Education (PTE). Since, considering the changes in the world of work and the role of the State, inserted are the education workers in a process of construction, reconstruction and reflections on professor training and human training and the confrontations for education and society projects. Thereunto, the case study, from the historical materialist conception of human and social reality, has as research techniques the use of interviews and questionnaires and the Content Analysis of Bardin (2011) for data analysis and discussion. The theoretical course is based on a historical contextualization of Professional and Technological Education that walks with the trajectory of Universidade Tecnológica Federal do Paraná, because it is in this context that education will be treated in its relation with work. In the same way, the historical course of the professor training for Professional and Technological Education will be built up to the current scenario. The theoretical study and the field research carried out supported the development of the professor training proposal that, while seeks to approach and problematize labor and education relations, proposes to contribute to a humanizing and emancipatory formation, giving historical subjects an active role of action in the social, political and economic dimensions. The research results converge to the challenges assumed by the proposal that do not end with the application of the educational product, taking into account the great field of studies and disputes of Professional and Technological Education. The professor training for PTE brings its relevance in observing the specificities on the formation area of those who work in it and who compose the totality, since it is involved in social and productive relations. In this sense, such understanding finds echo in the perceptions brought by the interviewees when they ask about who is the one that forms and refer to a claimed need for professor training to be given continuously as it develops within the institutions and involves the participants in its construction. It is considered, therefore, the professor training proposal developed in this research, an effective alternative to contribute to the approximation of discussions about professional and technological education for those who work and graduate in it.

**Keywords:** Work and education. Professor training. Professional and Technological Education. Human emancipation.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – TESES E DISSERTAÇÕES NA PLATAFORMA CAPES (2010 - 2017) - EXPRESSÃO EXATA.....	24
TABELA 02 – TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2010 – 2017).....	25
TABELA 03 – OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS NO PERÍODO DE 2006 A 2017.....	43
TABELA 04 – OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO SUBSEQUENTES NO PERÍODO DE 2007 A 2017.....	43
TABELA 05 – OFERTA DE CURSOS PROEJA NO PERÍODO DE 2007 A 2017.....	44
TABELA 06 – OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DISCIPLINAS PROFISSIONAIS - SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2017).....	61

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OFERTADOS NAS INSTITUIÇÕES DA RFEPCT.....	62
QUADRO 02 – PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) EM INSTITUIÇÕES DA RFEPCT EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	63
QUADRO 03 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
QUADRO 04 – AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL EM TESTAGEM INICIAL.....	107
QUADRO 05 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO - APLICAÇÃO DA 2ª VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	110

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS.....	65
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	– Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEFET - MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET - PR	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET - RJ	– Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CENAFOR	– Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COUNI	– Conselho Universitário
CP	– Câmara Principal
CPTP	– Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
ETFPR	– Escola Técnica Federal do Paraná
ForLic	– Fórum das Licenciaturas
GEEI	– Grupo Executivo do Ensino Industrial
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	– Instituto Federal do Paraná
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	– Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MEC	– Ministério da Educação
PDI	– Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPI	– Projeto Político Institucional
ProfEPT	– Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROFOP	– Programa Especial de Formação Pedagógica

REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED	– Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE 01 – Entrevista

APÊNDICE 02 – Versão Inicial do Produto Educacional

APÊNDICE 03 – Versão Final do Produto Educacional

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/IFPR

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP/UTFPR

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	JUSTIFICATIVA E OBJETIVO.....	16
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	28
2.1	PERCURSO TEÓRICO.....	28
2.1.1	A Educação Profissional e Tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná: entrelaçando uma trajetória histórica.....	29
2.1.2	Antecedentes históricos e panorama atual da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.....	45
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
2.2.1	Os participantes da pesquisa.....	70
<b>3</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	73
<b>4</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	92
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO CAMPO DE ESTUDO.....	92
4.2	O CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
4.3	CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E RESULTADOS.....	106
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
	<b>APÊNDICES</b> .....	134
	<b>ANEXOS</b> .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2015, ao ingressar no Instituto Federal do Paraná - IFPR ocupando cargo técnico-administrativo me vi diante de uma proposta de educação desafiadora, que tem como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, na busca por uma formação humana integral e cidadã que, por isso, trouxe consigo questionamentos e lacunas inquietantes no papel que desempenhava enquanto integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. Isso porque, embora tenha havido uma expressiva expansão do número de unidades nessa rede e, da mesma forma, a necessária contratação de servidores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, não se pode dizer que a formação destes profissionais ao crescimento da RFEPCT se viu acompanhada.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) embora instituída através da recente Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, carrega em seu bojo uma trajetória centenária que remonta ao ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em um percurso marcado por diferentes denominações e transformações.

Segundo a referida lei, a RFEPCT é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET - RJ e de Minas Gerais – CEFET - MG, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Configura-se, pois, de “uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas” (FRIGOTTO, 2018, p. 129). Em 2016, a RFEPCT brasileira já havia alcançado o número de 644 (seiscentos e quarenta e quatro) campi em funcionamento (BRASIL, 2016). Além disso, naquele mesmo ano, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), a educação profissional era realizada por 842 mil estudantes de graduação tecnológica, 2,1 milhões em cursos técnicos de nível médio, além da frequência de 568 mil pessoas em cursos de qualificação profissional.

Foi assim que, em 2017, ao integrar a primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional - ProfEPT, na Instituição Associada IFPR - Campus Curitiba, vislumbrei a possibilidade do

desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento que, ao final, contribua direta e/ou indiretamente para a formação do formador. Em meio a este desafio veio acompanhada a minha mudança para um novo contexto de atuação ocupando cargo técnico-administrativo em educação: na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. No entanto, latentes permaneceram as inquietações que me moveram ao propósito perquirido por esta pesquisa.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR foi criada através da Lei 11.184 de 07 de outubro de 2005, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET - PR (BRASIL, 2005). Todavia há que se considerar que, assim como a RFEPCT da qual integra, sua transformação também se constrói a partir de um percurso histórico centenário que traz em sua gênese a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e, por isso, faz-se necessário compreendê-lo diante das importantes contribuições para a compreensão do atual cenário da educação profissional e tecnológica brasileira.

O presente estudo<sup>1</sup> integra o grupo de pesquisa “Trabalho, Educação e Tecnologia Social - TRETTS”, do Instituto Federal do Paraná – IFPR e se propõe a discutir os fundamentos e as relações entre trabalho e educação, delimitando como campo de pesquisa um espaço de formação: a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Assim, com o intuito de compreender essas relações em um ambiente privilegiado que abriga discussões sobre processos de formação humana e de formação docente, desenvolveu-se esta investigação, com a proposição de um produto educacional na forma de um curso de formação pedagógica de professores para a EPT.

## 1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

As relações entre trabalho e educação embora amplamente trazidas ao debate no campo educacional brasileiro, especialmente a partir da década de 80, são consideradas temáticas sempre atuais que contemplam inúmeras possibilidades

<sup>1</sup> Com a finalidade de atender aos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFPR e CEP/UTFPR, a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil sob o número: 84383318.9.0000.8156 e 84383318.9.3001.5547, recebendo parecer de aprovação número: 2.719.464, (Anexo A) e 2.867.971 (Anexo B). Para consultar os detalhes da aprovação, acessar: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

de discussões. Caracterizadas pelas sucessivas transformações que as acompanham, enquanto totalidade e contradições que expressam, analisar as relações entre trabalho e educação desencadeiam debates que, de acordo com autores como Garcia e Lima Filho (2010) e Kuenzer (2010), buscam atender às necessidades dos que vivem do trabalho “para a constituição de uma hegemonia social, na qual uma formação humana emancipadora ocupe papel central” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 09).

Partindo dessas considerações, inicialmente é importante que se construa a compreensão de trabalho neste estudo que, para Ramos (2017, p. 25), “em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio para se posicionar frente às concepções educacionais em disputa”. Sendo assim, recorre-se nesta investigação à compreensão de trabalho em seu duplo sentido, ao que Ramos (2008, p. 03-04) esclarece como sendo o primeiro deles sob a perspectiva do

trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto - forma específica que se configura na sociedade capitalista - o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, é criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

O sentido histórico do trabalho, por sua vez, no sistema capitalista, “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva” (RAMOS, 2008, p. 08). Ao se constituir na sociedade moderna a relação econômica enquanto fundamento da profissionalização, o modo de produção capitalista compromete o sentido ontológico do trabalho, reduzindo a profissionalização à mera formação para o mercado de trabalho.

Na contramão do viés reducionista voltado para o exercício do trabalho, está o “formar-se profissionalmente” que se propõe a construir a “compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2008, p. 05), permitindo, assim,

“aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que se aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2008, p. 09). Ao não se reduzir à formação para o mercado de trabalho, reconhece-se, conforme Kuenzer (1991, p. 92), que o trabalho, na organização da sociedade,

é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho, na qual a escola deverá articular-se com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda a sua dinamicidade.

Ao discutir acerca dos fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, Saviani (2007, p. 152) compreende que “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”, ou seja, “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 167). Ao tratar, pois, do vínculo ontológico-histórico entre trabalho e educação, Saviani (2007), ainda esclarece que “fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Sendo o trabalho da essência do homem e considerando a existência humana não como pronta e acabada, mas sim, produzida pelo próprio homem, Saviani (2007, p. 154) defende que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Logo, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p. 154). Entretanto, para o autor, com o desenvolvimento da sociedade de classes consumou-se a separação entre trabalho e educação, considerando, ainda, que com a escola, “a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Coaduna-se com autores como Garcia e Lima Filho (2010, p. 08) que também adotam como referência a compreensão do trabalho em suas dimensões ontológica e histórica, pois se trata de um processo coletivo de produção de condições necessárias à existência humana, associado aos modos de produção que

sob a atual relação capitalista, encontra sua forma em condição degradada e alienada. Por assim ser, os autores consideram o desenvolvimento científico e tecnológico “como desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo, isto é, processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 08).

Considerando o trabalho enquanto categoria central e ao se debruçar sobre as transformações que atravessam os modos de produção social e suas intrínsecas implicações para o campo da educação, Guimarães (2015, p. 56-57) destaca que,

urge conceber o trabalho para além da compreensão deste no mundo do emprego. É necessário encontrar diálogo entre as relações de produção e suas repercussões no interior dos espaços escolares e não escolares mediante práticas pedagógicas diversas. Nesta diversidade, a luta de classes é fundamental para o entendimento de alternativas que conduzam à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, ao compreender as mudanças produtivas e suas repercussões, trazendo-as para o início do século XXI, presentes estão as transformações na qualificação e educação ofertada ao trabalhador, cenário este vinculado à inovação tecnológica, com impacto refletido no mundo do trabalho e no papel que a escola passa a desempenhar nesse contexto. Isso porque, segundo Vasconcelos e Lima Filho (2009), considerando o paradigma de produção taylorista-fordista, predominante no século XX, buscava-se um trabalhador especializado que executasse tarefas repetitivas. Todavia, nas últimas décadas do século XX, já em um contexto de sistema de acumulação flexível, em que se verifica o toyotismo, o perfil do trabalhador almejado é o que tenha conhecimento amplo e diversificado, polivalente, participativo e que trabalhe em equipe. Dessa forma, se no modelo taylorista-fordista preponderava o conceito de qualificação do emprego “no modelo de acumulação flexível desenvolve-se o novo conceito de competência, intrinsecamente associado aos novos cenários de empregabilidade e flexibilidade.” (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009, p. 39).

Outro aspecto fundamental, para Frigotto (2009b, p. 182), que descortina profundas mudanças para a classe trabalhadora “situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital e se voltam contra a classe trabalhadora”. Neste mesmo cenário, conforme Moura (2008), evidencia-se o modelo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro caracterizado

por submeter-se aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, atrelado à lógica do mercado global. É na contramão desse modelo, que se deve buscar uma sociedade que “tenha o ser humano e suas relações com a natureza como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética em vez de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos” (MOURA, 2008, p. 197).

Nesse contexto está instalada no mercado o que denomina Kuenzer (2008), de exclusão includente, caracterizada pela expulsão do emprego formal aos seus trabalhadores, ao passo que seu retorno na cadeia produtiva se faz em pontos mais precarizados. A autora constata, ainda, na educação uma inclusão excludente que permite o ingresso cada vez maior de alunos no sistema educacional, no entanto, se ofertada de forma precária, não garante uma qualidade na formação, desencadeando um consumo predatório da força de trabalho (KUENZER, 2008).

Sob a análise de Ramos (2015), embora se reconheça que a formação de trabalhadores no Brasil tenha se expandido nos últimos anos, trata-se de uma formação voltada ao “trabalho barato” que abarca, sobremaneira, trabalhadores contemplados com cursos de formação inicial e continuada<sup>2</sup> que, de natureza compensatória, atendem aos interesses do mercado. Isso porque, verificada a expansão dos cursos técnicos integrados<sup>3</sup>, estes, sim, solidificados em bases científicas, tecnológicas e culturais no nível de base técnico-científica da produção, a eles não se sobrepõem a oferta produzida de cursos de formação inicial e continuada à classe trabalhadora. Trata-se, segundo a autora, de um diagnóstico que aponta para um propósito oposto a uma transformação da economia e das condições em que se encontra a população brasileira. Mais uma vez, se constata a submissão das políticas públicas aos desmandos do capital financeiro (RAMOS, 2015).

---

<sup>2</sup> Segundo o art. 3º do Decreto nº. 5.154/2004, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, “incluindo a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.” (BRASIL, 2014).

<sup>3</sup> Conforme art. 4º, §1º do Decreto nº. 5.154/2004, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada é “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2014).

Frigotto (2016) questiona que tipo de conhecimento, de formação humana e para que sociedade brasileira se constrói o conhecimento em um contexto de relações capitalistas, haja vista que

essa disputa se apresenta historicamente de forma absurdamente desigual, quer seja pelo estigma escravocrata da classe dominante e sua associação subordinada ao grande capital, quer pela concessão do fundo público para a organização e orientação da educação técnico-profissional cada vez mais a setores privados (FRIGOTTO, 2016, p. 25).

Nesta direção, Lima Filho (2010) enfatiza que com a expansão da rede pública deve caminhar a política educacional que garanta qualidade da educação profissional e tecnológica, principalmente no que diz respeito à capacitação dos docentes e técnicos administrativos, assim como a qualificação dos cursos ofertados.

Enquanto personagem envolvido no processo educativo e sobre ele as múltiplas forças em disputa, o professor está sendo constantemente confrontado sobretudo pela sua atuação diante dos desafios da época. Dentre eles estão, segundo Cunha *et al.* (2005, p. 06), “as novas tecnologias da informação, a transferência da função da família para a escola e a lógica da produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea”. Por isso, alertam os autores para a necessidade de se trazer junto da profissionalização docente o contexto político-econômico na qual ela está inserida (CUNHA *et al.*, 2005).

Sobre o professor em seu trabalho, Urbanetz (2011, p. 79), traz a contradição como característica permanente, expondo a autora que,

ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Estas dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista.

Considera-se a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica como campo necessário para a abordagem das relações entre trabalho e educação, tendo em vista que embora a formação de professores se configure como um campo de estudos com visível crescimento nos últimos anos e se constitua de diversos olhares que enriquecem o debate, conforme aponta André (2010), muito

ainda há que se debater a este respeito. Assim como as relações entre trabalho e educação, a formação de professores também se constitui em campo constantemente revisitado, considerando que acompanha as visões e transformações sociais, políticas, culturais e econômicas e, sendo assim, a docência produzida “na dependência das compreensões que orientam os projetos educativos contextualizados” (CUNHA, 2014, p. 789).

Além disso, a formação de professores traz historicamente a marca da fragmentação e do improviso em suas propostas, cenário este que reivindica uma política nacional unitária, alicerçada no diálogo e na convivência entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica que contribua para a superação das divisões entre trabalho e educação, o que demanda suprir, segundo Machado (2008a, p. 15),

a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. O que se requer é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no bojo desta discussão, preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas.

Ainda segundo a autora, em comum estão os anseios tanto dos professores da educação básica quanto da educação profissional para que haja valorização da formação docente, assim como a melhoria nas condições de trabalho, diante de um quadro de desvalorização e desqualificação do professor (MACHADO, 2008a). Entretanto, o que se vê é o predomínio da valorização retórica da educação e, por consequência, da formação de professores que, segundo Pimenta e Anastasiou (2011), são traduzidas em programas que ampliam o sistema particular de ensino e dão ao sistema público um atendimento meramente burocrático das reivindicações populares por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Do ponto de vista da história político-econômica brasileira, Ciavatta (2010, p. 163) considera que

não se pode estranhar que às políticas públicas de educação no Brasil faltem a universalização, a consistência de meios e fins em benefício de toda a população, assim como continuidade para resgatar a grande maioria da secular situação de desamparo, senão de abandono.

Urbanetz (2011) se valeu do estado de arte para apresentar um levantamento de produções que tratam da formação de professores e formação de professores para a educação profissional. A verificação se fez no *site* de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em um recorte temporal que contemplou os anos de 2000 a 2009. De forma similar, esta investigação deu sequência ao levantamento feito, compreendendo os anos de 2010 a 2017<sup>4</sup>.

Como resultado do levantamento no site da Capes, Urbanetz (2011) constatou que 4 trabalhos *stricto sensu* discutem a formação de professores para a educação profissional, ao passo que, sobre a formação de professores em geral são encontrados 4695 trabalhos. Embora ainda tenha constatado na busca pelo termo “educação profissional” 58 trabalhos que contemplem a formação de professores para a educação profissional de forma secundária no que se refere à discussão principal, ainda assim, o levantamento revela uma diferença substancial entre trabalhos que abarcam a formação de professores e a formação de professores para a educação profissional.

Tal conclusão também se fez na produção de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, tendo em vista que entre 2000 e 2009, 214 trabalhos trataram da formação de professores, em contraposição aos 14 trabalhos apresentados que discutem a formação de professores para a educação profissional.

Atualizando o levantamento estatístico realizado por Urbanetz (2011), agora com um recorte temporal que compreende o período de 2010 a 2017, no site de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao realizar a busca pela expressão “formação de professores”, obteve-se o número de 11419 trabalhos. Entretanto, neste mesmo período, ao propor o levantamento de teses e dissertações pela expressão “formação de professores para a educação profissional” foram encontrados 25 resultados, incluído nestes, o trabalho de Urbanetz (2011), sendo que em 2 deles a temática é discutida de forma secundária. Assim, conforme Tabela 01, nota-se, ainda

---

<sup>4</sup> O levantamento no site de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se realizou nos meses de abril e maio de 2018.

que acanhado, um crescimento na produção de conhecimento acerca da formação docente para a educação profissional.

Além disso, propondo contemplar a discussão sobre as relações entre trabalho e educação voltada à formação docente, ressalta-se que na busca pela expressão “trabalho e educação” 563 resultados foram apresentados no portal da CAPES, no período de 2010 a 2017. Deste número, na leitura dos resumos, foram localizados 24 trabalhos que discutem a formação docente. Também foram encontrados estudos que abordam o trabalho docente, sua valorização e precarização, as relações e as condições do trabalho docente, política de saúde do trabalhador docente e seu adoecimento, concepções de educação e educação tecnológica dos professores, a avaliação docente, as concepções de docência, a proletarianização do trabalho docente e o planejamento na jornada de trabalho do professor.

Em relação aos trabalhos apresentados nos Eventos Nacionais da ANPEd nos GT08 - Formação de professores e GT09 - Trabalho e Educação, reafirma-se o que Urbanetz (2011) verificou, dado que permanece latente a discrepância no número de trabalhos que tratam da formação de professores em relação aos que a contemplam na educação profissional.

TABELA 01 – TESES E DISSERTAÇÕES NA PLATAFORMA CAPES (2010 - 2017) - EXPRESSÃO EXATA

Ano	Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional	Trabalho e Educação	Trabalho e Educação/Formação de professores
2010	893	02	48	01
2011	957	02	49	04
2012	1019	02	59	02 <sup>3</sup>
2013	1285	03	67	-
2014	1502	-	87	03
2015	1683	04 <sup>1</sup>	81	03
2016	1922	05 <sup>2</sup>	93	06
2017	2131	07	78	05
<b>Total</b>	11419	25	563	24

FONTE: A autora (2018).

NOTAS: <sup>1</sup> do total levantado, um trabalho discute de forma secundária a formação de professores para a educação profissional; <sup>2</sup> idêntica ocorrência identificada em <sup>1</sup>; <sup>3</sup> um dos trabalhos já está computado no critério de formação de professores para educação profissional.

TABELA 02 – TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2010 - 2017)

Ano	GT08 - Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional	GT09 - Trabalho e Educação	Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional
2010	- <sup>1</sup>	-	-	-	-
2011	22	-	17	-	-
2012	22	-	13	-	-
2013	18	-	10	-	-
2015	23	01	20 <sup>2</sup>	-	-
2017	23	-	21	-	01
<b>Total</b>	108	01	81	-	01

FONTE: A autora (2018).

NOTAS: <sup>1</sup> o levantamento relativo ao ano de 2010 não foi realizado diante da indisponibilidade da página do evento; <sup>2</sup> um dos trabalhos trata do trabalho docente na educação profissional técnica.

Diante da relevância científica, pedagógico-política e social que a formação de professores para a EPT carrega, assim como da precariedade de estudos sobre a temática apontada por Urbanetz (2011) e atualizada neste estudo, embora com um acanhado crescimento, a problemática desta investigação se volta à carência de pesquisas sobre a formação de professores que tragam discussões sobre trabalho e educação e suas relações, em especial, voltadas à educação profissional e tecnológica. Esta ausência de formação, por sua vez, repercute em processos educativos que se distanciam de um olhar sobre a educação e a sociedade que se almeja, sobre as transformações do mundo do trabalho e suas implicações no campo educacional, bem como, da análise sobre o contexto e condições em que se constitui o trabalho docente na educação profissional e tecnológica. Desta forma, qual é a importância e que contribuições a clareza teórico-conceitual sobre trabalho e educação e suas relações podem trazer à formação docente em educação profissional e tecnológica?

Envolvidos que estão os professores em processos de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana, onde perpassam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores é o campo em que está situada e será discutida a problemática deste estudo. A definição destas questões que são fecundas e consideradas em seu contexto de produção, ainda assim, pressupõem a complexidade que circunda a formação de professores, ao passo que tal percurso se faz por considerar necessária a contínua

busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

O estudo tem como objetivo o desenvolvimento e a aplicação de um produto educacional, qual seja, um curso de formação para professores que discuta as relações trabalho e educação trazidas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, os passos necessários para alcançá-lo se iniciam com uma contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica que se entrelaça com a trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pois é nesse contexto que a educação será tratada em sua relação com o trabalho. Da mesma forma, será construído o percurso histórico da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica até o cenário atual com seus desdobramentos e disputas e a compreensão acerca de uma realidade fragmentada que se impõe nesse campo de formação.

Com o levantamento da produção científica que se debruça sobre a relação trabalho e educação e sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, junto da análise e discussão dos resultados da pesquisa, o estudo se propõe à construção do produto educacional para a persecução de uma formação ampla e crítica na perspectiva da emancipação política e social. Sendo assim, a relevância desta investigação se verifica ao construir e aplicar uma proposta de formação docente que possa ser desenvolvida em contextos onde a educação profissional e tecnológica se faz contemplada e que necessita ser continuamente discutida.

Diante do exposto, o presente trabalho se estrutura, neste primeiro capítulo, a discorrer sobre a justificativa pela qual o tema desta pesquisa foi escolhido, sua relevância científica, pedagógica e social para, então, apresentar a problemática investigada e o objetivo ao qual este estudo se propõe.

No segundo capítulo denominado “Percurso teórico-metodológico”, é construída a fundamentação epistemológica e metodológica delineada no estudo e que embasa o desenvolvimento da presente investigação.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados. Em seguida, no quarto capítulo, será apresentado o produto educacional, na forma de uma proposta de formação docente que possa ser desenvolvida na educação profissional e tecnológica. O capítulo traz, assim, o percurso de construção e de aplicação da

proposta formativa no contexto da instituição pesquisada. Por fim, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 PERCURSO TEÓRICO

Esta investigação se constrói a partir da concepção materialista-histórica da realidade humana e social e se propõe a compreender as relações entre trabalho e educação tecidas no contexto da formação docente. Parte-se da compreensão de que o “conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos” e ainda que “o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1995, p. 50 e 54, grifos do autor). Sendo assim, o estudo considera o todo estruturado e dialético, que ao decompô-lo, se faz na busca pela compreensão da realidade.

Inicialmente, o percurso deste estudo parte de autores que discutem e analisam a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no contexto educacional brasileiro, assim como nas transformações históricas ocorridas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. A reconstrução histórica deste percurso se dá a partir de autores como Moura (2007), Trevisan (2006), Silva (2006), Leite (2010), Lima Filho e Campello (2008), Lima Filho (2002, 2006), Ciavatta (2010), Frigotto (2009a), dentre outros.

Além disso, traz-se esta discussão para o contexto da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, ao que contribuem autores, dentre os quais, André (2010), Cunha (2005, 2014), Ciavatta (2008), Kuenzer (2008), Machado (2008a, 2008b, 2011), Moura (2008, 2014), Santos (2008), Pimenta e Anastasiou (2011), Urbanetz (2011). O objeto de estudo também contará com a contribuição a partir do que vem sendo desenvolvido nas pesquisas, considerando o levantamento de trabalhos realizado no banco de teses e dissertações da CAPES e nos GTs “Trabalho e Educação” e “Formação de Professores” que integram a ANPEd, com o recorte temporal de 2010 a 2017.

### 2.1.1 A Educação Profissional e Tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná: entrelaçando uma trajetória histórica

A trajetória da UTFPR se vê tecida no percurso histórico da educação profissional e tecnológica brasileira e não prescinde de sua contextualização, pois carrega elementos que permitem a compreensão das concepções e dos projetos de educação em constante disputa e que delineiam as ações desenvolvidas no âmbito da EPT. Trata-se de uma trajetória marcada pelo dualismo na formação dos trabalhadores, que conforme Araújo e Rodrigues (2010) se dividem entre dois projetos. O primeiro alinhado à lógica do capital, reforça a divisão social e técnica do trabalho e legitima a dualidade da educação profissional. O segundo, por sua vez, é marcado pelo comprometimento com o trabalho e com a transformação social, voltado aos interesses dos trabalhadores e com o propósito de qualificá-los para a vida.

Sendo assim, pode-se remontar a história da formação profissional, no Brasil, ao século XIX, quando é criado, em 1809, o “Colégio das Fábricas” que, consoante o Parecer nº. 16/99 – CEB/CNE (BRASIL, 1999), é considerado o primeiro registro de manifestação governamental voltado à profissionalização. Durante o Brasil Império destacam-se os Liceus de Artes e Ofícios que, segundo Moura (2007), mantêm a prática da assistência atrelada à educação profissional.

Entretanto, foi a partir da República Velha que surge um olhar para a preparação de ofícios para a atuação profissional. Com um viés para os campos da agricultura e da indústria, o presidente Nilo Peçanha cria, através do Decreto Federal nº. 7566/09, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices.

Com as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, espalhadas em cada estado brasileiro, avança-se na direção da educação para o trabalho. Isso porque, conforme Trevisan (2006), até o final do século XIX, o trabalho manual notadamente é desprezado, sendo executado predominantemente pelos escravos, embora naquele período houvesse escolas de ofícios.

Desta forma, a história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná se inicia em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná que, de acordo com Silva (2006), destinava-se a promover a formação profissional aos

desfavorecidos e marginalizados, ou seja, uma educação para trabalhadores com propósito moralizante que, segundo Claudino (2010. p.35), apresenta-se como

justificativa discursiva nitidamente liberal-conservadora e de que se tinha por intenção evitar que os mesmos se deixassem levar pelo caminho do crime, do vício e da vagabundagem, conforme descrito no Decreto n.º 7.566 de 1909, que criava as escolas de aprendizes artífices.

Ao contextualizar a história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Leite (2010), afirma que os primeiros cursos a serem oferecidos pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foram de alfaiataria, marcenaria e sapataria e, logo em seguida, oficinas de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro também foram ofertadas.

O processo de industrialização principalmente desencadeado a partir dos anos 30 do século XX, reflete de acordo com Lima Filho e Campello (2008, p. 178), em transformações na sociedade da época, logo, na educação, em uma mudança na concepção do ensino profissional que,

De uma aprendizagem mais próxima do ofício era necessário passar para uma aprendizagem que introduzisse o domínio das técnicas, da parcelarização do trabalho e da adaptação à máquina, de maneira a disciplinar a força de trabalho e adequá-la à organização fabril. Nesse quadro, a educação profissional situa-se em um contexto maior de demandas de uma nova sociedade: a sociedade industrial. Além de preparar tecnicamente para o trabalho, é preciso também disciplinar os jovens para as atividades produtivas e a divisão do trabalho.

Desta forma, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ministrar, conforme aponta Leite (2010), o ensino de primeiro grau e assim como nas outras instituições congêneres espalhadas no país, a instituição recebe o nome de “Liceu Industrial do Paraná”, ampliando “o leque de cursos ofertados, incluindo alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental no ensino de primeiro grau”. (LEITE, 2010, p. 35).

Esse movimento de industrialização e modernização impulsionou a Reforma Capanema denominada Leis Orgânicas da Educação Nacional, e, com elas, segundo Moura (2007), o destaque dado às normativas que tratariam especificamente da educação profissional no arcabouço de normativas criadas. O setor produtivo emergente da época teve, então, atendidas suas necessidades, pois, segundo Araújo e Rodrigues (2010), a educação profissional pautou-se numa

pedagogia tecnicista, fundada no modelo de acumulação taylorista-fordista. O propósito não era o de promover a autonomia ou o domínio integral das ações produtivas pelo trabalhador, mas apenas o desenvolvimento do saber-fazer, um saber operativo e fragmentado.

Além disso, o interesse federal pelo ensino profissionalizante é, ainda, retratado por Leite (2010, p. 39), a partir de Getúlio Vargas quando declara que “O Estado Novo, empenhado na reconstrução do país, tem o máximo empenho em promover e auxiliar a educação profissional, por forma a oferecer os técnicos exigidos pelo desenvolvimento das nossas indústrias.” Ou seja, depreende-se neste contexto a enraizada dualidade histórica na educação brasileira, quando destina às elites uma formação propedêutica e aos trabalhadores uma formação instrumental requerida pelo contexto produtivo. Tal afirmação ainda se confirma considerando que, no bojo dos principais decretos da reforma, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, acompanhado, em seguida, pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), que sinalizam, segundo Moura (2007, p. 09), “a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo”.

Com a publicação do decreto nº. 4127, datado de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942), o Liceu Industrial do Paraná torna-se a Escola Técnica de Curitiba, sendo ofertado o ensino de 1º e 2º ciclos. Logo em seguida, Leite (2010, p. 47) aponta que no ano de 1946 cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que seria “um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, que tinha por objetivo formar professores para atuar no ensino industrial”. Machado (2008b, p. 69) ressalta que a CBAI estava vinculada à Usaid (Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos) que

exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Ela patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, um curso que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, com a duração de um ano e três meses, no ano de 1947. Patrocinou, também, as viagens técnicas de dois grupos, cada um com dez diretores de escolas técnicas, aos Estados Unidos para a realização de um curso de administração de escolas técnicas, no State College da Pensilvânia, em 1947. A CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI, um método de treinamento mediante imersão da indústria, que foi incorporado na prática pedagógica do Senai e, durante muito tempo, serviu como referencial didático.

A partir daí, uma proposta oriunda de Comissão composta pelo superintendente da CBAI, Francisco Montojos e dos americanos Paulo C. Parcker e Edward W. Sheridan, entende que a Escola Técnica de Curitiba deveria sediar o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores - CPTP, considerada a escola técnica mais bem equipada da rede federal. Em 1957, a mudança do CPTP da então capital federal para a capital paranaense é confirmada pelo presidente da época, Juscelino Kubitschek, sendo, então, proposto o Programa de Treinamento para Professores, que segundo Leite (2010, p. 50), tinha como objetivos,

- 1) Treinar equipes de treinadores de professores que possam por sua vez treinar outros professores de educação industrial.
- 2) Preparar material didático para uso didático nas escolas da CBAI.
- 3) Propor mudanças curriculares que serão revisadas pelas autoridades educacionais brasileiras competentes para sua possível implantação.

Ainda, conforme Leite (2010), os cursos passam a ser oferecidos para professores, assim como para técnicos e instrutores de escolas de níveis federais, estaduais e municipais, entidades convidadas e do SENAI, destacando-se a Escola Técnica de Curitiba das demais, pois preparava professores vindos de diversas instituições e partes do país. Concluído o curso, o participante era certificado como “Professor de Prática de Oficina de sua especialidade”.

Conforme Leite (2010, p. 52), o CPTP no seu “segundo ano, em 1958, constaram as áreas de Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Fundição e Modelagem, Serralheria e Eletricidade”. No ano seguinte, aos cursos já ofertados soma-se o curso de Mecânica de Automóveis e entre as disciplinas ministradas no Centro de Pesquisas,

constavam as de Construção de Cursos, Tecnologia, Organização e Direção de Oficinas, Prática de Oficina, Tratamento Térmico dos Metais – para o grupo de metais –, Noções de Construção de Edifícios (para o pessoal de Marcenaria). Havia, ainda, o ensino de matérias correlatas: Português, Matemática e Desenho Técnico (LEITE, 2010, p. 52).

O ano de 1959 traz consigo a mudança para a Escola Técnica Federal do Paraná e a Lei nº. 3552/1959 (BRASIL, 1959) transforma as escolas industriais e técnicas em autarquias. Já em 1960, o CPTP tem o nome alterado para Curso de Formação de Professores, justificado pelo fato de que cerca de 80% dos cursistas

não eram professores, mas buscavam no curso uma formação visando a atuação no Magistério.

Entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no ano de 1961 (BRASIL, 1961), sancionada após 13 (treze) anos de trâmite, com seu projeto de Lei iniciado em 1948. Para Moura (2007), o transcorrer deste tempo trouxe grandes debates, trazendo à tona a disputa por projetos de desenvolvimento discrepantes no contexto brasileiro e refletidos na esfera educacional. Nesta, por sua vez, verifica-se uma liberdade concedida à iniciativa privada, assim como a equivalência entre os cursos realizados no mesmo nível, ou seja, estudantes do colegial ou do ensino profissional poderiam prosseguir ao ensino superior. Todavia, frisa Moura (2007), que a superação dessa dualidade só se vislumbrava na “letra da lei”, na medida em que os currículos mantinham o privilégio do ensino para as elites de conteúdos que garantiam o acesso ao ensino superior, relegando aos cursos profissionalizantes o abastecimento do mercado de trabalho.

Ainda no período iniciado em 1961, nota-se no contexto da Escola Técnica Federal do Paraná, segundo Leite (2010) a diminuição dos técnicos americanos na medida em que foram sendo capacitados os técnicos brasileiros, culminando com a extinção da CBAI em 1963. Os técnicos brasileiros da CBAI, por sua vez, passam a integrar o Grupo Executivo do Ensino Industrial - GEEI, atrelado à Diretoria Industrial do Ministério da Educação - MEC. Já os professores do CPTP, com nome alterado para Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba, permaneceram na Escola Técnica Federal do Paraná.

Em 1969, o Ministério da Educação seleciona, assim como as escolas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, a instituição paranaense para que oferecesse Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração, de acordo com Leite (2010), incumbida, assim, de implantar os Cursos de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Eletrônica e Eletrotécnica, como uma “proposta de uma formação em nível superior na vertente “tecnológica” diferenciada da vertente “acadêmica”” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 17).

No ano de 1970, através do diretor Ricardo Knesebeck e do professor Niquelson Rodrigues dos Santos, foi trazido para a Escola Técnica Federal do Paraná - ETFPR o sistema de ensino por objetivos, além de outras medidas, junto aos educadores, “dessa vez estimulando seu orgulho profissional: eles integravam o quadro da Escola Técnica Federal do Paraná” (LEITE, 2010, p. 60).

Pela trajetória até aqui realizada, há que se considerar o proposto por Lima Filho (2002, p. 110), ao afirmar que as políticas educacionais pós-1964, que integram a formação dos trabalhadores e o ensino técnico-profissional,

receberam forte orientação conceitual das correntes identificadas com as formulações da Teoria do Capital Humano, com a contribuição efetiva de consultores norte-americanos, por meio dos convênios MEC-USAID. A diversificação e expansão do ensino técnico neste período visava ao atendimento da demanda por mão-de-obra qualificada, em função da conjuntura econômica favorável, sobretudo, no período do chamado “milagre brasileiro”. A preparação estrita da força de trabalho buscava propiciar melhores condições de reprodução do capital pela maior extração da mais-valia, via aperfeiçoamento técnico e controle ideológico. Nesse aspecto, o Estado projeta à escola o papel de contribuir para moldar um condicionamento da força de trabalho, seja pelo conteúdo, seja pela disciplina.

Nessa perspectiva, é publicada a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) – Lei de Reforma do Ensino Médio, que tornava obrigatória a profissionalização no Ensino de 2º Grau, ainda no contexto da ditadura militar e do chamado milagre brasileiro. Segundo Oliveira (2007), o período é caracterizado por uma expressiva transformação das forças produtivas, marcada pela expansão do capitalismo, pela forte coerção estatal e controle dos trabalhadores. Conforme o autor,

o golpe não significou a mudança do “modelo”, senão que as exigências do processo de acumulação da industrialização substitutiva requeriam radicalização do controle do novo ator fundamental – o operariado – e uma acumulação primitiva ainda mais profunda (OLIVEIRA, 2007, p. 19)

Por assim ser, o que se verifica é a compulsoriedade do caráter profissionalizante no ensino de 2º grau, conforme Moura (2007), enquanto resposta de um governo com grande aceitação popular e que para preservá-la precisava dar respostas às demandas por aumento de vagas no ensino superior. Essa resposta foi dada através da formação técnica profissionalizante de 2º grau enquanto “acesso garantido para o mercado de trabalho”. O autor destaca ainda que a obrigatoriedade se restringiu ao contexto educacional público, marcado pelo enfraquecimento da formação geral, em favor de uma formação profissional instrumental, com a falta de financiamento e de formação de professores. Enquanto isso, “as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites” (MOURA, 2007, p. 12).

No contexto da ETFPR, em que havia um financiamento adequado e corpo docente especializado, ao contrário do cenário em que se encontravam os sistemas estaduais de ensino em sua realidade de escassos recursos segundo Moura (2007), a procura por cursos técnicos estava diretamente atrelada com expansão das indústrias, ao que Leite (2010) remete ao fato de que a partir de 1973, ter sido ainda instalada a Cidade Industrial de Curitiba.

Com a Lei nº. 6.545 de 1978 (BRASIL, 1978), a Escola Técnica Federal do Paraná é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET - PR), assim como as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro e Minas Gerais, “cujo sistema verticalizado envolvia o 2º grau, graduação e pós-graduação na área tecnológica, com direcionamento para a atividade industrial” (LEITE, 2010, p. 80). Segundo Lima Filho (2002), os CEFETs

passaram a desempenhar um papel importante não somente na educação profissional, mas em toda a estrutura educacional do país e, com o seu desenvolvimento, buscaram constituir-se como modelo institucional alternativo ao ensino superior universitário (LIMA FILHO, 2002, p. 114).

Em 1984, foi criado no CEFET - PR o Programa Institucional de Capacitação Docente e no ano de 1985 iniciaram-se os Cursos Emergenciais para Formação de Professores, conhecidos como Esquema I e Esquema II<sup>5</sup>. Segundo Leite (2010), o CEFET - PR realizou a oferta desses cursos, promovendo convênios com instituições de ensino federais, estaduais e particulares. Em 1997 os Esquemas I e II foram extintos com a criação do Programa Especial de Formação Pedagógica.

Ainda há que se lembrar que, na década de 80, a oferta de educação profissional do CEFET - PR estava estagnada, situação que “coincide com a chamada “década perdida” - em termos econômicos - na qual os países da América Latina registraram taxa de crescimento insignificantes ou negativas, com queda geral do PIB” (LIMA FILHO, 2002, p. 232).

Durante o governo de José Sarney, no ano de 1986, foi oficializada a Unidade de Ensino Descentralizada - UNED integrada à rede federal de educação tecnológica, que poderia estar vinculada a um Centro Federal de Educação Tecnológica, a uma Escola Agrotécnica Federal ou à Escola Técnica Federal. No

---

<sup>5</sup> Sobre a importante atuação da instituição pesquisada na oferta da formação de professores a temática será aprofundada no próximo capítulo que tratará da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Paraná, num primeiro momento, foram criadas as UNEDs de Medianeira e Cornélio Procópio vinculadas ao CEFET - PR.

O ano de 1996 é marcado pela Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que nasce, mais uma vez, no contexto de conflito de interesses, sobrepondo-se a lógica de mercado. Segundo a normativa, a Educação Profissional e Tecnológica abrange a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação profissional de nível médio e a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Neste transcorrer histórico da educação brasileira, conforme Ciavatta (2005), evidencia-se uma constante disputa, conferindo questionamentos sobre a formação integrada dentro do atendimento a todos ou uma minoria e modos distintos de se atender às necessidades da sociedade. Segundo a autora, a história da formação profissional brasileira se configura na “luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 05).

Segundo Leite (2010), em 1997, o Decreto nº. 2208 (BRASIL, 1997a) passa a regulamentar o capítulo da LDB que trata da Educação Profissional. Naquele mesmo ano era extinto o ensino técnico integrado, por meio da Portaria Ministerial nº. 646/97 (BRASIL, 1997b), além da possibilidade de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs, regida pelo Decreto nº. 2406/97 (BRASIL, 1997c). Sendo assim, o que se apresenta novamente é a marca da dicotomia entre educação básica e profissional na educação brasileira, apartando a possibilidade de sua integração, quando o decreto acima referido em seu artigo 5º estabelece que a educação profissional de nível técnico passa a ter uma “organização própria e independente do ensino médio” (BRASIL, 1997a).

Tornada compulsória a separação da formação técnica do ensino médio, passa-se então a ser oferecida a sua forma concomitante e sequencial. Com a implementação da reforma e extintos os cursos técnicos de nível médio, Lima Filho (2002) ressalta a possibilidade de se ofertar apenas o ensino médio foi o caminho seguido pelo CEFET - PR. Contudo, vale destacar que antes da reforma, no ano de 1995,

o CEFET - PR ofereceu 3.960 vagas ao ensino de 2º grau, na modalidade integrada de Cursos Técnicos de Nível Médio, em Curitiba e nas UNED, nos três turnos e nas seguintes habilitações: Alimentos, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Desenho Industrial, Edificações, Mecânica e Telecomunicações. (LIMA FILHO, 2002, p. 250).

A partir das medidas reformadoras, segundo o autor, foram sendo reduzidas as vagas até chegar ao número de 800 vagas anuais de Ensino Médio não profissionalizante no ano de 1998, tendência que se seguiu, ao passo que em 2002, foram disponibilizadas 645 vagas. Percebe-se dois efeitos da reforma na instituição, sendo o primeiro, a extinção da modalidade integrada do ensino médio, acompanhada do segundo, que é a extinção da oferta da educação profissional de nível técnico, movimento diverso do que ocorreu nos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro que permaneceram ofertando educação profissional de nível técnico, mas diante da reforma, nas modalidades concomitante e sequencial (LIMA FILHO, 2002).

Neste mesmo período, Silva (2006) destaca que, a partir de 1998, ao ser implementada a reforma da educação profissional, passa-se a privilegiar a oferta de cursos superiores de tecnologia. Pode-se inferir, segundo Lima Filho (2002, p. 2002) que “o modelo que se propõe é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos” e, ainda, dirige-se

a um determinado “tipo de clientela”, a qual estaria mais afeta, devido a sua condição supostamente “natural”, ao ingresso imediato no mercado de trabalho, do que propriamente às pesquisas e aos estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos desenvolvidos no “tradicional” modelo universitário (LIMA FILHO, 2002, p. 202).

Atrelado a esse cenário de implementação da reforma, ressalta-se a interação do CEFET - PR com setores industriais, ao que se vê relacionado o aumento de cursos extraordinários, podendo ser compreendidos no âmbito da educação profissional básica, para o atendimento de demandas específicas empresariais, sendo oferecidos através da cobrança pelo serviço educacional (pagos). Lima Filho (2002, p. 284), evidencia, em sua análise, que “a reforma da educação profissional se constitui em uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado da educação profissional.” Portanto, o contexto traz

novamente a educação profissional cindida e sob formas ditadas pelo setor produtivo.

O debate sobre o Decreto nº. 2.208/97 foi retomado com grande efervescência nos anos de 2003 e 2004, sobretudo acerca da divisão entre ensino médio e da educação profissional provocada pela normativa supracitada (BRASIL, 2007a). Retorna ao palco das discussões a educação politécnica<sup>6</sup> que trazida para o contexto brasileiro vem acompanhada do enfrentamento sobre questões que dizem respeito às dificuldades que sua implementação face ao cenário que deflagra a realidade de jovens que se veem diante da necessidade de inserção no mundo do trabalho antes mesmo de completarem seus 18 (dezoito) anos.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007a, p. 24).

Sendo assim, a partir dessa compreensão o Decreto no. 5.154/04 (BRASIL, 2004a) é instituído revogando o Decreto nº. 2.208/97 e retomando a possibilidade de oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes e, principalmente, trazendo de volta a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como possibilidade, que tenha como princípios,

formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; o trabalho da produção do conhecimento; a relação parte-totalidade da proposta curricular (MOURA, 2014, p. 53).

No decorrer deste período, segundo Leite (2010) é encaminhado ao Ministro Cristovam Buarque o projeto que propunha a mudança do CEFET para UTFPR, ato realizado em 2003, sendo que em agosto de 2004 é solicitada nova exposição de

---

<sup>6</sup> Politecnicia compreendida a partir de Saviani (2003, p. 140) como sendo “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica”.

motivos pelo Ministério do Planejamento. Conforme Lima Filho (2006) a transformação do CEFET - PR em Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) está amparada na Exposição de Motivos E.M.I n. 062, de 21/09/2004, do Ministro da Educação, enviada ao Congresso Nacional através do PLC n. 4.183/2004, aprovada ao ser sancionada a Lei 11.184, de 07 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005), configurada como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As UNEDs passaram ao status de Campus e em 2007 mais quatro campi compuseram a instituição, nas cidades de Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo.

Ao se discutir a lei de criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, nº. 11.184, de 07 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005), Lima Filho (2006), destaca o inc. I do art. 3º, que dentre as finalidades institucionais, propõe “desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo” (BRASIL, 2005). O inc. II, por sua vez, mostra a “tecnologia como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção” (BRASIL, 2005) referenciando-se a partir do que propõe Gama (GAMA, 1986, p. 181-213 apud LIMA FILHO, 2006), em que se considera a tecnologia imersa no contexto sociocultural e a aproximação de concepções marxistas e gramscianas que compreende o trabalho como princípio educativo. Entretanto, ao visualizar os artigos que tratam dos objetivos e estrutura da UTFPR, verifica-se um viés voltado à “pesquisa aplicada” e “setores produtivos”. Portanto, nota o autor a ambiguidade revelada através de uma construção de conceito instrumental de tecnologia, “funcional aos objetivos próprios de reprodução e valorização do capital” (LIMA FILHO, 2006, p. 50).

Ciavatta (2010), por sua vez, discute universidade tecnológica enquanto “contradição em termos”, haja vista que “o termo universidade supõe a pluralidade das áreas de saber, tanto das ciências físicas e matemáticas, como das humanas e sociais”. Nesta mesma linha, Lima Filho (2010) ressalta a dificuldade em adjetivar a “universidade” como “tecnológica”, pois ao se utilizar o termo universidade remete-se a uma instituição social que contempla a universalização dos saberes.

Por isso, para Lima Filho (2006, p. 35) conceituar Universidade Tecnológica, no Brasil, ainda é uma tarefa em construção, ao considerar universidade enquanto “universalidade e universalização do saber” (2006, p. 36), em uma noção de

totalidade, mas que a ela lhe é atribuída uma especialidade por campo de saber, de acordo com o parágrafo único do art. 52, da LDB. Além disso, quanto se trata de especializar como “tecnológica”, Lima Filho (2006, p. 37) destaca duas matrizes conceituais de tecnologia:

- (i) a matriz relacional, que concebe a tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos
- (ii) a matriz instrumental, que concebe a tecnologia como técnica, isto é, como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos. Três características principais opõem estas duas matrizes conceituais: a relação da tecnologia com o trabalho; a compreensão acerca do desenvolvimento científico e tecnológico e a relação entre tecnologia e sociedade.

Para Lima Filho (2006), a oposição deflagra a diferença entre a conceituação relacional que não afasta a tecnologia das relações sociais de produção, enquanto que a conceituação instrumental traz a tecnologia apartada das relações sociais, em uma concepção que difere a produção intelectual da material, a teoria da prática. Nesse mesmo sentido, também expõem Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 295), quando alertam sobre o distanciamento do conceito de tecnologia de quem a produz. Em outros termos, “torna-se cada vez mais difícil atribuir origem humana - inteligência humana objetivada - à tecnologia que permeia nossa sociedade”, ou seja, distancia-se do elemento humano ao qual está atrelada a tecnologia.

Portanto, questiona Lima Filho (2006) se, em um contexto em que ciência e tecnologia se fazem notadas em diversos campos de saber, áreas de conhecimento e atividades, seria possível, assim, na educação superior torná-la institucionalidade específica. Conclui Lima Filho (2006, p. 38) que

mais que força material de produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sócio-cultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana.

Frigotto (2009a) aponta que, ao ser iniciado um debate no MEC sobre a caracterização da Universidade Tecnológica e, sendo ele partícipe nas discussões ocorridas naquele contexto, quem a define propunha “uma instituição que tem que estar vinculada ao meio científico e tecnológico do país e com projeto de desenvolvimento do país” (FRIGOTTO, 2009a, p. 20). Entretanto, esclarece o autor que se trata de uma prerrogativa incumbida a qualquer universidade, por ser um

espaço de profissionalização. Por assim ser, entende o autor que pensar “Universidade Tecnológica” é discutir tecnologia atrelada às relações humanas, à história, às lutas de classes, pois caso contrário, corre-se o risco de se cair no determinismo tecnológico. Em sendo assim, reivindica um debate ético-político para discutir a Universidade Tecnológica, considerando o tipo de projeto de sociedade que se almeja e a universidade nela pensada.

Os objetivos da Universidade Tecnológica estão elencados no art. 4º da Lei 11.184/2005, quais sejam, o de ofertar cursos em nível de educação superior, cursos técnicos, privilegiando, os integrados ao ensino médio, educação continuada, realização de pesquisas e o desenvolvimento de atividades de extensão. No que se refere ao nível superior, estão os cursos de graduação e pós-graduação que buscam formar “profissionais em distintas áreas da educação tecnológica”, além dos “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional;” (BRASIL, 2005).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 (UTFPR, 2017b), a instituição atualmente atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo que os cursos regulares presenciais contemplam: “a) Educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos); b) Graduação (bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologias); c) Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados, nas modalidades acadêmica e profissional)”; no Ensino a Distância: “a) Educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil); b) Pós-Graduação *lato sensu*, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”, assim como cursos de educação continuada, os quais são elencados: “a) Cursos de extensão; b) Cursos no âmbito do Programa Especial de Formação Pedagógica” (UTFPR, 2017b).

Quando o texto trata da atuação institucional verticalizada, a UTFPR,

nos diversos níveis da educação tecnológica possibilita a integração das diversas etapas de formação, *da graduação à pós-graduação* que, por meio de projetos de pesquisas, acolhem estudantes em diferentes estágios formativos, apoiados nos grupos de estudos e no uso comum da infraestrutura disponível. Assim, compreende-se a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino, priorizando uma área comum de conhecimento que, articulada aos diferentes campos do saber, permite ao estudante

ascender a graus mais elevados de titulação na própria Instituição. (UTFPR, 2017b, p. 35, grifo nosso).

O que se depreende é que embora os cursos técnicos de nível médio constem no rol dos cursos ofertados pela instituição, na atual verticalização institucional esses não estão presentes, o que demonstra ainda em curso o afastamento da UTFPR na oferta destes cursos. Assim também se verifica quando se trata das políticas de ensino, em que consta que,

As políticas de ensino da UTFPR devem considerar os atributos da especialidade constante em sua designação, em consonância com a sua vocação histórica e legal, como critério definidor de suas prioridades e como contribuição necessária e fundamental para consolidação de sua identidade. É por isso que as engenharias, os cursos de tecnologia, licenciaturas nas áreas de ciências e matemática e *os cursos técnicos, ainda ofertados*, se constituem como naturalmente predominantes, na busca de transformar a UTFPR na maior Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) na oferta de cursos da área tecnológica (UTFPR, 2017b, p. 36, grifo nosso).

As transformações que marcam o percurso histórico da instituição também são lembradas, apontando para a constatação já acima referida e que se confirma no trecho a seguir:

Enquanto CEFET - PR, a atuação prioritária da Instituição esteve centrada na formação de técnicos de nível médio, mas com a implantação dos cursos Superiores de Tecnologia e, principalmente, com a transformação em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o foco institucional tornou-se o nível superior (UTFPR, 2017b, p. 54).

Em um levantamento na oferta de cursos técnicos, nas diversas modalidades, com um recorte feito que compreende os anos de 2006 a 2017, pode-se evidenciar as transformações ocorridas. Os dados foram extraídos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR referente aos períodos de 2004-2008, 2009-2013, 2013-2017 e 2018-2022. Sendo assim, em cada documento apresentou-se a oferta dos cursos técnicos de nível médio no período de construção do documento institucional, os quais passam a ser apresentados abaixo.

TABELA 03 - OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS NO PERÍODO DE 2006 A 2017

Campus	Curso	Vagas 2006-2º semestre	Vagas 2007-1º semestre	Vagas anuais 2009	Vagas anuais 2013-1º semestre	Vagas anuais 2017-1º semestre
Apucarana	Industrialização do Vestuário	-	80	-	-	-
Apucarana	Vestuário	-	-	40	-	-
Apucarana	Modelagem do Vestuário	-	-	-	40	-
Campo Mourão	Informática	-	80	80	40	40
Cornélio Procópio	Eletrotécnica	-	40	40	-	-
Cornélio Procópio	Produção Mecânica	-	40	-	-	-
Cornélio Procópio	Mecânica	-	-	40	40	-
Curitiba	Construção Civil	40	40	-	-	-
Curitiba	Gestão de Pequenas e Médias Empresas	40	40	80	-	-
Curitiba	Eletrônica	-	22	80	80	80
Curitiba	Mecânica	-	40	80	80	80
Curitiba	Segurança do Trabalho	-	40	80	-	-
Medianeira	Saúde e Segurança no Trabalho	-	70	-	-	-
Medianeira	Segurança do Trabalho	-	-	40	-	-
Medianeira	Química	-	30	40	-	-
Pato Branco	Alimentos	-	40	-	-	-
Pato Branco	Geomensura	-	40	40	-	-
Pato Branco	Agrimensura	-	-	-	40	40
Ponta Grossa	Agroindústria	-	40	40	-	-
Ponta Grossa	Mecânica	-	40	40	-	-
Toledo	Gastronomia	-	70	-	-	-
Toledo	Informática	-	-	40	-	-
-	<b>Total</b>	80	752	760	320	240

FONTE: Adaptado UTFPR (PDI 2004-2008; PDI 2009-2013; PDI 2013-2017 e PDI 2018-2022).

TABELA 04 - OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO SUBSEQUENTES NO PERÍODO DE 2007 A 2017

(continua)

Campus	Curso	Vagas 2007-1º semestre	Vagas 2009 <sup>1</sup>	Vagas 2013-1º semestre <sup>2</sup>	Vagas 2017
Campo Mourão	Meio Ambiente	-	-	50	-
Cornélio Procópio	Redes de Computadores	-	-	200	-
Curitiba	Logística	-	-	50	-
Curitiba	Multimeios Didáticos	-	-	50	-
Dois Vizinhos	Agricultura	30	-	-	-

TABELA 04 - OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO SUBSEQUENTES NO PERÍODO DE 2007 A 2017

(conclusão)					
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Vagas 2007-1º semestre</b>	<b>Vagas 2009<sup>1</sup></b>	<b>Vagas 2013-1º semestre<sup>2</sup></b>	<b>Vagas 2017</b>
Dois Vizinhos	Agropecuária	90	90	-	-
Dois Vizinhos	Zootecnia	30	-	-	-
Medianeira	Manutenção e Suporte em Informática	-	-	50	-
Ponta Grossa	Informática para Internet	-	-	100	100 <sup>3</sup>
-	<b>Total</b>	150	90	500	100

FONTE: Adaptado UTFPR (PDI 2004-2008; PDI 2009-2013; PDI 2013-2017 e PDI 2018-2022).

NOTAS: <sup>1</sup> Conforme PDI (2009-2013), trata-se de informações relacionadas aos cursos desse nível de ensino para o ano de 2009, considerando somente a modalidade presencial.<sup>2</sup> Conforme PDI (2013-2017), trata-se de informações relacionadas aos cursos nesse nível de ensino para o ano de 2013, considerando somente a modalidade a distância. <sup>3</sup> Oferta do curso por meio do programa e-Tec (Escola Técnica Aberta do Brasil).

TABELA 05 - OFERTA DE CURSOS PROEJA NO PERÍODO DE 2007 A 2017

<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Vagas 2007</b>	<b>Vagas 2009</b>	<b>Vagas 2013</b>	<b>Vagas 2017</b>
Curitiba	Edificações	-	60	-	-
Londrina	Controle Ambiental	-	60	-	-
Ponta Grossa	Eletroeletrônica	-	44	-	-
-	<b>Total</b>	-	164	-	-

FONTE: Adaptado UTFPR (PDI 2004-2008; PDI 2009-2013; PDI 2013-2017 e PDI 2018-2022).

Observadas as tabelas acima que contemplam o período de 2006 a 2017, nota-se, portanto, que gradativamente os cursos de educação profissional técnica de nível médio vêm se tornando residuais na instituição. Observando, especialmente, a oferta do ensino médio integrado à educação profissional desde o ano de 2007, quando eram ofertados 16 cursos, totalizando 752 vagas espalhadas pelos diversos *campi* da instituição, o número passou para 15 cursos em 2009, 6 cursos em 2013, sendo que 2017 se chega aos 4 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pela instituição, ou seja, 240 vagas ofertadas, cenário que caminha para a extinção de sua oferta. Tal constatação também se estende aos cursos técnicos nas modalidades subsequente e PROEJA, este último inclusive já não se fazendo mais presente nos últimos levantamentos por cursos técnicos da instituição, em consulta aos PDIs.

O levantamento exposto revela decisões de política educacional que determinam as propostas para o futuro e a identidade das instituições que integram a educação profissional e tecnológica. Nelas se concentram os embates entre

concepções e projetos distintos em seus movimentos de aproximações e distanciamentos que exigem uma análise ampla que considere influências e caminhos escolhidos, tecidos em uma conjuntura social, econômica, política e cultural, conforme se verificou do percurso histórico traçado até o momento.

O esvaziamento da formação técnica de nível médio, sobretudo na forma integrada, em um lócus histórico de sua oferta e de qualidade socialmente reconhecida, indica o distanciamento de sua atuação frente a um papel fundamental que também vê diante a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a superação da condição histórica de dualidade educacional entre educação básica e educação profissional, a superação da fragmentação e a divisão técnica e social do trabalho, na defesa pela formação integral, em que o ensino médio integrado aos cursos técnicos representa, conforme autores como Moura (2014), a proposta prioritária de educação profissional, já que é o ensino médio a maior expressão do dualismo na educação brasileira, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Com isso, a configuração exposta acima de mudança da institucionalidade e afastamento na oferta de cursos técnicos, traz uma questão importante para este estudo: de que forma este cenário se relaciona e impacta nos espaços de formação de professores da educação profissional e tecnológica em um contexto institucional historicamente apresentado como principal lócus de sua oferta? Dada a relevância da discussão, necessária se faz a compreensão sobre sua trajetória e sua complexidade na educação profissional e tecnológica e na instituição onde se dá esta investigação.

### 2.1.2 Antecedentes históricos e panorama atual da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

A formação docente em Educação Profissional e Tecnológica tem seu campo histórico construído por um percurso de transformações e contradições. A leitura deste percurso deflagra que o tema é recorrente, atual e não dispensa um debate constante haja vista estarem, os docentes, diante de grandes desafios “que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade

desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem.” (CIAVATTA, 2008, p. 43).

Conforme pontua Machado (2011), a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica está imbuída por uma complexidade, considerando que deve abarcar questões condizentes ao mundo do trabalho, à tecnologia, à construção dos conhecimentos, envolvendo, ainda, o debate acerca da diversidade e da sustentabilidade. Compreender a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e sua trajetória permite colaborar para reflexões e propostas de uma educação que cumpra seu papel social, emancipando, assim, os trabalhadores que buscam sua formação.

Machado (2008b, p. 68) ao delinear o percurso histórico da formação dos professores da educação profissional e tecnológica, traz como ponto de partida principal, assim como já se viu anteriormente, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, pois, neste período, evidencia-se a ausência de professores para atuação nesse campo da educação. Em 1917, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz que, segundo Machado (2011, p. 696), traz consigo a construção de curso especial, proposta que marca a formação de professores para a EPT, sendo “criada no pressuposto de que a formação de professores para a educação profissional seria de espécie diferente”. A autora aponta que, com 20 (vinte) anos de duração, período em que houve 5301 matriculados, ao final, concluíram o curso 381 professores, dentre eles 309 mulheres, “em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais” (MACHADO, 2008a, p. 11).

Já na década de 1940, nas Leis Orgânicas de Ensino, destaca-se o art. 53 da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que, conforme Machado (2011, p. 696), com caráter segmentador, propunha que “cursos de formação docente para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal deveriam ser “apropriados”, ou a *radice*, sob a feição peculiar de cada um desses domínios da divisão técnica do trabalho” (MACHADO, 2011, p. 696).

Nos anos de 1960, por sua vez, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, sob nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961) que, ao tratar da formação de professores em seu art. 59, dispõe que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas

de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.” Da leitura do dispositivo, extrai-se a nítida divisão entre formação de professores para a formação geral, e outra formação, “em cursos especiais”, destinada a professores atuantes no ensino médio técnico. A reforma universitária é instituída pela Lei nº. 5.540/68 e dispõe no art. 30:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968)

A exigência feita pela normativa, conforme aponta Machado (2008b, p. 72), contudo, se viu flexibilizada pelo Decreto-Lei 464/69, que em seu art. 16 prevê a possibilidade de realização de exame de suficiência para habilitar os docentes no ensino técnico “enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior”. Logo em seguida, com a publicação do Decreto-lei sob nº. 616/69 foi criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), com a finalidade de “coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica” (MACHADO, 2008b, p. 73). Com a extinção do CENAFOR em 1986, “a tarefa de formação de professores para o ensino profissionalizante ficaria a cargo dos Centros Federais de Educação Tecnológica, sobretudo os do Paraná e Minas Gerais” (MELLO, 1997, p. 36).

Por meio da Portaria Ministerial nº. 432, de 19 de julho de 1971 (BRASIL, 1971), foram criados os dois formatos de cursos especiais, de caráter emergencial, denominados Esquema I e Esquema II. Para Mello (1997), a partir da Lei 5.692/71, que tornava a profissionalização de caráter compulsório, desencadeou-se uma intensa busca pela formação de professores, destacando a autora que “o curso de Esquema I foi criado dentro de um contexto, onde a necessidade de formar professores para os vários cursos era latente, surgindo então uma iniciativa flexível que atendesse a uma situação de emergência” (MELLO, 1997, p. 86). Entretanto, o que inicialmente se tratava como emergencial, continuou vigorando até o ano de 1997. Machado (2011, p. 697) esclarece que o Esquema I,

de complementação pedagógica, carga de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino.

O Esquema II, por sua vez, com duração que compreendia entre 1080 e 1480 horas, destinava-se a técnicos de nível médio e contemplava “conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica”. Machado (2008a, p. 12), ressalta que a partir da Resolução nº. 03 do CFE, em 1977, foi instituída “a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas”. Embora atribuído um prazo de 3 (três) anos para que a norma fosse aplicada, o que se viu é o Esquema I sendo admitido excepcionalmente onde a licenciatura não poderia ser implantada em regiões com escassez de recursos tanto materiais quanto humanos, ou seja, “não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura (MACHADO, 2008a, p. 12). A autora destaca, ainda, que

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets (os primeiros) em cumprimento à Lei 6.545/78 ensejou grande expectativa nesse sentido, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (MACHADO, 2008a, p. 13).

No entanto, a publicação da Resolução CFE nº. 7/82 acaba por tornar opcional a formação docente na área de formação especial do currículo de 2º grau, que poderia ser realizada tanto pela via dos Esquemas I e II, quanto através da licenciatura plena. No mesmo ano, é instituída a Lei nº. 7.044/82 que acaba com a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau.

A posição subalterna da educação profissional em relação ao sistema educacional brasileiro, arraigada em concepções que a colocam em segundo plano ou como apêndice se vê repercutida na formação dos professores que nela atuam, já que em concordância com o que afirma Mello (1997, p. 36), acontecem “como cursos emergenciais, distanciados dos outros cursos e licenciaturas ministrados nas universidades”. Sendo assim, de acordo com Mello (1997, p. 37), a trajetória evidencia que

A inserção da CBAI, os exames de suficiência e a criação dos cursos de Esquemas I e II, foram alternativas encontradas ao longo da história sem uma preocupação pedagógica, sem uma devida fundamentação filosófica em busca de atendimento aos reais problemas que envolvem a prática docente.

Ao investigar a contribuição do Esquema I para a prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET - PR, Mello (1997) admite a limitação que o Esquema I vinha apresentando no decorrer dos anos, atrelada ao seu caráter emergencial que se materializa na organização de turmas a depender da demanda apresentada. Para a autora, a interação na pesquisa com os docentes que frequentaram o Esquema I no CEFET - PR revela as fragilidades e impossibilidades do modelo para que se possa

transformar as ações pedagógicas, as práticas e possibilitar a crítica e reflexão dentro de contexto de Educação Tecnológica. Necessário se faz um amplo espaço de discussões, com o intuito improrrogável de se conceber um novo modelo de formação docente, digno do alto objetivo que está implícito na Educação Tecnológica, que passa pela compreensão de tecnologia, ultrapassando as dimensões da técnica, harmonizando conhecimento científico, tecnológico, histórico, com livre espaços para a criatividade dentro de uma perspectiva interdisciplinar. (MELLO, 1997, p. 116-117).

Os diálogos com os participantes da pesquisa, segundo a autora, apontaram como recorrentes, os aspectos que relacionam as teorias discutidas no curso com a realidade do docente da Educação Tecnológica. Com uma amostragem de 21 professores entrevistados, 19 deles afirmaram que no curso “não havia uma preocupação em relacionar os conteúdos com a prática. Que os conteúdos eram tratados por si mesmos sem uma ligação com o curso cujo objetivo é a formação de professores para os cursos profissionalizantes” (MELLO, 1997, p. 79). Portanto, a proposta pautada a partir de uma construção genérica de formação de professores distanciou-se das especificidades das áreas dos cursos profissionalizantes, diante da heterogeneidade dos participantes do curso provenientes de várias instituições e setores, dificultando uma abordagem específica do campo de atuação dos professores. Tal diversidade também se apresentava na constituição do corpo docente do curso, já que docentes de outras instituições de ensino superior eram convidados a ministrar aulas. Sendo assim, a Educação Tecnológica aos docentes que conduziam o curso se apresentava como campo desconhecido, dificultando a aproximação das aulas com a realidade dos entrevistados que atuavam no CEFET -

PR. Ao buscar perceber o que os participantes da pesquisa traziam em suas respostas ao que se refere à eficácia do curso, Mello (1997) revela o movimento contraditório da oferta, ao apontar que

na maioria das questões referentes as disciplinas, conteúdos, horários e a forma de trabalho dos professores atuantes, os entrevistados teceram muito mais críticas do que elogios. No entanto, ao se questionar se o professor passou a atuar diferente após o curso de Esquema I, 18 professores disseram ter havido mudança na sua forma de trabalhar, enquanto que apenas 3 professores responderam que o curso não os ajudou em nada. (MELLO, 1997, p. 100).

Sendo assim, em uma realidade que apresenta as limitações e dificuldades na formação de professores realizada através do Esquema I, para a maioria dos professores entrevistados trouxe mudanças na atuação docente. A pesquisadora acrescenta que, mais do que mudanças na estrutura do curso, o que a proposta exige é o constante olhar para as transformações da sociedade, que supere os aspectos pedagógicos e habilidades para a atuação em sala de aula, trazendo para junto de sua proposta “uma visão crítica para compreensão global dos problemas, criando novas alternativas a partir de uma realidade não fracionada (MELLO, 1997, p. 116).

A partir da publicação da Resolução 02, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997d), os Esquemas I e II deram lugar aos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional do ensino médio. A exigência para o ingresso no referido programa era a de possuir diploma de nível superior “em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação”. Além disso, a conclusão do programa oferecia o “certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena” (BRASIL, 1997d).

A Resolução regulamenta o que preleciona a Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 63, inc. II, ao dispor de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996). Com a exigência de que se desenvolvesse em pelo menos 540 horas, o programa destinava-se a suprir as ausências nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. Santos (2008) esclarece que a regulamentação criada supre a lacuna existente na Lei de

Diretrizes e Bases em relação à formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico, entretanto, caracteriza-a como emergencial e ausente de identidade e integralidade próprias.

Claudino (2010) ao analisar o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, conclui em seu trabalho que, embora considerada uma importante iniciativa, apresenta carências relacionadas à concepção, além de necessárias adequações no que diz respeito à estrutura, na forma de sua oferta, bem como um envolvimento entre os sujeitos que do programa fazem parte, para que possa alcançar seus objetivos que não podem se limitar apenas a uma certificação. A pesquisadora considera, ainda, que

O ponto principal identificado, no âmbito dessa pesquisa, é que o referido Programa não atende às necessidades de formação de docentes para atuar na educação profissional e tecnológica adequada à formação humana integral. Embora possa haver momentos de prática de ensino ou estágios em instituições que oferecem educação profissional, só essa atividade prática não é suficiente para formar um docente para atuar nessa modalidade de ensino, quando não se tem o respaldo teórico que possibilite o entendimento da ação, sua importância e possibilidades de intervenção. Quando da análise da estrutura e ementas de cada tema proposto para o Programa, não se identificou nada que remetesse aos saberes inerentes ao trabalho, exceto ao trabalho do próprio professor. (CLAUDINO, 2010, p. 126).

Tanto o trabalho de Mello (1997), quanto de Claudino (2010), embora discutidos sobre propostas que cronologicamente foram seguidas uma da outra, a primeira tratando do Esquema I e a segunda do Programa Especial de Formação Pedagógica, ambas ofertadas na mesma instituição onde se realiza esta pesquisa, desvelam em comum o importante e histórico papel da instituição na oferta da formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Não menos importante é que ambas as propostas expõem desafios ainda latentes para esse campo de formação e, mais que isso, trazem em comum um ponto nevrálgico: nas formações pedagógicas investigadas por ambas as pesquisadoras, a necessária aproximação com a educação profissional e tecnológica e sobre suas bases históricas e conceituais delas se veem distantes. Tanto a característica genérica do Esquema I revelada por Mello (1997), pelos elementos já expostos anteriormente, quanto a aproximação com a EPT através de prática de ensino ou estágios sem seu respaldo teórico no Programa Especial de Formação Pedagógica, conforme pontua Claudino (2010) são elementos que apontam para a dificuldade e os desafios em se

verificar nas propostas de formação docente uma sólida fundamentação teórica atrelada à construção da Educação Profissional e Tecnológica que se concretize na formação humana e integral dos estudantes. Acrescenta-se, ainda, que se tais investigações se desenvolvem em um período em que a educação profissional de nível médio se mantinha ofertada, inclusive o Ensino Médio Integrado na instituição proponente, como a discussão sobre sua formação de professores se estabelece no contexto atual em que sua oferta se encontra residual?

Outro aspecto que vale ser considerado remonta ao ano de 2007, quando instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, por meio do Decreto n°. 6096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Naquele mesmo ano, em 20 de dezembro, o Conselho Universitário - COUNI da UTFPR aprovou a participação da instituição no programa e teve a aprovação do Ministério da Educação - MEC, realizada em 16 de janeiro de 2008. Dentre os objetivos, a UTFPR propunha ofertar, no mínimo, um curso de licenciatura em todos os seus campi, tendo sua oferta

dois alcances significativos: (a) minimizar a carência de professores para a educação básica, principalmente para as áreas da física, química, biologia e matemática; e (b) servir como referência de qualidade na formação docente para as regiões onde os campi estão instalados. Adicionalmente, essa Universidade entende que, *por possuir importante atuação no segmento da educação profissional técnica e tecnológica*, necessita do suporte didático-pedagógico que os cursos de licenciatura irão disponibilizar a toda comunidade acadêmica. (UTFPR, 2007, p. 18, grifo nosso)

Sendo assim, a instituição ao propor uma formação de professores que alcançasse a educação básica e a profissional técnica e tecnológica, caminha simultaneamente por uma trajetória tecida por processos contraditoriamente construídos, na medida em que vai se distanciando de sua atuação histórica na formação profissional de nível médio. Tal conjuntura consubstancia um movimento de construção da nova institucionalidade e carrega elementos que endossam e impactam sobremaneira no debate sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no contexto da instituição onde estão os enfrentamentos por projetos de educação em meio ao pluralismo de profissionais, no palco de contradições e disputas.

Atualmente, o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR possui turmas em andamento, sendo que a Resolução n°. 02/97 que dispõe sobre os

programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio passa a ter suas disposições revogadas com a publicação da Resolução 02, de 1º de julho de 2015 CNE/CP. O texto normativo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica, incluídas suas respectivas etapas e modalidades, dentre as quais, elenca-se a Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, o texto dispõe que os cursos de formação inicial e continuada ao magistério deverão articular ensino, pesquisa e extensão, observando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 (BRASIL, 2015) estabelece, ainda, que os cursos de formação inicial se constituam de núcleos, quais sejam, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, p. 09, 2015), além do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional” (BRASIL, p. 10, 2015), e por fim, o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, p. 10, 2015). Ressalta-se que é na alínea “i” do artigo 12, ou seja, inserido no primeiro núcleo, que se propõe, nos cursos de formação inicial, a articulação da “*pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho*, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso). A formação continuada, por sua vez,

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13)

Este trabalho converge para a compreensão de que não só a formação inicial esteja permeada por discussões que contemplem as relações trabalho e

educação, de forma que o princípio da formação humana plena possa ser apresentado ao docente ao longo de sua trajetória formativa, oportunizando o contato com a dimensão ontológica do trabalho, e considerando que essa perspectiva, por vezes, não se vê presente na formação inicial. Sendo assim, justifica-se nesta pesquisa a discussão que contempla uma abordagem acerca das múltiplas e diversificadas relações entre as categorias trabalho e educação, propostas no contexto da formação docente para a educação profissional e tecnológica enquanto contribuição para a busca de espaços e de processos emancipatórios que superem formações que se mostram conformadoras para que se alcance uma formação humana plena.

Destaca-se, ainda, na Resolução CNE/CP 02/2015, o disposto no art. 14, em que

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, p. 12).

Conforme Damascena, Nascimento e Moura (2017), reconhece-se no mencionado artigo a existência de profissionais que atuam na docência sem licenciatura e, por assim ser, “tal reconhecimento deve implicar em desdobramentos no âmbito das políticas e ações” (DAMASCENA; NASCIMENTO; MOURA, 2017, p. 06). Além disso, o próprio texto do dispositivo citado caracteriza como sendo a formação “de caráter emergencial e provisório”, expondo, mais uma vez, a continuidade da proposição caracterizada pela fragilidade das ações voltadas para a formação docente.

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº. 03/2018<sup>7</sup> (BRASIL, 2018b) que altera o prazo estabelecido no art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 o referido dispositivo passa a ter a seguinte redação: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação”. Vale ressaltar que o mesmo prazo estabelecido pelo art. 22 da

<sup>7</sup> Sobre a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 03/2018, sugere-se a leitura do Parecer CNE/CP nº. 7/2018 (BRASIL, 2018a), importante para a compreensão do contexto de sua discussão no atual cenário educacional brasileiro.

Resolução CNE/CP já havia sido anteriormente dilatado pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 09 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b), estabelecendo 3 (três) anos para que os cursos de formação de professores se adaptassem às novas diretrizes.

Ao trazer a discussão da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no que tange à produção acadêmica que trata da temática no banco de teses e dissertações da CAPES e trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, encontra-se relacionado o estudo de Oliveira (2016a). Nele a autora se propõe a analisar a produção acadêmica que contempla a formação de professores para a educação técnica, com o recorte temporal de 2004 a 2014. A autora justifica o recorte considerando o período posterior à aprovação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e, em sua construção, também corrobora com os estudos de Urbanetz (2011), ao demonstrar a carência de produções acadêmicas sobre o tema pesquisado. Segundo a autora, das dez teses catalogadas, nove decorrem de investigações realizadas nos Institutos Federais e uma desenvolvida em escolas técnicas privadas. No que se refere às dissertações, das 24 catalogadas, 8 trazem como campo empírico os Institutos Federais, enquanto que as demais foram realizadas em diversas instituições, sendo algumas não identificadas no estudo.

Segundo a pesquisadora, alguns estudos analisados trazem o distanciamento das políticas públicas de formação docente para a educação profissional técnica de nível médio em relação à educação básica, marcadas por “políticas momentâneas, seguindo a lógica das políticas neoliberais, sem integralidade, sem regulação e principalmente de caráter emergencial, caracterização de uma ausência de política de formação” (OLIVEIRA, 2016a, p. 112). O trabalho, em suas conclusões, indica que a temática é incipiente, sobretudo diante do crescimento da oferta da educação profissional, ao que destaca a criação dos IFs e que a educação profissional técnica acaba por ter suas direções determinadas por processos históricos imbricados por movimentos políticos, econômicos e sociais inseridos que estão em uma sociedade capitalista.

Se subordinada está a formação dos trabalhadores às articulações econômicas e processos políticos, ao sabor destas oscilações também se viu e ainda se vê subjugada em segundo plano a formação dos profissionais que atuam na EPT, conforme a trajetória da pesquisa até aqui percorrida, não prescindindo, portanto, de políticas públicas perenes.

A partir do ano de 2015, a produção acadêmica encontrada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, traz ainda estudos sobre a formação de professores do ensino profissional e tecnológico mediado pela metodologia por competências, assim como sobre os professores de sucesso, sob o olhar nos fatores que atuam na prática docente a partir de uma abordagem pedagógica. Há estudos, ainda, que trazem a evasão escolar como problemática principal, e seus fatores intervenientes, ao passo que a formação de professores para a EPT é trazida para a investigação.

Estudos, como o de Gabbi (2015), fazem análise das mudanças ocorridas na prática docente a partir da participação no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado na Universidade Federal de Santa Maria. O estudo revela as mudanças ocorridas no desenvolvimento dos participantes do programa dentre elas, a valorização da experiência docente, do olhar sobre o educando em sua constante formação e de seu papel na sociedade e no mundo do trabalho, ao possibilitar a integração da teoria pedagógica com a prática profissional dos docentes. Há também em 2016, estudos que discutem as políticas públicas de formação docente para a EPT, assim como a contribuição do processo formativo das licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais para a atuação docente em educação profissional, ao que foram levantados os estudos de Araújo (2016) e Oliveira (2016b). Nesse sentido, também é realizada a investigação de Moraes (2017) que se debruça sobre o curso de Licenciatura em Química oferecido pelo IFRN, Campus Ipanguaçu e sua relação com a formação de professores voltada para a educação profissional. A pesquisadora considera que embora o curso não direcione as práticas pedagógicas para a formação de professores para a educação profissional, compreende que o espaço abriga potencialidade para esse processo de formação.

Na Educação Profissional e Tecnológica, Kuenzer (2008) postula que se tenha um novo olhar para a formação dos professores que nela atuam. Isso porque, o paradigma taylorista/fordista que deu lugar ao regime fundado na flexibilização traz novos desafios decorrentes de transições que impactam no mundo do trabalho. Assim, à educação profissional cabe a formação científico-tecnológica articulada à prática, o que, segundo a autora, refere-se ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas para a capacitação do trabalhador que se deparará com situações da prática social e do trabalho. Ao docente, por sua vez, está incumbida a

proposição de uma qualificação que não se subordine à inclusão excludente e que possibilite uma democratização de uma formação de qualidade. À formação docente se faz necessário o estudo do “trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas” (KUENZER, 2008, p. 33). Para tanto, não basta ao professor a formação unicamente técnica, pois imprescindível se faz a compreensão da natureza do trabalho no regime de acumulação flexível, garantida pelo conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho.

Kuenzer (2008) chama a atenção para dois pontos: o primeiro trata da necessidade de se formar o pedagogo do trabalho e promover, assim, a oferta de cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho, formando um profissional “capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação.” (KUENZER, 2008, p. 39).

Sobre o campo da pedagogia e sua relação com a discussão que contempla trabalho e educação, Guimarães (2015, p. 132) traz uma importante contribuição em seu trabalho ao se propor a inventariar “o processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro”. Para a pesquisadora, a disciplina “Trabalho e educação”,

ao lado de outras, propicia as condições teóricas para que o pedagogo tenha consciência do seu papel enquanto trabalhador e articulador de uma concepção de educação vinculada a projetos de emancipação social, que tenha escola, principalmente, como sua principal fonte de atuação (GUIMARÃES, 2015, p. 118).

O segundo ponto discutido por Kuenzer (2008) se refere à ausência de formação pedagógica aos cursos de mestrado e doutorado que, por sua vez, se voltam à pesquisa. Por ser a formação docente em EPT uma questão pública, segundo a autora, latente é o dever de formulação de um programa de formação em nível nacional voltado às demandas educativas dos que vivem do trabalho, pois em não sendo criado, segundo a autora,

acabaremos por reforçar a relação entre exclusão incluyente na ponta do mercado, articulada à inclusão excludente na ponta da educação, ofertando programas faz-de-conta de formação de professores, os quais atendem ao consumo predatório da força de trabalho para atender à lógica da acumulação flexível. (KUENZER, 2008, p. 40)

Atrelado a este entendimento, esclarece Ciavatta (2008) que em um cenário de desemprego, enfraquecimento regulatório das relações trabalhistas e empobrecimento populacional, não se pode deixar de oferecer uma educação emancipatória que lance aos jovens trabalhadores uma preparação integral, de cunho intelectual e profissional. Para tanto, Santos (2008) preleciona que esteja a formação de professores impregnada pelo trabalho enquanto princípio educativo. Da mesma forma, Araújo e Rodrigues (2010) defendem uma educação profissional que integre a formação intelectual-política e o trabalho produtivo, ou seja, uma formação de bases científicas atrelada a práticas formativas norteadas pela práxis, de forma a provocar uma transformação da realidade.

Por fim, Santos (2008) propõe à formação docente em EPT a articulação entre a área de conhecimento específico a uma formação didático-político-pedagógica, sem que haja uma fragmentação, mas sim, que se interrelacionem com o mundo do trabalho. Acrescenta, ainda, que a formação esteja sustentada por uma base humanista, contemplando políticas públicas voltadas à EPT, o papel que desempenha os profissionais que nela atuam, sua profissionalização, assim como a construção de uma concepção de unidade de ensino e pesquisa, além de se voltar ao desenvolvimento e à inovação.

Considerando as duas dimensões da formação do professor da educação profissional, quais sejam, a formação na área de conhecimentos específicos, que segundo Moura (2014, p. 82), inicia-se com a graduação, “cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*”, além da formação pedagógica, na qual estão presentes as especificidades da EPT, o autor defende que se tenha

como referência um tipo de formação que lhes permita, por meio do trabalho, contribuir para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida; que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica; e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados. (MOURA, 2014, p. 12)

Para o autor, além do domínio do campo científico e dos saberes didático-pedagógicos, a busca por uma formação humana integral exige do professor que deles se vá além, necessitando,

compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivo. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político (MOURA, 2014, p. 36).

Moura (2014, p. 82), quando trata da formação de professores para a educação profissional, elenca quatro grupos de docentes que nela atuam: os “não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão”. Aos professores que atuam na Educação Profissional, mas que não possuem graduação, com maior incidência em organizações privadas, o autor pontua tanto a necessidade de formação no campo de conhecimentos específicos quanto didático-político-pedagógicos, reivindicando que haja a iniciativa das organizações, voltada para a formação docente, bem como que o poder público “regule a atuação docente na EP estabelecendo padrões formativos claros e acompanhando o cumprimento das normas (MOURA, 2014, p. 83).

Aos docentes da Educação Profissional, que possuem graduação, mas não são licenciados, o autor compreende duas possibilidades, a saber, a proposição de cursos de licenciatura para a educação profissional e a pós-graduação, sobretudo, a lato sensu, entretanto sobre elas pondera a respeito de potencialidades e limitações (MOURA, 2014).

Por sua vez, ainda segundo o autor, aos docentes que são licenciados em disciplinas da educação básica é necessário que,

o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio (MOURA, 2014, p. 88-89).

Desta forma, conclui que a pós-graduação *lato sensu* pode ser considerada, a priori, a proposta mais adequada. Percebe-se que tanto o docente que atua nas disciplinas consideradas de formação profissional, assim como os que atuam nas disciplinas ditas básicas, muitas vezes, compartilham o mesmo espaço de atuação, que é o caso do Ensino Médio Integrado. Pensando em uma integração desses grupos, Moura (2014, p. 89) propõe processos formativos que se encontrem “em estudos que fundamentem a concepção de formação humana integral”, considerando, ainda, que cada um destes grupos reclamam por discussões específicas que também contemplem suas necessidades, consideradas as suas trajetórias formativas mas que possam, em seu encontro, contribuir para a superação da dualidade entre formação profissional e formação básica.

Por fim, aos docentes que ainda se formarão, vista como possibilidade é a oferta de licenciaturas para a Educação Profissional, contudo, sobre ela recaem reflexões como a ausência de “oferta consolidada e significativa de EP na maioria das redes públicas de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que nela atuam” (MOURA, 2014, p. 90), além do pouco contato que a maioria dos estudantes do Ensino Médio tem com a educação profissional, fazendo com que sua possibilidade de escolha não seja levantada pelo seu desconhecimento.

Portanto, na formação de professores para a EPT, consideradas as especificidades de cada área de formação, importante também é a compreensão de que ela compõe a totalidade e envolvida está nas relações sociais e produtivas. Além disso, “a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor” e também do estudante na construção de uma postura investigativa, ao passo que “estimula o estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano, cientificamente.” (MOURA, 2014, p. 97). Assim também, o autor considera necessária a compreensão do trabalho como princípio educativo em seus sentidos histórico e ontológico e a compreensão da tecnologia “não apenas como aplicações da ciência, mas como construções sociais decorrentes da forma de organização econômica e política das sociedades e, portanto, estreitamente relacionadas com as respectivas culturas. (MOURA, 2014, p. 102). A formação continuada, para o pesquisador, também pode contribuir e para isso,

independentemente, de tratar-se de curso de pequena, média e longa duração, é fundamental que façam parte de uma totalidade, estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógica e da área específica dos docentes. (MOURA, 2014, p. 103).

Para garantir que se cumpra o compromisso social de uma educação de qualidade, as práticas formativas devem estar ancoradas em bases que impulsionem os trabalhadores ao domínio da compreensão de forma global e ampla de preparação e o seu papel no mundo do trabalho. Para tal olhar se deve apontar a formação de professores, já que “dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista” (URBANETZ, 2011, p. 71).

No que tange ao atual panorama da formação docente em EPT, o Censo da Educação Superior (INEP, 2017) traz indicadores sobre os cursos de graduação presenciais e a distância de formação de professores para disciplinas profissionais, classificados na “Área Geral: Educação” e onde foram extraídos os dados abaixo:

TABELA 06 – OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DISCIPLINAS PROFISSIONAIS - SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2017)

(continua)

<b>Formação de professores de disciplinas profissionais</b>	<b>Número de instituições que oferecem o Curso</b>	<b>Número de cursos</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
Formação de professor de artes (educação artística)	23	31	3213	1154
Formação de professor de artes plásticas	2	3	371	29
Formação de professor de artes visuais	109	123	22657	3608
Formação de professor de biblioteconomia	01	01	124	4
Formação de professor de computação (informática)	70	97	12099	1081
Formação de professor de dança	27	29	2984	344
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)	14	17	2303	287
Formação de professor de economia doméstica	01	01	03	03
Formação de professor de educação física	512	697	185792	34315
Formação de professor de enfermagem	11	12	906	206

TABELA 06 – OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DISCIPLINAS PROFISSIONAIS  
- SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2017)

(conclusão)

<b>Formação de professores de disciplinas profissionais</b>	<b>Número de instituições que oferecem o Curso</b>	<b>Número de cursos</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
Formação de professor de mecânica	01	01	84	-
Formação de professor de música	102	131	16611	2587
Formação de professor de teatro (artes cênicas)	47	52	5742	718
Formação de professor do ensino técnico	02	02	1335	89
Formação de professor em segurança pública	01	01	-	-
Licenciatura para a educação profissional e tecnológica	08	12	646	252
<b>Total</b>	594	1210	254870	44677

FONTE: Adaptado da Tabela 1.12/Censo da Educação Superior, INEP 2017.

A tabela acima expõe os números de cursos e instituições que ofertam formação de professores para disciplinas profissionais, dados que, em seguida, foram complementados pela busca no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (BRASIL, 2019), ao serem utilizados os descritores “educação profissional”, “educação tecnológica”, “educação profissional e tecnológica” e “programa especial de formação pedagógica” visando contemplar o papel que a RFEPCT vem assumindo na formação dos profissionais que atuam na EPT. Foram localizados no levantamento:

QUADRO 01 – CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OFERTADOS NAS INSTITUIÇÕES DA RFEPCT

(continua)

<b>Instituição</b>	<b>Denominação do Curso</b>
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET - MG	Programa de Formação Pedagógica de docentes
Instituto Federal de Brasília – IFB	Licenciatura em Educação Profissional
Instituto Federal do Ceará – IFCE	Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Instituto Federal Farroupilha – IFFarroupilha	Curso Superior de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional
Instituto Federal do Maranhão – IFMA	Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional (Licenciatura)

QUADRO 01 – CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OFERTADOS NAS INSTITUIÇÕES DA RFEPC

(conclusão)

<b>Instituição</b>	<b>Denominação do Curso</b>
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional
Instituto Federal de São Paulo – IFSP	Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional de Nível Médio
Instituto Federal do Sul de Minas – IF Sul de Minas	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Programa Especial de Formação Pedagógica

FONTE: Adaptado Sistema e-MEC (2019).

No que se refere à pós-graduação lato sensu, o levantamento por instituições que compõem a Rede Federal e que oferecem cursos de especialização em educação profissional e tecnológica em situação ativa, a busca pelos descritores “educação profissional e tecnológica” e “educação profissional” expõe os seguintes dados:

QUADRO 02 – PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) EM INSTITUIÇÕES DA RFEPC EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

(continua)

<b>Instituição</b>	<b>Denominação do curso</b>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET - RJ	Educação Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC	Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL	Docência na Educação Profissional
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP	Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA	Educação profissional, científica e tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE	Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES	Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES	Educação Profissional Integrada a Educação Básica EJA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFarroupilha	Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFarroupilha	Educação Profissional Integrada à Educação Básica

QUADRO 02 – PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) EM INSTITUIÇÕES DA RFEPC EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

(conclusão)

Instituição	Denominação do curso
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG	Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI	Educação Profissional Integrada a Educação Básica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN	Educação Profissional Integrada à Educação Básica EJA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRO	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

FONTE: Adaptado Sistema e-MEC (2019).

Em relação à atuação da RFEPC na pós-graduação stricto sensu, em consulta à Plataforma Sucupira (CAPES, 2017a), na busca pelos descritores “educação profissional” “educação tecnológica” e “educação profissional e tecnológica”, foram encontradas as instituições, quais sejam, o CEFET - MG com o Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, o IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, com o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, o IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro com o Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica e o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM / Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria.

Além disso, o ProfEPT, programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica oferta um curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional e atualmente é coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. O curso conta com suas Instituições Associadas – IAs, que inicialmente eram 18 e atualmente somam 40 instituições. Às instituições associadas na imagem, somaram-se recentemente o CEFET – MG, *Campus* Divinópolis, IFAP - Instituto Federal do Amapá, *Campus* Santana, IFPI – Instituto Federal do Piauí, *Campus* Parnaíba e o IFFR – Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista (IFES, 2019).

FIGURA 01 – INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS

## INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS 2016

IF da Bahia - campus Salvador  
 IF de Goiás - campus Anápolis  
 IF de Pernambuco - campus Olinda  
 IF de Santa Catarina - CERFEAD  
 IF de São Paulo - campus Sertãozinho  
 IF de Sergipe - campus Aracaju  
 IF do Amazonas - campus Centro-Manaus  
 IF do Ceará - campus Fortaleza  
 IF do Espírito Santo - campus Vitória  
 IF do Paraná - campus Curitiba  
 IF do Rio Grande do Norte - campus Mossoró  
 IF do Rio Grande do Sul - campus Porto Alegre  
 IF do Sudeste de Minas - campus Rio Pomba  
 IF do Triângulo Mineiro - campus Uberaba  
 IF Farroupilha - campus Jaguari  
 IF Fluminense - Centro de Referência  
 IF Goiano - campus Morrinhos  
 IF-Sul-grandense - campus Charqueadas

## INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS 2017

IF do Acre - campus Rio Branco  
 IF do Alagoas - campus Benedito  
 IF de Brasília - campus Brasília  
 IF Baiano - campus Catu  
 IF Catarinense - campus Blumenau  
 IF do Maranhão - campus Monte Castelo  
 IF de Minas Gerais - campus Ouro Branco  
 IF do Mato Grosso - campus Cuiabá  
 IF do Mato Grosso do Sul - campus Campo Grande  
 IF do Norte de Minas Gerais - campus Montes Claros  
 IF do Pará - campus Belém  
 IF da Paraíba - campus João Pessoa  
 IF do Rio de Janeiro - campus Mesquita  
 IF de Rondônia - campus Porto Velho  
 IF do Sertão de Pernambuco - campus Salgueiro  
 IF do Sul de Minas Gerais - campus Poço de Caldas  
 IF Tocantins - campus Palmas  
 Colégio Pedro II - campus Centro



FONTE: IFES (2017).

O que se verifica no levantamento é que as instituições que compõem a Rede Federal estão trazendo para a formação de professores em educação profissional e tecnológica propostas formativas que supram sua carência e ofereçam a formação necessária para atuação neste campo educacional.

Entretanto, a formação para a EPT no Brasil é proporcionalmente acompanhada da dimensão de seus enfrentamentos e desafios que também estão postos ao ProfEPT ao propor a formação dos profissionais atuantes nessa área. Inegável é a importância de ações formativas que se aproximem do mundo do trabalho, a compreensão da natureza do trabalho na sociedade e das relações sociais e produtivas que estão imbricadas com o campo educacional. A atuação da Rede Federal tem um importante papel na problematização da educação profissional e tecnológica ao aproximar o estudante e trabalhador da formação humana em sua plenitude que ultrapasse a dimensão meramente técnica, instrumental e fragmentada arraigada historicamente nessa esfera educacional e que possa superar os ditames predatórios do mercado e seus interesses vinculados.

## 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A construção metodológica neste estudo considera, conforme Frigotto (2016), que a opção por determinados procedimentos metodológicos não é neutra, ao passo que esta pesquisa e suas questões sobre as quais se debruça partem da preocupação por um aporte teórico sólido em que o materialismo histórico-dialético, de acordo com o autor,

é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade, um método para entender como a ela se constitui pela ação humana e uma práxis que busca superar as relações sociais capitalistas que cindem, mutilam, expropriam e alienam a maioria dos seres humanos (FRIGOTTO, 2016 p. 31).

Sendo assim, enquanto concepção da realidade, considera o “modo humano de produção social da existência” (Frigotto, 2000, p. 75), a partir de Marx e Engels,

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal destes indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Esta concepção de Marx, se conclui afirmando que “Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção” (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Enquanto método e práxis, permite apreender a realidade em seu âmago, na busca por transformações e conhecimento. Compreender “a realidade humana com uma totalidade, contraditória e em movimento” (FRIGOTTO, 2016, p. 33), descortinando as determinações que produzem seus efeitos sobre a sociedade, é a busca por uma análise crítica que considere a construção histórica das relações sociais. Mas, para isso, é preciso responder sobre qual a concepção que carregamos da realidade social e é por isso que,

uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (GRAMSCI, 1995, p. 18).

Considera-se, neste estudo, a compreensão das relações entre trabalho e educação discutidas na formação docente para a educação profissional e tecnológica enquanto parte da totalidade, já que a formação docente se dá no modo de produção capitalista que tem em sua trama enfrentamentos por projetos de educação e de sociedade.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, com o aporte metodológico de Bogdan e Biklen (1994), assim como Ludke e André (1986), conduzida na tentativa de compreensão do objeto de estudo através de um processo de construção de significados a partir de dados coletados em sua riqueza. Trata-se, ainda, de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Severino (2007, p. 123), tem como objetivo o levantamento “de informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Enquanto estudo de caso, traz como característica a “interpretação em contexto”, conforme Ludke e André (1986), a partir de uma observação detalhada, no intuito da compreensão considerando sua complexidade, seus aspectos contraditórios e de captura da realidade apreendida.

Desta forma, para a abordagem do objeto, no que se refere à natureza das fontes, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que, conforme aponta Severino (2007), se realiza a partir do registro de pesquisas já realizadas, com seus dados e categorias que contribuem para a construção e a análise propostas neste trabalho.

O processo de investigação se iniciou com a construção do projeto, dados os primeiros passos ainda no segundo semestre do ano de 2017, quando em março de 2018 o texto foi submetido aos Comitês de Ética do IFPR e da UTFPR. A submissão aos dois comitês se deve ao vínculo da pesquisadora com a instituição proponente, IFPR, assim como considerando a aplicação do produto educacional no ambiente da instituição coparticipante, a Universidade Tecnológica, privilegiando, assim o desenvolvimento da investigação na instituição de atuação profissional desta pesquisadora.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao colegiado de um curso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo que questionado sobre a divulgação ou não do nome do curso e do campus no trabalho, ficou definido, naquele momento, pela não publicação. O levantamento do estado de arte se deu nos meses seguintes e, após aprovado o projeto, foram realizados os pré-testes da entrevista.

A coleta de dados foi iniciada em julho e, dela acompanhada, a análise e interpretação dos dados. Os resultados obtidos subsidiaram a construção do curso em sua primeira versão e apresentado para testagem inicial. Ao seu final, foi realizada uma avaliação pelos participantes ensejando uma continuidade na construção da proposta, sendo que em novembro do mesmo ano foi realizada a aplicação final do produto educacional.

Definiram-se como participantes da pesquisa docentes que atuam na universidade tecnológica. Desta forma, foi enviado o convite, por intermédio do Coordenador do Curso, para aqueles que voluntariamente tivessem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa que pudessem se manifestar.

Sete, dos 29 docentes convidados se manifestaram pela participação na pesquisa. Embora o número seja reduzido, pode propiciar uma leitura mais aprofundada dos dados coletados a partir das técnicas de pesquisa sugeridas neste estudo e considera-se, ainda, que a não participação já pode ser um dado da pesquisa, do qual se podem inferir algumas possibilidades: desinteresse pela temática da proposta, falta de tempo, já que o convite foi enviado ao final do semestre letivo, às vésperas do início das férias acadêmicas ou também porque a pesquisa, além da realização das entrevistas, trazia a aplicação do produto educacional, ou seja, a participação no curso proposto.

Quanto às técnicas de coleta de dados, optou-se pela combinação de entrevistas e questionários. Em um primeiro momento, foram conduzidas as entrevistas em espaços reservados e horários acordados entre as partes. As entrevistas foram realizadas no decorrer do mês de julho de 2018 e se fundamentaram na busca pelas características dos participantes envolvidos na pesquisa assim como em questões que pudessem, em diálogo com o aporte teórico, subsidiar a formulação do produto educacional. Para preservar o anonimato dos entrevistados, no decorrer desta pesquisa será utilizada a letra "P" seguida de uma sequência numérica (P01, P02, até o P07).

Conforme Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, a técnica da entrevista semiestruturada embora construída, nesta investigação, através de questões, “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 34). A gravação das entrevistas foi realizada mediante autorização dos entrevistados, indagados sobre sua possibilidade logo no início e, posteriormente, os áudios foram transcritos.

A entrevista realizada objetiva identificar os participantes, com o levantamento de informações acerca da trajetória acadêmica e profissional. Além disso, buscou-se compreender os sentidos e significados que os participantes possuem acerca do trabalho e da educação, suas relações, além da importância de sua compreensão na formação e na atividade docente, no contexto de uma universidade tecnológica. A construção do roteiro, portanto, parte da formação do professor e sua história de atuação docente e sobre ela sua vivência com a formação de professores para então, buscar compreender o que se considera a grande disputa que está “na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade” (MOURA, 2014, p. 42) que orienta a formação do professor e sobre ela qual compreensão de educação se identifica na fala dos participantes. Vale ressaltar, ainda, que não menos importante foi a possibilidade que a pesquisadora teve de conversar com os participantes da pesquisa, oportunizando um diálogo e contato com os colegas de instituição que escassamente se realiza, devido às diversas atividades em que cada um está envolvido em seu contexto de atuação.

Além disso, ao final do curso foi proposto o questionário para avaliação do produto educacional que, após sua conclusão, foi disponibilizado aos participantes, sendo que na testagem inicial foi aplicado logo após o curso e na forma de preenchimento escrito, ao passo que na aplicação final foi realizado através de um formulário eletrônico. Permitindo o registro pessoal com a manifestação própria dos participantes, as questões foram construídas para que fossem respondidas de forma discursiva, buscando em sua elaboração o levantamento de informações sobre a proposta de formação apresentada neste estudo.

A escolha do questionário com questões abertas, dentre suas vantagens, de acordo com Gil (2008) dá ao participante uma ampla liberdade para responder,

permite que os participantes possam respondê-lo no momento julgado mais conveniente, bem como garante que não haja influência em suas opiniões no momento de avaliação do curso. A escolha das questões se deu dialogando com aspectos apontados por Gil (2008), a saber: que as perguntas estivessem diretamente relacionadas com a avaliação do curso; que pudessem ser respondidas sem grandes dificuldades; que fossem claras e precisas; que não suscitassem respostas e; que não provocassem constrangimento ao participante.

A análise dos dados se baseia na Análise de Conteúdo, pautada em Bardin (2011) que propõe a uma “leitura profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores” (SANTOS, p. 387, 2012). Desta forma, tem-se por análise de conteúdo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48). Segundo a autora, a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50, grifo da autora).

### 2.2.1 Os participantes da pesquisa

Ao definir a docência como campo de investigação, o recorte busca abordá-la enquanto processo e interpretá-la a partir da realidade, considerada em seu conjunto. Em um primeiro momento, buscou-se depreender das entrevistas a trajetória acadêmica e profissional dos participantes, buscando saber quem são os entrevistados e permitir um primeiro contato que pudesse revelar a importância de seus percursos de vida, na busca de conhecimento sobre seus próprios processos, de que lugar se fala e por que se fala.

Os participantes da pesquisa são docentes que atuam em um campus da universidade tecnológica (P01, P02, P03, P04, P05, P06 e P07), assim como atuam

ou já atuaram nos cursos de bacharelado, licenciatura, tecnologia, além do PROFOP, de acordo com P01, P02, P03, P04, P05, P06 e P07.

A pesquisa conta com sete participantes, quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. Todos os docentes entrevistados possuem formação em licenciatura na mesma área em que atuam como docentes, sendo que quatro, possuem o título de mestre, dois de doutor e um docente está com o doutorado em andamento.

QUADRO 03 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entrevistado	Graduação	Pós-graduação	Trajatória docente
P01	Licenciatura	Mestrado	Experiência docente na atuação em educação básica, assim como no nível superior de ensino antes de ingressar na atual instituição. Leciona nos cursos de licenciatura, engenharia e tecnologias da instituição.
P02	Licenciatura	Mestrado	Trajatória que remonta a experiência de já ter atuado em instituições particulares e públicas, no ensino fundamental e médio e no ensino técnico. Já atuou anteriormente no Ensino Superior nas esferas pública e privada, inclusive em cursos de licenciatura antes do ingresso na instituição pesquisada. Participou também de propostas de formação continuada para professores.
P03	Licenciatura	Mestrado	Trajatória como docente na atuação em instituição de educação básica e instituição particular de ensino superior em bacharelados. Rememora seu percurso na atual instituição já tendo atuado nos cursos de licenciatura, engenharias e Programa Especial de Formação Pedagógica.
P04	Licenciatura	Mestrado	Atuação nos cursos de bacharelado e pós-graduação, licenciatura, superiores de tecnologia, engenharia e Programa Especial de Formação Pedagógica.
P05	Licenciatura	Mestrado	Percurso como docente em instituições de educação básica e ensino superior, público e privado, na licenciatura e bacharelado antes de ingressar na atual instituição. Atuação em cursos de formação continuada, na licenciatura e Programa Especial de Formação Pedagógica.
P06	Licenciatura	Doutorado	Atuação como docente em instituição particular de ensino superior. Docente na instituição investigada na licenciatura e engenharia.
P07	Licenciatura	Doutorado	Trajatória como docente na educação básica, ensino superior, bacharelados, superiores de tecnologia, aulas particulares, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, em uma trajetória por instituições públicas e privadas de ensino. Formação continuada de professores e na licenciatura.

FONTE: A autora (2018).

Questionados sobre suas trajetórias como professores, a maioria dos entrevistados retomou em seu percurso como docentes a atuação em diversos níveis e modalidades de ensino em que rememoram já terem exercido a docência na Educação Básica (P01, P02, P03, P05, P07), no Ensino Médio Técnico (P02, P07), na Educação de Jovens e Adultos (P07), em escolas públicas (P02, P03, P05, P07) e instituições privadas (P01, P02, P05, P07), além de outras instituições de ensino superior antes de ingressarem na Universidade Tecnológica (P01, P02, P03, P05, P06, P07).

Junto delas há também relatos que retomam, no decorrer de suas graduações, a participação em estágios e projetos de iniciação científica e após, no envolvimento em formações continuadas, projetos de pesquisa e extensão, atividades administrativas, comissões, dentre outros. Portanto, trata-se de trajetórias docentes que revelam a pluralidade de percursos e, sobretudo, os desafios que o professor enfrenta em realidades diversas de atuação.

Ao se dividirem na atuação em instituições distintas, os profissionais da educação desvelam o retrato da realidade de muitos professores que, ao se revezarem na atuação em várias instituições de ensino, principalmente através de contratos temporários, fazem-no para o preenchimento de uma carga horária mínima semanal que lhes dê condições de sustento e que impactam sobremaneira na qualidade da educação ofertada.

Os relatos ainda demonstram que os docentes além de atuarem na formação inicial de professores, com a licenciatura, já participaram na formação continuada de professores da rede municipal e estadual, solicitadas pelas Secretarias de Educação, através de cursos, minicursos, oficinas, além do desenvolvimento de projetos de extensão nas escolas (P02, P05, P07), como também envolvidos no Programa Especial de Formação Pedagógica - PROFOP (P03, P04, P05).

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das entrevistas realizadas, o material que delas resultou foi considerado em sua riqueza, assim como em sua complexidade ao que acrescentam Bogdan e Biklen (1994, p. 137) que “num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo”. O objetivo da entrevista se pauta na compreensão e a captura das diferentes perspectivas e razões pelas quais estas são assumidas e, para tanto, é fundamental destacar a importância do estudo teórico desenvolvido no campo das relações trabalho e educação e da formação de professores para a EPT enquanto pressuposto para o desenvolvimento desta etapa.

Sendo assim, necessária se faz a retomada dos conceitos que buscam nortear a análise dos dados. Para tanto, esta pesquisa reconhece a dupla dimensão do trabalho, que conforme Garcia e Lima Filho (2010, p. 49-50). em sua primeira dimensão, a ontológica, compreende o trabalho como “processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo”. Desta forma, é a educação processo de trabalho humano. Sendo o trabalho compreendido como processo histórico, traz consigo a compreensão da sua segunda dimensão, a histórica, que tem sua forma específica de acordo com as relações de produção, que no sistema capitalista, expressa-se em forma de práxis produtiva, degradada e alienada. Portanto, historicamente, a separação entre trabalho e educação, consumada com o desenvolvimento da sociedade de classes, conforme Saviani (2007, p. 159), traz a partir do impacto da Revolução Industrial “a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes”. Portanto, este estudo corrobora com Saviani (2007) que parte da concepção de uma formação para todos, que independa da posição social do indivíduo, baseada na relação que se vê estabelecida em trabalho e educação.

Sendo assim, na esfera educacional, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, compreender as relações estabelecidas entre as categorias trabalho e educação, traz, conforme já apontado por Ramos (2015), um

importante passo para o posicionamento em relação às concepções educacionais em constante disputa diante das relações de produção e seus reflexos nas propostas formativas. O cenário, portanto, traz para o palco o professor que, segundo Urbanetz (2011), em sua ação pedagógica, está envolvido nas contraditórias dimensões de sua ação pedagógica, entre o disciplinamento e a transformação.

Partindo, assim, das concepções de trabalho e educação e suas relações trazidas para o campo da formação de professores para a EPT, a fim de subsidiar a análise aqui proposta, caminha-se para a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 125), organiza-se em três momentos: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” A pré-análise foi realizada inicialmente por uma leitura “flutuante”, estabelecendo um contato com todas as entrevistas que foram realizadas, gravadas e transcritas, as quais compõem o universo dos documentos analisados a fim de estabelecer uma aproximação com o material.

O universo dos documentos escolhidos é composto pelas entrevistas transcritas, perfazendo o corpus da análise para, em seguida, ser realizada a exploração do material. Segundo Bardin (2011), o recorte das unidades de registro varia em sua natureza e dimensões, e seu critério, na análise do conteúdo, é de ordem semântica.

Em seguida foram realizados, considerando a problemática e o objetivo da pesquisa, agrupamentos a partir de trechos das entrevistas significativos em cinco categorias pré-estabelecidas, a saber: de onde falam os participantes, os sentidos e significados do trabalho e da educação; do trabalho docente; relações entre trabalho e educação e estas na formação docente.

Partindo-se do contexto onde estão inseridos os docentes, a entrevista buscou trazer a discussão para o campo de atuação dos participantes. Sendo assim, inicialmente, a análise busca verificar como os participantes da pesquisa visualizam a licenciatura em uma universidade tecnológica. Para o entrevistado P02, trata-se de uma questão ainda em construção, tendo em vista que ações como o Fórum de Licenciaturas - ForLic trazem esse debate. O entrevistado aponta que já foram realizados três encontros, “e nesses fóruns tá se debatendo exatamente isso: o que que é uma licenciatura dentro de uma Universidade Tecnológica? (P02)”, sendo que,

a questão das licenciaturas dentro da UTFPR ainda é uma coisa que não tá bem claro, como, de que forma se trabalhar licenciatura dentro de uma universidade tecnológica diferentemente de uma universidade tradicional? (P02).

Essa questão ainda conta com a contribuição de P07 quando relata ter participado de cursos realizados na instituição nos quais se trouxe para o debate seu perfil, sua finalidade e a sua identidade e a indagação que se apresenta é “qual é a diferença de fazer uma engenharia na UT ou na Federal do Paraná?” (P07). Compreende-se, pelas falas, que trazer a identidade institucional para a discussão é algo que vem sendo desenvolvido, portanto, não é um processo findo, mas sim, que vem para o palco de debates travados em que se busca compreender o que diferencia a instituição e seus cursos das demais instituições que a ofertam, considerando a sua especialidade. Além disso, essas discussões chegam à construção do Projeto Pedagógico dos Cursos.

[...] a gente tenta e a gente vem tentando como todos os, com tudo que a gente tem feito nessas reformulações todas, dar uma cara diferente pra nossa licenciatura, até porque a gente tá numa universidade tecnológica (P03).

O entrevistado ainda acrescenta que em suas disciplinas se utiliza de atividades em que os estudantes constroem e editam vídeos, realizam o uso de softwares para que possam ser usados em sala de aula, ou seja, o entrevistado, “tenta dar um enfoque mais tecnológico” (P03).

As falas dos professores P03, P05, P06 e P07, tratam, ainda, da recente inserção de um percentual de carga horária do curso de licenciatura na modalidade a distância, buscando, trabalhar no curso o uso de vídeos, fotos e atividades, assim como de ambiente virtual de aprendizagem.

Para outro entrevistado, pensar uma universidade tecnológica o remete para a discussão do que é tecnologia. Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 286) consideram como um dos pressupostos para a compreensão de técnica e tecnologia e sua apropriação histórica no campo da educação que se possa superar “a lógica pragmática e utilitarista e a suposta neutralidade da tecnologia”. Para o participante, tecnologia o remete à amplitude do que ela significa.

eu concebo a tecnologia como algo bem mais amplo, né?! Não só pensando na tecnologia digital, então a gente pode pensar num giz ou num quadro, a

própria linguagem como sendo uma tecnologia, então diante disso eu diria que a gente tá, quer dizer, tá dentro do que, do que se entenderia como uma universidade tecnológica, mas é óbvio que quando a gente tá falando de tecnologias aqui, a gente tá mais atrelada à ideia de inovação, tá atrelada à ideia de uma coisa relacionada com o digital (P05).

A primeira parte da compreensão acima dada por tecnologia se aproxima de outro relato quando demonstra que “às vezes a gente acha que a tecnologia tá muito associada ao uso da, das mídias, do computador, né?! Mas, por exemplo, se usar uma caneta é uma tecnologia, não é?! (P07). Entretanto, ao continuar a discussão sobre tecnologia aproximando-a da realidade da universidade tecnológica, a compreensão ampla inicialmente apresentada torna a considerá-la dentro da concepção de “inovação” e do “digital”.

Portanto, assim como já apontava Lima Filho (2006), ao constatar que o conceito “universidade tecnológica” é uma tarefa em construção, diante das entrevistas, constata-se que permanece existindo o debate na redefinição de sua identidade a partir da mudança de sua institucionalidade.

Enquanto pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, embora a Universidade Tecnológica Federal do Paraná esteja elencada no rol de instituições a ela pertencente, o vínculo da instituição não se vê reconhecido nas entrevistas, seja pelo desconhecimento do teor da Lei 11.892/2008 que institui a RFEPCT, seja porque, segundo P01, enquanto CEFET o olhar da instituição se voltava para cursos técnicos. Entretanto, ao se tornar universidade, tem-se uma nova categoria,

e uma identidade outra que a gente ainda tá buscando, então eu vejo que a gente se separou dessa rede assim da educação profissional [...] os cursos técnicos eles tinham um caráter mais profissionalizante, o aluno sai dali e já vai pra uma empresa, né, trabalhar, as universidades elas teriam um caráter mais científico-filosófico (P01).

Inserida no campo das contradições, considera-se que mesmo que a oferta do ensino técnico historicamente se viu submetida às exigências do setor produtivo, há que se considerar que as escolas técnicas federais, dentre as quais a que mais tarde se transformou em universidade tecnológica, ao deterem condições favoráveis promovidas por seu adequado financiamento, corpo docente e estrutura, fez com que fosse assegurada uma formação de técnicos de nível médio considerada

referência, permitindo que muitos deles ingressassem no ensino superior, conforme lembra Moura (2007).

A concepção de curso técnico que forma para o mercado de trabalho, para o “saber fazer”, traz enraizada uma concepção de educação tecnológica que está na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica, conforme aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e que segundo os autores se aproxima de uma educação que contempla

conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13).

Freire (1996, p. 33), contribui para tal compreensão, ao nos ensinar que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Entretanto, o progressivo distanciamento da instituição pesquisada da oferta do ensino médio técnico, em especial do integrado, repercute notadamente em seu conseqüente afastamento dessa esfera educacional e de seu âmbito de discussões e, na mesma medida, de debates que tratem do Ensino Médio Integrado e da formação humana integral.

Acrescido a isso, o diálogo com os entrevistados faz considerar, ainda, a informação levantada por P07 de que a instituição não mais está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. Por outro lado, consoante Portaria nº. 496 de 25 de maio de 2018 (BRASIL, 2018c), a Universidade Tecnológica com suas unidades elencadas no referido documento integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ainda assim, ao que se vê investigado por Frigotto (2018, p. 130), considera-se em seu estudo que “tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo”. Ao passo que o autor retrata a realidade dos IFs, caracterizados pela verticalidade em diversas modalidades e níveis de ensino, suas distinções em cada instituição, em suas temporalidades, concepções e culturas e a interiorização que desembocam na dificuldade de definir sua institucionalidade, há que se ressaltar o balanço positivo

que se refere à inclusão dos milhares de jovens, que, com a expansão da rede, puderam ter o acesso a essas instituições e ao ensino médio de qualidade.

Em um cenário de transformações já retratadas e os embates de concepções pedagógicas e sociais no campo da educação profissional e tecnológica trazidas no contexto de uma sociedade capitalista, compreender os sentidos e significados trazidos pelos entrevistados acerca de trabalho e educação, inicialmente importa em expor o entendimento de significado dado por Leontiev (1978),

Significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado em su vehículo sensorial, por lo general, en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo esto son sistemas de significados. Por consiguiente, el significado pertenece em primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales (LEONTIEV, 1978, p. 213).

Assim também o autor trata do sentido como sendo,

A diferencia de los significados, los sentidos personales, lo mismo que la trama sensorial de la conciencia, no posea una existencia 'supraindividual', 'no psicológica'. Mientras que la sensorialidad externa vincula en la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos. *El sentido personal es la que crea la parcialidad de la conciencia humana* (LEONTIEV, 1978, p. 120, grifos do autor).

Frigotto (2009b, p. 169), afirma que “os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contrahegemônica à ideologia e à cultura burguesas”. Para o autor, ao tratar da polissemia do trabalho, verifica-se a pertinência e necessidade da discussão ao considerar o objetivo principal que é a “crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.” (FRIGOTTO, 2009b, p. 171), ao passo que a compreensão das várias significações da categoria trabalho não se restringe às dimensões semântica, teórica e epistemológica, mas para além delas, destaca as dimensões histórico-social, ontológica e ético-política (FRIGOTTO, 2009b), ou seja,

a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio

é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho. (FRIGOTTO, 2009b, p. 170).

Para Frigotto (2009b), comum é a compreensão de emprego e trabalho como sinônimos por parte dos que pertencem e possuem à classe trabalhadora em sua experiência real, sem dela, no entanto, terem consciência, assim como para grande parte dos docentes é difícil a compreensão do por que ao trabalharem em uma escola particular e serem explorados, seu trabalho é produtivo, e por ainda trabalharem para o Estado, onde também são explorados, seu trabalho é improdutivo, assim como “por que, pelo fato de serem professores, não são proletários ainda que trabalhadores expropriados” (FRIGOTTO, 2009b, p. 172).

Portanto, trazer o modo como os professores entendem o trabalho traz a sua característica de polissemia às falas dos participantes da pesquisa, bem como, uma inicial dificuldade em discuti-lo, ao que alguns entrevistados atribuem pela falta da reflexão sobre o assunto, outros por considerarem que a atuação em disciplinas específicas os afastam dessa discussão. O trabalho, para um dos entrevistados, se faz através de uma contextualização histórica em sua relação com a sobrevivência e o sustento humano,

Todo o sustento que a humanidade tem é a partir do trabalho. [...] antigamente quando o homem era caçador, tipo, pegava um animal, ele tinha que correr atrás né, e plantar, e (..), bom, é a essência pra sobrevivência da humanidade [...] a atividade humana, pra sustento, né?! Dele próprio, da humanidade, onde ele procura o alimento, procura a segurança e (...) procura também é, conhecer ou perguntar sobre qual que é a sua posição. (P01)

Seguindo essa compreensão e aproximando-a dos sentidos e significados trazidos pelos outros participantes, o trabalho é compreendido do ponto de vista do sustento familiar, da necessidade, do “ganha-pão”, atrelado com a venda de força de trabalho em sua relação salarial e na necessidade objetiva de sustento próprio e da família. Tal representação efetivamente condiz com a realidade de milhões de trabalhadores que vendem sua força de trabalho em uma sociedade que carrega uma tradição escravocrata e seus resquícios no contexto brasileiro.

[...] é, vem da subsistência, né?! Ele serve pra pro sustento da família, mas, é, depende do trabalho, assim, né?! Porque as pessoas muitas vezes trabalham para conseguir o dinheiro, para sustentar a família, mas muita gente toma o trabalho como missão, também né?! O trabalho como uma

forma de deixar a sociedade melhor, e tudo. Querendo ou não querendo, todo mundo precisa viver, todo mundo precisa se alimentar, todo mundo precisa receber o salário, né?! (P03)

[...] eu acho que o trabalho é uma necessidade pra quem de fato precisa, por exemplo, tem gente que usa é (...), usa o trabalho como um ganha-pão (P05).

Bom, é, eu não coloco como uma coisa única porque você fala em trabalho, uma pessoa pode pensar, assim, uma forma de ganhar dinheiro, [...] (P06)

[...] É, ah, o trabalho também no meu caso é uma necessidade, né?! Se eu pudesse eu gostaria de continuar trabalhando, mas sem ter aquela nece..., aquela necessidade de, de precisar da renda, né?! Trabalhar quanto que eu quisesse, né?! (P07)

Nessa mesma direção, os entrevistados trazem outras abordagens para discutir trabalho, quando retratam sua trajetória pessoal, quando o remetem à realização pessoal, *hobby* ou enquanto missão. Referem-se ao trabalho, também, relacionando-o ao compromisso com a prestação de serviço público de qualidade.

[...] muitas pessoas podem fazer o trabalho também como uma forma de missão, uma forma de deixar a sociedade melhor, igual a gente que é funcionário público, a gente tem que, é pra isso que a gente tá aqui, né?! É uma forma de fazer o país ser melhor, né?! [...] (P04)

[...] tem gente que usa o trabalho pra hobby, que ganha muito dinheiro e fala “eu não quero ficar sem fazer nada”. Hoje a gente pode ver, por exemplo, com essa mudança da lei a (...), muita gente se aposentou bem cedo, mas tá em plena atividade, então eu conheço muita gente que já se aposentou e tá, e continua trabalhando [...] (P05)

[...] eu me sinto muito bem, assim, trabalhando no que eu tô fazendo né?! Então acho que assim, todo mundo deveria ter um trabalho, assim, né?! É, e principalmente um trabalho que, que a pessoa gostasse mesmo de fazer, né?! (P07)

Se por um lado a satisfação que ao final o entrevistado acima revela quando se aproxima do trabalho docente, por outro, também traz as transformações do mundo do trabalho e condições de um movimento de aumento de trabalhadores em condição de desemprego e das várias formas de precarização de trabalho e de instabilidade que se intensificam.

[...] consigo pensar em relações de trabalho que elas estão alterando, né?! Estão mudando assim né, então assim, eu acho que muitas pessoas elas estão até meio perdidas em relação a essa questão do trabalho, né?! Porque logo, logo tem várias profissões que existem que não vão mais existir, né?! Então até tava lendo uma reportagem que o McDonald's ou até mesmo o Madero ele não vai ter mais uma pessoa pra atender você, não é?! Você vai é, você vai lá digitar e no máximo vai ter o cozinheiro, alguma

coisa pra montar o seu sanduíche, né?! Mas acho que o trabalho ainda é uma questão muito importante pra, pra humanidade, né? Quem não tem trabalho, até assisti uma reportagem esses dias que, “ah eu não me sinto cidadão, eu não tenho trabalho”, né? Então as pessoas, elas, elas se cobram muito, quem não tem trabalho é, fica muito, às vezes, preocupado ou acha que não, não tá inserido na sociedade, né?! Então não sei como é que vai ser essa questão porque muita gente vai perder o trabalho, né?! [...] (P07)

Em sendo assim, os relatos revelam que predomina a compreensão do trabalho em sua relação salarial, como venda da força de trabalho, em sua forma específica inserida no contexto do sistema capitalista. No conteúdo das entrevistas, a compreensão da dimensão ontológica do trabalho não se vê revelada nos sentidos e significados a ele dado, ou seja, pela sua negação, o trabalho em sua concepção mais ampla não aparece no diálogo com os entrevistados enquanto processo educativo em sua articulação dialética. Todavia, não se trata, nesta análise, de culpabilizar o professor, pois fruto de um processo somos e ao nos constituirmos por processos de formação, considera-se a possibilidade de percorrê-los sem que o acesso a esse conhecimento seja dado ou que tal perspectiva se apresente. Ao invés de responsabilizar ou apontar, este estudo propõe diagnosticar e reconhecer que na formação de professores apresentar a compreensão do trabalho em sua dimensão histórica implica “considerar exigências específicas para o processo educativo, que visem à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”, assim como o trabalho em seu sentido ontológico “ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana.” (MOURA, 2014, p. 100). Portanto, o trabalho considerado como “*práxis humana*, e não apenas como *práxis* produtiva, ou seja, como todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais” (KUENZER, 2002, p. 13, grifo da autora). E é o docente, em sua *práxis*, que revelará o trabalhador cidadão que busca formar.

Trabalhar a formação plena e integral dos estudantes reivindica uma formação de professores que possibilite a compreensão das dimensões ontológica e histórica do trabalho em sua intrínseca relação com a educação, ao que se reconhece o trabalho enquanto princípio educativo que

não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer

que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007a).

Entretanto, há que se considerar a dificuldade de se compreender o trabalho como princípio educativo em um contexto de relações de produção que o exploram e o precarizam. Contudo, segundo Moura (2007),

uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (MOURA, 2007, p. 22).

A formação de professores que se propõe à prática social transformadora se constitui em um desafio, pois “nos cursos de formação de professores, assim como em vários cursos de formação profissional, o que se observa é que a formação acontece para uma sociedade (escola) idealizada, segundo o ideário liberal” (URBANETZ, 2011, p. 79). Entretanto, ao não se defrontar com tal desafio, uma formação docente descolada dessa reflexão se reverbera em discursos que, sob as estratégias do capitalismo, podem desembocar em uma formação sob o invólucro da preparação para um “empreendedor exitoso”, competitivo, responsável único pelo seu “sucesso”, em oposição ao sujeito político e consciente de seu papel na sociedade, transformador de sua própria realidade.

Ao ser percebido pelos diálogos com os entrevistados que “o mundo do trabalho hoje, ele exige pessoas cada vez mais preparadas”, (P02), o que se verifica é que este preparo se refere a um perfil de profissional preparado para solucionar problemas, em contexto de rápidas transformações. No entanto, cabe superar a compreensão da qualificação enquanto fator de empregabilidade, garantindo aos estudantes o acesso,

a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2002, p. 12).

É salutar ressaltar que a defesa por uma educação plena e emancipatória não garante, porém, a inserção das pessoas no mercado de trabalho e a elas um

emprego. Segundo Ramos (2008, p. 26), imputar à escola e aos jovens a responsabilidade pelo desemprego é um discurso que exige algo que é intrínseco ao modelo capitalista e faz recair sobre os sujeitos a exclusiva “culpa” por não serem “empregáveis”, alimentando, assim, segundo a autora, a lógica excludente.

Em sendo assim, converge-se, neste trabalho, para uma formação que se defronte com as contradições do mercado de trabalho, ao invés de a ele se adequar. Para isso, necessário se faz promover um processo formativo que dê acesso aos conhecimentos, permitindo ao sujeito sua inserção no mundo do trabalho e que questione o mercado, conforme aponta Ramos (2008). Assim, “a finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida.” (RAMOS, 2008, p. 28).

Portanto, compreender a educação e seu papel na formação dos indivíduos faz considerar o que Saviani (2015) nos ensina, ao discutir a educação enquanto categoria do trabalho não-material, em que produto e ato da produção não se separam, trazendo a sua especificidade como sendo,

referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2015, p. 293).

A educação é trazida sob uma contextualização histórica por um dos entrevistados, a partir da complexificação do trabalho e como condição de inserção no mundo do trabalho que, a partir do sistema de acumulação flexível, exige um trabalhador com amplo e diversificado conhecimento, que tenha um perfil participativo e colaborativo, assim como apontam Vasconcelos e Lima Filho (2009).

[...] a partir do momento que o trabalho humano começa a se tornar mais complexo é necessário que as pessoas tenham instruções pra realização desses, desses trabalhos, então acho que a educação tá nesse sentido [...] entender né?! E se ingressar nesse (...), nessa comunidade toda gigante complexa de realização de trabalho, né?! E ter consciência disso além de ter a consciência disso né, do que que tá sendo feito. (P01)

A construção dos sentidos e significados dados para a educação, segundo os entrevistados, não negligencia outros espaços e tempos de formação além do escolar, pois considera que o fenômeno educativo é amplo nas suas formas e nos

seus espaços. Em um movimento de formação que considera que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que aprendendo ensina” (FREIRE, 1996, p. 69). Essa clareza aparece na fala do entrevistado P04 quando afirma:

[...] porque a educação, na verdade, é o momento em que a gente aprende e ensina. E também ela vai moldando cada uma das pessoas, tanto a que ensina quanto aquela que aprende e ela acontece de várias formas, ela pode acontecer, é, de maneira formal, né, nas instituições, de maneira informal, que é lá no dia a dia, quando a educação se dá por meio das conversas informais, entre famílias, amigos, né?! E também ela se dá na educação não formal, onde nós temos alguns direcionamentos como museus, trilhas, é, que mais?! Até mesmo, ai, tem várias situações em que se dá a educação, né?! (P04).

Para outro entrevistado a educação pode ser pensada sob diversas perspectivas, uma educação dentro de um ambiente educacional, do ponto de vista da sala de aula, buscando trazer os problemas ou situações do cotidiano, pode também trazer um olhar histórico, um olhar geográfico, valores, assim como do ponto de vista político, que pode trazer a discussão sobre a constituição do currículo, também sobre a questão de investimentos na educação, “o que que é investir na educação? É investir no professor? É investir na infraestrutura? É investir na escola? É investir na formação? É investir no aluno, investir em tecnologia?” (P05). Além disso, o papel da educação traz nas falas dos participantes suas possibilidades, enquanto propulsor de uma construção lúcida de conhecimento que se relacione com a vida e o cotidiano e enquanto transformação social.

Eu acho que a educação deixa as pessoas mais lúcidas, acho que pra mim isso é o fundamental. É, uma sociedade que não quer que as pessoas que fazem parte dela sejam educadas, não querem que as pessoas sejam lúcidas, não querem que as pessoas pensem. [...] E aí você perguntou de significado, né?! Então eu acho que pra mim a educação tem a ver com isso, com conhecimento, não conhecimento de ser mais inteligente, mas o conhecimento de poder usar aquilo que você sabe pra sua vida, pro seu cotidiano.(P03)

[...] a educação ainda eu vejo como a transformação social, não é?! Então assim a, a pessoa talvez seja a única forma da pessoa é, ter é, mudar de vida mesmo através da, da educação, não é?! Então assim, até mesmo em alguns casos, né? É o (...), a única acesso ao capital cultural é através da, da educação, né?! [...] (P07)

Acompanhada dessa perspectiva também estão os limites e as determinações estruturais que se impõem diante do papel da educação, pois sobre ela, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 09), no decorrer da história, vai se reconfigurando seu papel de reprodutora da sociabilidade humana, moldando-se a partir de uma formação adequada “à produção e à reprodução de formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.” A concepção dialética da educação traz à tona as contradições, as desigualdades, pois, segundo Gadotti (2012, p. 179), “A educação não tem por finalidade “curar” as partes “defeituosas”, readaptando-as para o seu funcionamento normal, mas tenta mostrá-las no conjunto da sociedade da qual o sistema educacional faz parte.” No contexto educacional brasileiro, é evidenciado o movimento histórico de suas transformações por um dos participantes, em especial do trabalho docente.

[...] por exemplo, na década de 70 onde a didática era bem mais instrumental, né?! Então a questão do trabalho, a questão política era deixado muito de lado, o bom professor era aquele profissional que era um bom técnico, não é?! Ele não poderia questionar muito, depois disso com a década de 80 com a abertura política já vai tá mudando, né?! Questão da dimensão política ela começa aparecer bem mais, né?! E é até mais cobrada, né?! Então assim, eu acho que ainda tem, tem em alguns casos, tem ainda muita, algumas pessoas, as, às vezes, não tão trabalhando com esse tema porque tem até, às vezes, meio que um receio, né?! Mas eu acho que com certeza, né?! Cê tá formando o profissional pra trabalhar, né?! Não é pra fazer o curso de licenciatura sem ter esse, essa ideia de, do trabalho, como que ele vai trabalhar, né?! Com quem vai trabalhar? Por que tá trabalhando, né?! (P07)

O entrevistado faz uma importante retomada das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas entre os anos 70 e 80 no Brasil e suas implicações para o campo educacional em que o professor, imerso nessas relações, sofre diretamente seus impactos, inclusive na determinação de seu trabalho e sua formação. O retrato de uma educação preponderantemente tecnicista em que a figura do professor é trazida como um “treinador”, “transferidor de saberes” ou de “exercitador de destrezas”, “educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação” (FREIRE, 1996, p. 143, grifos do autor) torna a ser alvo de debates nos anos 80, quando se inicia o período de redemocratização do país e de defesa por uma educação pública e de qualidade.

A visão política da própria realidade é uma das implicações em se abordar as relações trabalho e educação, muitas vezes, conforme o relato, silenciada na formação de professores, uma postura tão cara para a transformação social. Considera-se, conforme Freire (1996, p. 102) que a cidadania, inventada a partir do próprio trabalho, “não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”.

Quando trazida a educação para a discussão dos documentos oficiais, evidencia-se a crítica levantada por um professor na medida em que discute o atrofiamento de conteúdos nos currículos que desemboca em uma preparação funcional de trabalhadores que ao final se veem descartados diante de um cenário de desemprego estrutural que os deixa à margem da informalidade.

As matrizes curriculares tudo, uma boa parte delas, ela foi elaborada em função do trabalho, não é?! Então pra preparar um homem para o trabalho, então assim é, essa crítica que eu fiz agora em relação ao currículo do estado do Paraná, né?! Que colocou mais aulas de português e matemática porque hum...de certa forma pra atender uma questão do trabalho. Ah! Um trabalhador, se ele souber ler e escrever e contar sei lá, ele já estaria contribuindo pra um sistema fabril, que ainda existe, só que o problema é que esse, esse tipo de, de, de, de, de trabalhador ele tá sendo descartável, né?! (P07)

Ao trazer o debate no contexto de participação do GT Trabalho e Educação com a participação de alguns pesquisadores, na elaboração do capítulo que trataria da educação na Constituição Federal de 1988, assim como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ciavatta (2015, p. 09) afirma que “a defesa da introdução do trabalho na educação levava à questão de pensar o trabalho além da alienação das formas mercantilizadas do trabalho, o que significa a educação do ser humano em toda a sua potencialidade”. Sendo assim, nota-se a disputa por projetos de educação e os seus sentidos trazidos em sua relação com o trabalho na formação dos estudantes, ao que importa

considerar é a definição de propostas curriculares que contemplem efetivamente os conhecimentos relacionados ao trabalho, entendendo-o não apenas como exercício de uma profissão, mas nas suas dimensões ontológicas e históricas. Além disso, a formação para o trabalho não pode limitar-se apenas à preparação para execução de tarefas, mas contemplar a formação humana, visando o desenvolvimento da cidadania, e de pessoas capazes de atuarem criticamente na sociedade como agentes de

transformação nos contextos em que estão inseridos. (CLAUDINO, 2010, p. 126).

O trabalho docente, através dos relatos, também evidencia a aproximação dos participantes com memórias que marcam o início de suas trajetórias formativas no encontro com a licenciatura, ao que se verifica que, mesmo para alguns dos participantes ela não se deu por imediato o que importa considerar, ainda, a forte cultura bacharelesca verificada em nosso contexto.

eu tinha um outro sonho fazer uma outra graduação, mas como a gente tinha uma certa limitação aí por conta dos recursos, não era possível sair, por exemplo, da cidade para estudar, eu preferi, então, escolher uma área um pouco diferente (P02)

eu não sabia se era isso que eu queria, eu acho que como a maioria dos meus colegas, cai de paraquedas num curso desse, difícil conversar com alguém e a pessoa falar “é isso que eu queria”, mas ao longo da faculdade, eu percebi que era isso mesmo que eu tinha que fazer (P03)

eu não sabia que eu queria ser professor, na verdade minha primeira opção quando eu era bem mais novo, faz tempo, eu queria ser engenheiro, é, e no final das contas as coisas rumaram pra, pra trabalhar com na área de educação enquanto professor (P05)

Além disso, a exposição das dificuldades presentes na vida daqueles que iniciam nas salas de aula e as relações que se estabelecem na interação entre professores e estudantes e seus desafios. Mas também evidenciam a relação com seus docentes em seu percurso formativo e que influenciaram na escolha pela docência, trazendo para seus relatos vivências enquanto estudantes.

[...] no começo a gente teve muita dificuldade sim, porque você muitas vezes não tá totalmente preparado pra assumir, por exemplo, turmas pequenas, pequenas no sentido assim, de quinta série ou sexta série, porque exige uma preparação diferente [...] (P02)

E eu acho que, o significado da minha profissão é, acho que se eu perguntar, é, eu fico pensando, quando eu tava na graduação, como eu via meus professores, quem era o professor que eu mais gostava e quem era o professor que eu menos gostava. O que eu menos gostava sempre era aquele que entrava em sala de aula, dava conteúdo e ia embora, que não tava nem aí pra saber se a sala tava, aí, se tava bem, ou achava que o que a gente tinha dificuldade não era problema dele. É porque, sempre quer colocar que o problema é anterior e ninguém quer resolver, aí eu achava muito legal quando o professor se preocupava, tipo, “ah, vocês não entenderam? Então vamos ver se era isso” e voltar, sabe?! (P03)

A satisfação em ser professor também é retratada pelos participantes que confidenciam o gosto pela docência e a realização que ela proporciona.

eu não me vejo hoje fazendo outra coisa, eu sou muito realizada dentro de sala de aula, eu amo o que eu faço [...] então eu gosto muito de gente, eu gosto muito da diversidade, de entrar em sala de aula e poder conversar com meus alunos (P03).

Então, assim, é, o trabalho docente eu acho é algo assim, é gratificante e também trabalhoso. (P04)

Por outro lado, verifica-se nas falas, a concepção ainda vigente da docência como um “dom”, fato este relatado por um entrevistado, enquanto discurso inquietante e recorrente, haja vista desconstruir e negar toda a trajetória de constante e necessária formação exigida pela docência.

E outra coisa também que eu acho, é, as pessoas acham que ser professor é dom, é uma coisa que (...) isso é uma coisa que eu fico muito preocupada também, porque a gente estuda tanto, estuda quatro anos pra ser professor, e não é um dom, né?! [...] É uma profissão que é ainda muito desvalorizada, e muito desvalorizada por causa disso: porque professor é ser dom. As pessoas têm essa mania de achar que a gente tem um dom, a gente não tem um dom, a gente estuda e estuda muito pra tá aqui [...] (P03)

Sobre a compreensão da docência entendida como dom, Cunha (2005) analisa sua ocorrência, trazendo o entendimento de que, “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas principalmente, o universitário” (CUNHA, 2005, p. 71-72).

O trabalho docente e suas condições, retratadas na entrevista, sob sua forma precária, trazem à discussão o baixo interesse e a pouca procura por cursos de licenciatura. Não bastasse isso, a veiculação em propagandas nos meios de comunicação colocando a atuação do professor como se um “bico” pudesse ser.

[...] porque não é uma tarefa simples, muita gente tem uma ideia errada de que ser professor é fazer bico né, inclusive teve propagandas aí que apareceram na mídia, não faz muito tempo, onde se deu essa impressão né, de que, “venha dar aula” é, é seja, “venha complementar a sua renda, venha dar aula”, quer dizer é, você tá colocando lá para baixo uma profissão que na verdade tem uma importância tão grande e que é fundamental pra todas as demais é...atividades [...] (P02)

Porque muita gente gostaria de ser professor, mas não vai ser professor por causa das condições de trabalho, porque as aulas são superlotadas, porque

as famílias tão desestruturadas, porque o salário é baixo, não tem concurso, né? Então isso aqui, às vezes, é bem, é bem complicado né?! (P07)

Ao tratar sobre o assunto, Freire (1996) postula que “uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios””(FREIRE,1996, p. 68, grifo do autor). Além disso, trata-se uma luta constante que implica ainda a defesa pelo aumento dos investimentos na educação que, segundo Moura (2014, p. 77) “repercute diretamente sobre as instituições de educação profissional e sobre o trabalho docente” como também “repercute, de forma determinante, sobre a formação, a carreira e a remuneração dos professores (MOURA, 2014, p. 77).

Presente no trabalho docente a sua complexidade e os desafios que os entrevistados enfrentam em sendo professores, está o de formarem professores. Além disso, as falas convergem para aquilo que Freire (1996, p. 58), compreende como “saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

[...] é um dos trabalhos mais, mais complexos que existem, não é?! Então assim é, pra mim foi um grande desafio quando eu mudei de profissão, porque não basta você saber o conteúdo você tem que ter um monte de outros saberes envolvidos que você não, não tá bem preparada [...] o trabalho docente, assim, é uma questão de busca constante, né? É uma eterna inconclusão, né? [...] Em relação ao trabalho justamente eu gostaria que os meus alunos eles não fossem as vaquinhas de presépio, né?! Que realmente eles fizessem a diferença, né?! Eu acho vários deles eles tão se destacando, né?! [...] Porque muita gente gostaria de ser professor, mas não vai ser professor por causa das condições de trabalho, porque as aulas são superlotadas, porque as famílias tão desestruturadas, porque o salário é baixo, não tem concurso, né?! Então isso aqui, às vezes, é bem, é bem complicado, né?! (P07)

O transcorrer das entrevistas leva, ainda, um entrevistado a se questionar sobre o porquê está ensinando, o que leva à relação de uma formação do trabalhador para o mercado de trabalho, aproximando da preocupação em uma formação para nele atuar, “eu, enquanto professor, eu tenho que pensar que eu estou ensinando alguém pra atuar no mercado de trabalho e aí seja qual for a área, né?!” (P05), consideração também apontada por outro entrevistado quando revela

que “nesse mundo da educação constantemente é, eu procuro fazer links com o mercado de trabalho” (P06).

Outros relatos trazem, ainda, preocupação como a de um docente com “uma forma crítica que ele é, seja qual for a atividade que ele vai exercer né, que ele exerça com consciência do que que ele tá fazendo, qual que é a sua importância na sociedade” (P01), compreensão que coaduna com a importância e o compromisso social do docente, “ele tem que saber o, o, qual é o papel dele né, enquanto alguém que está numa sociedade, qual é o papel de um docente? qual é o papel do professor?” (P05). O entrelaçamento da formação que se oferta com a futura atuação como professores dos estudantes, para os professores, leva-os a “passar a importância, por exemplo, de alguns conceitos e como esses conceitos poderiam ser visto em sala de aula” (P01).

A questão da formação docente desemboca na própria formação dos participantes, quando se considera que atuam como formadores de formadores e a forma em que se ela se dá no ensino superior, quando ela se dá.

Essa pergunta, tipo, quem que me forma? Eu sou formador de, de professor, mas quem que me forma? Onde que eu vou buscar a formação continuada? A formação continuada que eu tenho é por meio de pesquisa é a, é a pesquisa que me dá a formação continuada (P05)

Essa constatação revela a importância da pesquisa na docência considerada por Cunha (2014), uma cultura que deve ser aproveitada para se pensar o ensino e da necessária formação que esta ação exige do professor. Considera-se, nesta investigação, que a pesquisa deve se aliar a uma sólida formação docente, em ações que não se excluem, mas sim, se complementam, e justifica a iniciativa para que a formação de professores seja pensada, partindo do envolvimento efetivo dos participantes em seu processo de construção.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), propostas de formação docente têm o desafio de superar um certo consenso que dispensa a formação do docente de nível superior no campo do ensinar e defende que basta que se domine os conhecimentos específicos. As autoras salientam que nos contextos educativos de países mais avançados nota-se um crescente olhar sobre a formação e o desenvolvimento docente no âmbito universitário, assim como para os avanços da

Didática. Tal movimento se dá diante do crescente aumento da educação superior, logo, do aumento de seus professores.

## 4 PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO CAMPO DE ESTUDO

Ao discutir as temáticas Trabalho e Educação e sua construção como campo de estudos e disputas trazendo-o para a formação docente, este estudo se soma a outros núcleos e grupos atualmente em atividade que, embora, criados em períodos distintos, trazem como referência a década de 1980 como início das pesquisas sobre Trabalho-Educação no contexto brasileiro. Machado (2015), em seu estudo, contribui para analisar o desenvolvimento das experiências trazidas pelos núcleos e grupos de pesquisa Trabalho-Educação a partir do referencial analítico marxista.

Ao retornar à década de 80, caracterizada por um período de redemocratização, há que se registrar que inicialmente o campo utilizava a denominação Educação e Trabalho tendo sido transformado posteriormente, em Trabalho e Educação, debate registrado por Kuenzer (1991) no livro *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*. A mudança se deu em um encontro de pesquisadores quando, na época, a autora estava à frente da Coordenação de Educação e Trabalho no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Discutiu-se, no encontro, que a área padecia de uma inversão ao tomar a educação como ponto de partida, já que esta área temática se difere das demais no campo da educação, pois, consoante Kuenzer (1991, p. 92), “a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões - educação e trabalho”. A mudança na denominação da área Trabalho e Educação, portanto, para além de uma questão semântica, traz consigo “uma concepção teórica fundamentada em uma opção política” (KUENZER, 1991, p. 93).

Segundo Guimarães (2015, p. 19), o grupo de trabalho (GTTE) da Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPEd constitui-se, assim, com o fim de compreender “o conhecimento das relações de trabalho e da educação como práxis transformadora e revolucionária, almejando a superação do capitalismo por meio da

construção de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos do paradigma social vigente”.

Atualmente, os grupos e núcleos Trabalho e Educação têm como espaço fundamental de divulgação científica as Reuniões Anuais Nacionais e Regionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e, dentre os interesses de investigação, de acordo com Machado (2015), está elencada a categoria trabalho e sua centralidade ontológica, “enquanto princípio educativo e contraponto ao desemprego estrutural e às formas perversas de inclusão social” (MACHADO, 2015, p. 276).

Tomando, assim, o trabalho como princípio educativo, busca-se na proposição do produto educacional, compartilhar e também produzir novos conhecimentos neste campo, considerando que esta investigação integra o grupo de pesquisa “Trabalho, Educação e Tecnologia Social - TRETs” e, assim como preconizam outros núcleos e grupos Trabalho-Educação, tem “a compreensão da realidade e a eficácia das intervenções que levem ao avanço das práticas pedagógicas comprometidas com os ideais transformadores” considerando “suas contribuições para a compreensão da crise social atual e suas consequências para a educação” (MACHADO, 2015, p. 280).

Ciavatta e Frigotto (2012) consideram de fundamental importância a interiorização do trabalho enquanto “princípio fundante do gênero humano”, para que não se formem “pessoas que se comportem como *mamíferos de luxo*, vale dizer pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os” (GRAMSCI apud CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 751), ao que deriva “a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751). Ainda, segundo os autores,

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe

são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752)

Considerando que esta pesquisa se insere em um mestrado profissional na área de Ensino, seu percurso é trilhado na construção do conhecimento e sua aplicação em forma de produto educacional na sociedade. Desta forma, além da produção bibliográfica, assim como ocorre nas outras áreas de conhecimento, “são valorizados na Área o desenvolvimento de materiais e processos educacionais, cursos de curta duração e atividades de extensão relacionadas às práticas docentes.” (CAPES, 2016 p. 09). A escolha da aplicação do produto educacional voltado à formação docente dialoga com o documento da CAPES no sentido em que

um paradoxo tem se materializado nas instituições de ensino superior: o vigoroso crescimento – quantitativo e qualitativo – da produção científica, tida como valor prioritário pela academia nas últimas décadas, acaba por induzir a supervalorização das áreas de conhecimentos específicos, inclusive Educação, e por relegar para segundo plano o foco de integração de conteúdos específicos e pedagógicos. É certo que este fenômeno não é atípico, ocorrendo no Brasil e no exterior. Mas o sistema de Educação Superior Brasileiro possui outra singularidade: o de se encontrar em processo de expansão acelerada de oferta de oportunidades de acesso, a beneficiários carentes de formação básica adequada. Administrar esse paradoxo é um desafio para a educação superior brasileira, que não está suficientemente preparada para as grandes dificuldades encontradas por esse novo contingente de ingressantes. O desafio é ainda maior dado o atual momento histórico, marcado por rápidas mudanças nos campos tecnológico, econômico, psico social e outros (CAPES, 2016, p. 12-13).

A aplicação do produto educacional construído junto à instituição de atuação desta pesquisadora em forma de um curso de formação docente se realizou com a participação dos docentes que atuam em um curso de um campus da Universidade Tecnológica. Assim sendo, o que se pretende é que a proposta possa ser desenvolvida em qualquer contexto de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, haja vista que ao planejar e executar essa forma de intervenção no ambiente de atuação, almeja-se que esta possa promover uma formação docente que contribua para a melhoria da qualidade de formação dos estudantes.

A proposição do produto educacional tem como objetivo que se possibilite a compreensão das relações entre trabalho e educação, trazendo a discussão para o campo educacional, especialmente da EPT e da formação docente enquanto um processo que se construiu amparado pelo percurso teórico-metodológico delineado

neste trabalho costurado ao levantamento e análise dos dados desenvolvidos no capítulos anteriores.

Para tanto, a estruturação da proposta formativa dialoga com André (2010, p. 176) que considera que a formação docente precisa ser “um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”, além de Urbanetz (2011, p. 129) quando postula a necessidade da formação pedagógica “estar fortemente relacionada ao mundo do trabalho e não somente ao mundo do emprego, considerando as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra”. Portanto, compreende-se que

aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral - da qual eles são sujeitos formadores -, vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo. (MOURA, 2014, 103).

Ao construir o produto educacional, observou-se o Relatório da Área de Ensino (CAPES, 2017b), a fim de que a proposta possa contribuir para um impacto social, além de um impacto educacional e profissional, com o fortalecimento da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica. Isso porque, considerando o objetivo da pesquisa, o curso de formação docente permite discussões, reflexões e possibilidades no contexto de formação e atuação do professor.

O percurso formativo elaborado na formação do curso proposto parte do contexto de formação do professor, considerando ainda, a “totalidade social na qual estão imersos os professores” (MOURA, 2014, p. 08). Sendo assim, os dados analisados no capítulo anterior apontam para relatos dos entrevistados em um contexto de debates pela busca de sua nova identidade que é a Universidade Tecnológica. Um contexto institucional que, a partir dos dados trazidos pelo levantamento de vagas ofertadas de cursos técnicos e os relatos dos entrevistados, apontam para o esvaziamento de sua oferta e também de seu debate. Além disso, segundo um entrevistado, os cursos técnicos “tinham um caráter mais

profissionalizante, o aluno sai dali e já vai pra uma empresa” (P01) e que, atualmente, enquanto universidade, teria “um caráter mais científico-tecnológico”. Sobre esse aspecto é válido ressaltar o que propõem Garcia e Lima Filho (2010, p. 44), quando afirmam que

Se é verdade que a concepção original dos técnicos integrados oferecidos por Escolas Técnicas e CEFETs se vinculava às orientações tecnicistas, ainda assim, as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infraestrutura disponível na maioria dessas instituições fizeram com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se de uma concepção de politecnia em construção.

Portanto, a proposta formativa construída parte desta constatação, para trazer inicialmente, uma perspectiva historicizadora, ao tratar da Educação Profissional e Tecnológica, buscando construir seu percurso histórico no campo educacional brasileiro marcado pela dualidade, que também faz parte do percurso histórico da instituição onde os docentes hoje atuam, quando se entende que o olhar para o passado traz uma compreensão do que hoje se apresenta como construção histórica que assim como o ser humano estão em constante transformação. Para tal percurso, foram trazidos autores como Moura (2007) e Leite (2010). Há que se considerar, portanto, que apresentadas as principais marcas e transformações presentes na educação profissional e tecnológica, o percurso inicial também buscou se aproximar da realidade dos participantes em seu contexto institucional, como também de aspectos políticos e econômicos que permearam as mudanças ocorridas historicamente e que repercutem nas propostas educacionais em curso.

Além disso, a proposta de formação docente, ao compreender que concepções variadas sobre trabalho e educação são reveladas pelos entrevistados, trazidas em sua inicial dificuldade em discuti-las, seja pela falta de reflexão sobre o assunto, seja pela atuação em disciplinas específicas que os afastam dessa discussão, conforme relatam os entrevistados, traz ainda outro ponto que merece atenção. Trata-se de compreender que, o trabalho é remetido por grande parte dos participantes como sendo sustento familiar, o “ganha-pão”, a garantia de sobrevivência do indivíduo e de sua família, ou seja, veiculado com a venda de força de trabalho em sua relação salarial, inserido no modo de produção capitalista, em sua dimensão histórica. Desta forma, a proposta de formação docente traz uma

abordagem acerca de como são compreendidas as categorias trabalho e educação, suas relações e seus fundamentos ontológicos e históricos, a partir de Saviani (2007). Trazer as dimensões ontológicas e históricas do trabalho para a formação de professores permite que se apresente uma dimensão mais ampla do trabalho enquanto princípio educativo e, nela construída, a defesa por uma formação humana plena e integral.

O debate formativo proposto desemboca no trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente e a formação do professor na Educação Profissional e Tecnológica. Essas temáticas são trazidas para o campo de formação docente, diante da perspectiva trazida pelos entrevistados que trazem a educação como transformação social e como possibilidade de mudança de vida. Nessa perspectiva, há que se considerar os determinantes reais em que o professor está envolvido em sua prática educativa, o que faz considerar que ele está imerso nas relações sociais e produtivas, em sua realidade concreta. Além disso, considera que as entrevistas revelam a inquietação sobre quem forma o professor ou quem forma “aquele que forma” trazendo à tona a formação continuada como necessária no ambiente de atuação do professor.

Por fim, o percurso se encerra com a discussão por formação humana integral que através do ensino médio integrado se materializa de acordo com autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2014) como condição necessária para a superação da dualidade educacional e de travessia para a educação politécnica, dado o contexto brasileiro atual e a realidade que se impõe. O debate está circunscrito em um palco de embates e dificuldades de concretização, considerando os diferentes interesses no âmbito educacional, trazidos para o contexto atual. Diante da dificuldade inicial desta pesquisa ao constatar a oferta residual dos cursos técnicos no contexto desta investigação, sobretudo de cursos técnicos integrados, por outro lado, mostrou sua relevância dada a ausência de discussões acerca da EPT, em um contexto socialmente reconhecido pela sua oferta e também, por se tratar de uma instituição que historicamente também traz em sua trajetória a oferta da formação de professores nessa esfera educacional. Não menos importante é que a formação humana integral não prescinde de debates dentro da universidade, onde historicamente não são privilegiados os debates acerca da Educação Profissional e Tecnológica.

A seguir será apresentada a versão final do curso de formação docente resultado da constante (des)construção e do envolvimento dos participantes que através do questionário aplicado, contribuíram para que a proposta pudesse ser revisitada em um processo dialógico com as concepções e resultados trazidos neste estudo. Não se trata de um receituário pronto e acabado, pois aponta seu inacabamento na medida em que se constitui em processo formativo e considerada a sua inserção em dado momento histórico-social que se encontra em constante movimento de transformações. Ainda em seu movimento de busca, embora reconheça-se que a proposição elaborada não consiga contemplar todos os preceitos da EPT, compreende como salutar a abordagem das relações trabalho e educação nas relações formativas com os atores que nela atuam e sua oportunidade de reflexão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

## 4.2 O CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

SIMONE URNAUER

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Curso de formação docente desenvolvido como parte da Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Terezinha Urbanetz

CURITIBA

2019

## INTRODUÇÃO

As relações trabalho e educação se revelam uma temática amplamente discutida no campo educacional brasileiro, mas considerada sempre atual, “carente de definições e sempre renovado, especialmente em função das mudanças e redefinições do papel do Estado e das transformações no mundo do trabalho” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 07). Autores como Kuenzer (2010) entendem que a temática demanda investigação, considerando “a constituição de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos que vivem do trabalho” (KUENZER, 2010, p. 11). Assim também a Ramos (2017, p. 25), “compreender a concepção do trabalho, em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio para se posicionar frente às concepções educacionais em disputa”. Urbanetz (2011) ressalta que a formação pedagógica precisa estar atrelada ao mundo do trabalho e não apenas ao mundo do emprego ao levar em conta “as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra.” (URBANETZ, 2011, p. 129). Com a proposta deste curso de formação docente em um contexto onde envolvidos estão os professores no processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana e onde perpassam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores, questões fecundas como as relações trabalho e educação serão travadas. Ainda assim, compreende-se a complexidade que circunda a formação de professores e que a proposta se faz por considerar necessária a contínua busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

## EMENTA

Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Trabalho e educação e suas relações com a formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica.

## **OBJETIVOS**

- Aprofundar o debate acerca das relações trabalho e educação, seus fundamentos ontológicos e históricos;
- Fomentar a discussão das relações trabalho e educação no contexto da formação docente e da Educação Profissional e Tecnológica.

## **CONTEÚDOS**

- Relações trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais e sua contextualização com o cenário da EPT e a instituição na qual o curso está sendo ofertado;
  - Conceito de trabalho e educação;
  - Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação;
  - O trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente e a formação dos professores.
- Formação integrada: um olhar para os que vivem do trabalho e as resistências no contexto atual.

## **FORMATO DO CURSO**

- Vinte horas, divididas em dois encontros de 8 horas ou quatro encontros de 4 horas presenciais e 4 horas não-presenciais.

## **METODOLOGIA**

- Apresentação expositiva (slides e vídeos);
- Discussão, dinâmica/atividade;
- Feedback;

## **AVALIAÇÃO**

Dinâmica de feedback coletivo da temática abordada e do percurso formativo construído. Assim também, a aplicação de questionário aberto para avaliação do curso com enfoque em dois pontos de análise: aspectos didáticos do curso (objetivos traçados, conteúdos tratados, metodologias utilizadas) e sua contribuição no processo de formação dos participantes do curso.

## **PÚBLICO-ALVO/Nº MÉDIO DE PARTICIPANTES:**

Cinco a dez docentes participantes.

## CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

(continua)

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
1º	Não-presencial (2 horas)	<p>Leitura prévia dos textos:</p> <p>FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf</a>.</p> <p>MOURA. D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. <b>Holos</b>, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110</a>.</p> <p>SAVIANI. D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf</a>.</p>
2º	Presencial (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da proposta do curso e cronograma das atividades;</li> <li>- Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica;</li> <li>- Relações trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais;</li> <li>- Conceito de Trabalho ontológico e histórico;</li> <li>- Conceito de educação vinculado.</li> </ul>
3º	Presencial (4 horas)	<p>Vídeo: “2001: uma odisseia no espaço” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYMm5o">https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYMm5o</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação - Dermeval Saviani</li> <li>- Proposição de grupos de discussão a partir de questões problematizadoras: Quais problemas o professor enfrenta em seu cotidiano que relaciona trabalho e educação? O que essa relação tem a ver com o dia a dia do professor?</li> </ul>

(conclusão)

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
4º	Não-presencial (2 horas)	<p>Leitura prévia dos textos:</p> <p>KUENZER, A. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. <b>Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica</b>. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <a href="http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287">http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287</a>.</p> <p>KUENZER, A. (org). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Primeira parte).</p> <p>RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). <b>Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios</b>. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p. Disponível em: <a href="https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO">https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO</a>.</p> <p>URBANETZ, S. T. <b>A constituição do docente para a educação profissional</b>. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em <a href="http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf">http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf</a> (Capítulos 04 e 05).</p>
5º	Presencial (4 horas)	- O trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente e a formação dos professores – Roda de conversa a partir de Acacia Zeneida Kuenzer e Sandra Terezinha Urbanetz.
6º	Presencial (4 horas)	<p>- Formação integrada: um olhar para os que vivem do trabalho e as resistências no contexto atual.</p> <p>Proposta de dinâmica de feedback da trajetória formativa proposta pelo curso, partindo das seguintes proposições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que bom que...</li> <li>- Que pena que...</li> <li>- Que tal se...</li> </ul> <p>- Aplicação de questionário de avaliação do curso através de formulário <i>online</i> disponibilizado para os participantes.</p>

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

KUENZER, A. K. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287).

MOURA. D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 03 set. 2017.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p. Disponível em: <https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO>. Acesso em 19 nov. 2018.

SAVIANI. D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

SAVIANI. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf). Acesso em 30 jun. 2018.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

LEITE, J. C. C. (Org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 09 out. 2018.

#### 4.3 CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E RESULTADOS

A aplicação do produto educacional para testagem inicial se deu no início do 2º período letivo de 2018, na semana que antecedeu o retorno às aulas no *locus* da pesquisa, período este proposto pela Coordenação do Curso como sendo um período destinado a atividades com os docentes. Para tanto, aos participantes da pesquisa que foram entrevistados na primeira parte da coleta de dados da pesquisa, foi enviado o convite para a participação do curso para testagem em dois dias da semana. Entretanto, a atividade coincidiu com eventos e atividades realizados no campus e reitoria, assim com horário de aula em outra instituição, sendo possível, naquele momento, sua aplicação em um único dia, contando com a participação de quatro professores.

O curso foi realizado em uma sala previamente reservada com a coordenação para tal finalidade, denominado Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), sendo que os recursos utilizados para a produção e aplicação do produto foram um computador e projetor, para o primeiro momento do curso quando da realização da apresentação expositiva, através de slides e vídeo.

O debate acerca da temática se desenvolveu no decorrer do curso, sendo que, ao final foi realizado um feedback da proposta desenvolvida e a aplicação de um questionário para os participantes da atividade, com questões abertas, dando a possibilidade de elaboração própria dos participantes em suas respostas sobre a participação no curso desenvolvido.

A elaboração do questionário aplicado se fundamenta no objetivo ao qual a presente investigação se propõe, considerando pontos de análise da proposta formativa, a saber: clareza da proposta e do conteúdo abordado no curso, estrutura e organização, metodologia, avaliação, carga horária, aplicabilidade na prática

docente e atendimento à necessidade formativa e profissional. O quadro abaixo representa os resultados obtidos através da avaliação dos participantes.

QUADRO 04 – AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL EM TESTAGEM INICIAL

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
PONTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço de discussão, interação e troca de experiências entre os participantes;</li> <li>- Os conceitos e estudos trazidos, com aspectos teóricos e da legislação;</li> <li>- Construção e história da instituição em que se realiza a investigação e a aplicação do curso;</li> </ul>
PONTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carga horária;</li> <li>- Ausência de exemplos e situações do contexto;</li> <li>- Pouca participação de professores;</li> </ul>
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre a prática docente, a formação docente e sobre o tipo de egresso que se quer formar.</li> </ul>
SUGESTÕES DE APRIMORAMENTO DA PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação da carga horária;</li> <li>- Exemplos, dinâmicas, estudos de caso, vídeos, imagens;</li> <li>- Questões e reflexões pontuais;</li> <li>- Grupos de discussão.</li> </ul>
OUTRAS TEMÁTICAS/ DISCUSSÕES SUGERIDAS PARA SEREM TRATADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho interdisciplinar;</li> <li>- Mundo do trabalho e desafios para o futuro;</li> <li>- Trabalho em equipe, colaborativo entre os professores;</li> <li>- Afetividade e saberes docentes.</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).

Sobre os pontos positivos do produto educacional, mostrou-se recorrente nas respostas o curso enquanto espaço para discussão, interação entre os participantes e um momento de troca de experiências. Sobre esse aspecto, pode-se considerar que o trabalho docente é composto por atividades que continuamente lhe são exigidas e trazem à tona a questão do isolamento do docente, haja vista a sobreposição das atividades individuais sobre as coletivas que “tem pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos” (CUNHA *et al*, 2005, p. 11). Por isso, na avaliação dos participantes, o curso proporcionou um momento em que foi priorizado um tempo e espaço de discussões coletivas e socialização entre os professores.

Outro ponto que se apresentou em mais de uma avaliação diz respeito aos conceitos e estudos trazidos, aspectos teóricos e da legislação, sendo apontado especificamente por um dos participantes, como positiva a construção e história da instituição onde se deu a realização do curso.

A carga horária se fez presente na avaliação de três dos quatro participantes como sendo ponto negativo da atividade proposta. Ainda atrelado à questão do tempo, um participante acrescentou a necessidade de abordagem com questões pontuais para serem discutidas. Além disso, a falta de exemplos e/ou estudos de casos, situações de contexto e dinâmicas, atividades em grupo, foram por mais de uma vez, mencionados como pontos negativos da proposta. Em particular um entrevistado apontou como necessidade, um exemplo do que vem a ser a distinção entre mercado e mundo do trabalho. Por considerar relevante, a aplicação final do curso retomou a discussão, expondo a compreensão dada no texto de Ciavatta (2005) a partir de Hobsbawm (1987), quando entende que o mundo do trabalho,

inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural, que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. (HOBSBAWM, 1987, apud CIAVATTA, 2005, p. 08).

Considerado como ponto negativo, a pouca participação dos professores na testagem da proposta do curso também foi levantada, acreditando para um participante que seria melhor que houvesse um maior engajamento de seus colegas na proposta.

Ainda questionados se a participação no curso foi válida para suas formações, os quatro respondentes afirmaram positivamente, relatando que levou a pensar sobre a prática docente e enquanto formador de formadores, em diversos assuntos referentes a trabalho e educação, além de, considerar que, enquanto professores, há a necessidade de momentos para essa conversa, para a reflexão e discussão da atuação em sala de aula.

Os relatos dos participantes, conforme registrado em seus questionários, indicam que o curso levou a indagações acerca de sua atuação como docente para o contexto em que está imerso.

[...] me fez pensar sobre questões como: Que profissional estou formando? Qual é o meu papel na formação de futuros professores? Em que minha formação precisa melhorar? Qual a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho? Qual é o papel do contexto histórico e econômico no currículo de licenciatura? (P05)

Portanto, é importante considerar que o curso tenha proporcionado esta reflexão, pois, segundo Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Sobre as contribuições que a compreensão da relação e dos fundamentos entre trabalho e educação trouxe para suas formações, os integrantes mencionaram a reflexão sobre questões que até então não pensadas, principalmente relacionado aos egressos que se quer formar. Portanto, o curso vai de encontro com uma proposta que leve ao processo de reflexão ao “colaborar na formação do professor, servindo como pistas para a inovação de seu trabalho, de seu pensar, de sua forma de conceber o processo educativo, bem como seu papel.” (MELLO, 1997, p. 50).

Em relação às contribuições que os docentes poderiam deixar para o aprimoramento do produto educacional, sugestões como apresentação de exemplos, estudo de casos, uso de vídeos, imagens, dinâmicas, grupos de discussão denotam que a proposta inicial se apresentou predominantemente estática. Quando questionados sobre outra discussão/temática que os participantes gostariam que fosse tratada no curso e de que maneira fosse tratada, quatro dos cinco participantes apontaram sugestões. Foram apontadas como temas: trabalho interdisciplinar; mundo do trabalho e os desafios para o futuro, atividades em equipe, atividades colaborativas entre os professores do colegiado, questões voltadas para que tipo de egresso se quer formar e o que ele precisa saber. Também foram sugeridas abordagens relacionadas à afetividade e aos saberes docentes.

Revisitada a proposta após a testagem inicial, com o levantamento da avaliação pelos participantes, o estudo deu prosseguimento ao aprimoramento de sua proposição, sendo realizada sua aplicação no final no mês de novembro de 2018. Em contato com o coordenador do curso, dois períodos foram disponibilizados para a realização do curso. Inicialmente agendado para os dias 14 e 21 daquele mês, o curso precisou ser reagendado para os dias 21 e 28 de novembro, tendo em vista que alguns dos participantes já tinham outras atividades acadêmicas programadas para o primeiro dia de realização da proposta formativa.

Nos dias de sua realização, puderam participar da aplicação final cinco professores, dos quais três professores que já estavam na testagem inicial. Ao final, na avaliação dos professores que participaram da proposta foram apontados os seguintes elementos no quadro abaixo:

QUADRO 05 - RESULTADO DA AVALIAÇÃO - APLICAÇÃO DA 2ª VERSÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PONTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza da proposta e do conteúdo abordado;</li> <li>- Atendimento à necessidade formativa e profissional.</li> <li>- Aplicabilidade na prática docente e a avaliação proposta</li> <li>- Metodologia e a estrutura e organização do curso.</li> </ul>
PONTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carga horária;</li> <li>- Os horários e a pouca participação dos docentes;</li> <li>- Aplicabilidade na prática docente.</li> </ul>
CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuição para uma melhor visão sobre a relação entre as disciplinas e o papel do estudante enquanto futuro professor;</li> <li>- Observação das disciplinas além do conteúdo específico na formação do estudante.</li> <li>- Reflexão sobre o trabalho docente, principalmente enquanto formadores de educadores.</li> <li>- A discussão sobre educação profissional e tecnológica.</li> </ul>
SUGESTÕES DE APRIMORAMENTO DA PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta continuada.</li> <li>- Promover a discussão com carga horária ampliada;</li> <li>- Análise de exemplos e uma discussão de sua aplicação no cotidiano do professor.</li> <li>- Ao final da proposta, contemplar vários pontos importantes tratados, com possibilidade de ações práticas.</li> <li>- Realização do curso na forma de Comunidades de Prática (Wenger) ou na forma de grupos colaborativos de discussão ao longo do ano.</li> <li>- Utilização de mais textos e discussões a partir dos textos, além da elaboração de mapas mentais ou mapas conceituais, enquanto estratégias de ensino e avaliação.</li> </ul>
OUTRAS TEMÁTICAS/ DISCUSSÕES SUGERIDAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma segunda oferta do curso com os professores que tenham atividades mais em comum dentro do curso, unidas em um momento seguinte com todos os integrantes do curso. Trazer mais assuntos próximos da área ou exemplos aplicados a essa área.</li> <li>- Continuidade do diálogo sobre educação tecnológica, porque dentro da UTFPR ainda há dificuldade de sua compreensão.</li> <li>- As licenciaturas e o campo da educação profissional e tecnológica, especialmente considerado o contexto de universidade tecnológica.</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).

Os resultados apontam que o amadurecimento da proposta formativa no transcorrer de sua construção refletiu na avaliação que, para quatro dos cinco participantes trouxe como pontos positivos a clareza da proposta e do conteúdo abordado, assim como o atendimento à necessidade formativa e profissional. Três participantes ainda demonstram que aspectos como aplicabilidade na prática docente e a avaliação proposta no curso foram pontos positivos, ao passo que para dois professores a metodologia e a estrutura e organização do curso também foram lembrados. Para o participante que compareceu no primeiro dia do curso “conhecer

um pouco mais a história da instituição que eu faço parte e poder dialogar sobre isso”. (P03) foi levantado como ponto assertivo no desenvolvimento da proposta.

No que se refere aos aspectos negativos levantados pelos participantes, a carga horária aparece como um ponto negativo para três dos cinco participantes, acrescentado à contribuição de um participante que acredita que os horários da proposta formativa e a pouca participação docente representam elementos negativos. Para um participante, a aplicabilidade na prática docente foi um ponto negativo, além de ser sugerido por um docente que a realização do curso se desse na forma de Comunidades de Prática (Wenger) ou na forma de grupos colaborativos de discussão ao longo do ano.

As contribuições apontadas pelos professores em relação ao curso proposto revelou que a proposta é válida, pois, para dois docentes, a contribuição dada pela formação trouxe a reflexão sobre o trabalho docente, “principalmente enquanto formadores de educadores” (P02). Além disso, para um dos participantes, proporcionou a retomada das dimensões formativas que superem o conhecimento descolado de seu contexto, na construção formativa do educando.

Contribui para uma melhor visão sobre a relação entre as disciplinas com as quais trabalho no curso e qual deve ser o papel que o formando vai atuar. Por vezes como professor [...] me pego observando as disciplinas que ministro como um conteúdo em si, e acabo esquecendo de como o estudante deve se relacionar com este conhecimento para efetivamente se formar. (P01)

Assim, também, foi trazida a sugestão do desenvolvimento da construção formativa a partir de uma subdivisão em pequenos grupos que contemplam áreas específicas de atuação no curso, seguida de um momento de junção destes grupos em atividades formativas em comum. O que se nota é que a divisão entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores parece transparecer, como no diálogo exposto, quando há que se atentar para a formação que se pretende oferecer ao educando em sua integralidade. Tal constatação se atenta ainda ao fato de que os professores que nesta investigação atuam na licenciatura, também estão envolvidos nos cursos de bacharelado e superiores de tecnologia na mesma instituição, ou seja, transitam entre diferentes ofertas de formações.

Acrescenta-se ainda que, se por um lado, o relato de um participante sinaliza que a atividade formativa poderia se aproximar mais da área de atuação dos docentes em sua área específica, seja em seus assuntos ou exemplos, reconhecendo o estranhamento do participante com o percurso construído; por outro, a contribuição para os docentes na participação do produto educacional se mostra afirmativa, “pois a discussão sobre educação profissional e tecnológica não é realizada nos cursos” (P05). De formas distintas, ambas as afirmações confirmam que discutir as relações trabalho e educação, trazidas para o campo da educação profissional e tecnológica se consideram distantes. Acrescenta-se, ainda, a este diagnóstico o relato de um participante de que o curso em que atua “precisa se adequar, seja nas práticas dos docentes ou na criação de uma disciplina com fim de subsidiar discussões sobre educação profissional e tecnológica” (P05) o que pode indicar que a aproximação da formação de professores com as concepções da EPT se faz possível.

Além disso, os professores trazem outras contribuições no que diz respeito a discussões que poderiam ser tratadas no decorrer da contribuição formativa proposta:

eu acredito que continuar conversando sobre educação tecnológica seria bem pertinente, porque dentro da UTFPR ainda temos dificuldade para compreender como isso ocorre exatamente. (P02)

A discussão sobre a incorporação (ou não) das licenciaturas enquanto campo da educação profissional e tecnológica, ainda mais no nosso caso, que somos a única universidade tecnológica do país. Perguntas como: de que modo a licenciatura se encaixa nesse contexto tecnológico? Qual é o papel da licenciatura no campo de atuação profissional e tecnológico dos futuros professores? Como articular o ensino médio integrado com as licenciaturas (por exemplo o magistério)? Como a dimensão profissional e tecnológica da BNCC e da Resolução afetam(rão) os cursos de licenciatura? (P05)

A aplicação do produto educacional buscou discutir e socializar questões que pudessem impulsionar a reflexão acerca do trabalho-educação em sua aproximação com a formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica, buscando seus vínculos existentes que não se esgotam nesta proposta, com o avanço nas discussões que permeiam as práticas educativas e que tragam elementos de encontro que nem sempre estão presentes na formação de professores.

As avaliações realizadas pelos participantes da formação docente foram trazendo novos elementos de reflexão que, considerados em seu contexto histórico-social e educacional e sua transitoriedade, fazem com que aliada à realização da formação de professores, venha acompanhada sua necessária continuidade e ampliação de seus espaços de debate e de investigação. Isso porque há uma gama de pontos que não se viram elencados neste percurso proposto e que ensejam o seguimento de discussões que contemplem a concepção de trabalho nas relações que estabelece com a educação, em especial, a educação profissional e tecnológica. Para isso, é necessário promover espaços e tempos que confirmem um significado amplo de compreensão da historicidade, que revisitem as propostas educativas encarando a atuação docente como propulsora de transformações. Reflexões estas que não se restrinjam unicamente à inserção do estudante/trabalhador no mercado de trabalho, embora dessa realidade o docente não possa se abster, mas para além disso, promover sua formação integral, de sólida base científica e tecnológica, atrelada ao entendimento do estudante na relação com seu entorno e sobre ele o papel que desempenha.

Embora não se apresentem registradas nas avaliações, o percurso formativo foi se constituindo no encontro do percurso investigativo que se fez com o campo teórico e a pesquisa de campo e que trouxe na aplicação da proposta formativa de professores o enfrentamento desta pesquisadora sobre questões, dificuldades, inquietações, dúvidas que foram aflorando a cada passo nas discussões trazidas a partir dos encontros com os participantes.

Ao final de cada encontro realizado, as problematizações dos participantes se tornavam questões inquietantes para a pesquisadora que buscava retomá-los no encontro seguinte trazendo elementos novos e investigados na tentativa de melhor contribuir com a reflexão. No bojo do debate que se propunha a discutir os vínculos entre trabalho e educação, a realidade dos estudantes foi trazida através de relatos de acontecimentos cotidianos, como por exemplo, a conciliação entre os tempos e espaços do professor e do estudante. Sabe-se que a maioria dos estudantes matriculados nos cursos são trabalhadores e frequentam o turno noturno de sua oferta e que mesmo que esteja prevista na carga horária dos docentes destinar uma parte para o atendimento ao estudante, quando esse encontro se dá senão nos horários das aulas?

Outros pontos que foram aparecendo no decorrer da proposta formativa se referem à Reforma do Ensino Médio trazida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), o projeto Escola sem Partido, algumas questões educacionais trazidas para o campo político-social e estão evidenciadas no recente período, expondo nos diálogos o recrudescimento de posicionamentos divergentes sobre pontos que nem sempre se evidenciam na formação de professores, mas que são essenciais para a produção do conhecimento e que precisam considerar o que é ensinado por Kuenzer (2002, p. 15) ao afirmar que

o conhecimento é fruto da práxis coletiva, a partir do embate de posições divergentes, no processo de construção dos consensos possíveis; nesse sentido, o conhecimento é provisório, parcial e historicamente determinado; é processo de produção, e tão mais rico quanto melhor se explicitem, discutam e aprofundem as divergências.

Se conforme Cunha (2005, p. 66), “só apostando na contradição é que se pode perceber os processos humanos em movimento e apostar neles como embriões da mudança” e que os “saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento” reconhece-se na formação docente que suas bases são privilegiadas ao desencadear a reflexividade, “e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.” (CUNHA *et al*, 2005, p. 26). Se o resultado de intensas divergências e seus embates é o conhecimento socialmente construído, que este se reverbere do âmbito da formação dos professores para a formação de seus estudantes, na democratização por uma educação emancipatória.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se lançar o presente estudo ao campo de formação de professores, nele se viram trazidas as relações entre trabalho e educação que se ramificaram no contexto da educação profissional e tecnológica em seu transcurso historicamente construído. A própria construção da institucionalidade no campo onde a investigação se desenvolveu revelou uma nova problemática em seu decorrer, o que demonstra as conexões que se construíram no percurso do estudo e a complexidade que circunda a educação profissional e tecnológica.

As transformações na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se reverberam em movimentos que influenciam na sua institucionalidade e das instituições que a compõem em que projetos societários e educacionais se defrontam historicamente na construção de propostas de educação profissional e tecnológica, em um palco eivado por interesses e disputas.

Quando este estudo faz uma contextualização histórica da EPT, é trazido em seu bojo um percurso que marca a atual configuração desse campo no cenário educacional em que se pode verificar inicialmente marcas de uma formação de cunho assistencialista destinada aos “desvalidos de sorte”, para posteriormente se tornar formação para o atendimento do setor produtivo. Sob formas fragmentadas e utilitaristas, a educação profissional e tecnológica repercute o diagnóstico de uma sociedade dual que carrega os resquícios de uma tradição escravocrata e suas mazelas, e traz nos principais marcos históricos a ruptura entre duas formações que dividem a formação básica e técnica, o trabalho manual do intelectual e que acentua a dualidade histórica da educação brasileira.

Se o cenário trazido para a formação de trabalhadores se desenha na luta pela formação emancipatória, mais que uma formação que atenda meramente aos anseios do mercado de trabalho, os embates também estão presentes na formação de quem os forma. Portanto, a formação de professores para a EPT ao longo de sua trajetória também se viu trazida de forma secundária e marcadamente fragmentada e emergencial, acompanha da fragilidade em suas propostas.

Embora a expansão da EPT se viu refletida com o aumento das unidades que compõem a RFEPT (BRASIL, 2016), assim como o expressivo número de estudantes que buscam sua formação na oferta de educação profissional e

tecnológica, de acordo com os dados apontados pelo IBGE (2017), também fica evidenciada, nesta pesquisa, a carência de formação de professores em EPT que tratem das relações trabalho e educação, consideradas as transformações no mundo do trabalho e suas repercussões nessa esfera educacional.

Trazida para um campo de formação de professores de uma universidade tecnológica, a proposta resultante deste percurso investigativo evidenciou um contexto inicialmente considerado em sua dificuldade. Dados os rumos e distanciamentos que se viram historicamente sendo traçados no contexto da Universidade Tecnológica, nota-se o esvaziamento da oferta de formação técnica de nível médio, principalmente, o Ensino Médio Integrado que representa a proposta prioritária de superação da dualidade entre a educação básica e a educação profissional e de possibilidade de cumprimento da função social de garantia do acesso gratuito e de qualidade na formação ampla e crítica dos jovens, que implica em um movimento de sua ampliação e não o inverso. O afastamento da oferta da EPTNM acompanha o distanciamento de debates acerca das transformações no mundo do trabalho e suas relações com a educação profissional e tecnológica e seus novos desafios por uma formação integral, de cunho intelectual e profissional.

Por outro lado, a dificuldade inicialmente apresentada fez fortalecer a perspectiva de necessária aproximação de proposições formativas que tragam nos cursos de formação docente a discussão acerca da educação profissional e tecnológica, mesmo em contextos que dela vem se afastando, como se deu neste estudo. Isso porque dedicar-se a compreender o tensionamento das relações entre trabalho e educação, implica em tentar decifrá-lo em suas relações humanas e formativas. Para tanto, é essencial compreender o papel da instituição investigada enquanto locus de oferta da formação de professores para a EPT, que em sua história traz seu importante papel de atuação, tanto na oferta dos Esquemas I e II, quanto no Programa Especial de Formação Pedagógica. Se contraditoriamente, ambas as propostas apresentam nos trabalhos de Mello (1997) e Claudino (2010), as limitações dado o caráter emergencial e forma genérica do Esquema I, como também a necessidade de formação de professores para a EPT acompanhada de seu respaldo teórico que exige a compreensão da atuação docente nessa esfera educacional para uma formação humana integral, também é reconhecida pelos participantes a contribuição de sua oferta na atuação docente. Nessa perspectiva, é que a proposta de formação docente em EPT desenvolvida nesse trabalho, busca

contemplar, a partir de uma perspectiva historicizadora e social, o respaldo teórico-conceitual necessário para subsidiar a compreensão da educação profissional e tecnológica em sua totalidade, suas contradições e seus desafios por uma proposta emancipatória.

Consideradas as potencialidades que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem, estas têm se mostrado materializadas nas propostas formativas para docentes que nela atuam e que supram sua carência nesse campo educacional, conforme se constatou no levantamento realizado por este estudo. Trazer a formação docente em EPT para dentro de tempos e espaços coletivos de formação de seus profissionais se concretiza em possibilidades de ações que desafiam enfrentamentos por uma oferta de educação que, por sua vez, não prescinde de políticas públicas sólidas, necessário financiamento, contratação de profissionais e sua formação, conforme aponta Moura (2014), condições estas indispensáveis para a oferta de educação que permaneça pública e com qualidade.

Ações que possibilitem a ampliação do debate sobre a sociedade e a educação que se quer, no interior das instituições educacionais ou em outros espaços formativos, que despertem para a investigação no campo trabalho e educação enquanto contribuição para o desvelamento de suas relações, que ora se imbricam ora se afastam em sua historicidade. Propostas formativas que se debrucem sobre a educação profissional e tecnológica e sua relação com o mundo do trabalho na (re)construção permanente de sua análise, na busca pela superação da dualidade educacional, com o olhar para a educação profissional e tecnológica e sua trajetória histórica e as intencionalidades nela incutidas.

Se por um lado a formação docente aqui delineada se propõe e se materializa em um acanhado passo, por outro possui, em si, como ponto de partida, uma possibilidade de atuação e contribuição para um movimento que desencadeie propostas formativas contínuas e transformadoras. A proposta desenvolvida neste percurso formativo compreende sua finitude, mas não menos importante é considerar que a inexistência de debates como os promovidos neste curso proposto, seguramente mantêm inalterada a formação dos professores.

Para os profissionais da educação que atuam na formação de trabalhadores, a reflexão acerca da construção da formação docente é inquietante e deve ser propulsora de movimentos que promovam uma educação que não perca de vista a formação humana e o mundo de trabalho. Pensar a Educação Profissional e

Tecnológica é pensar o trabalho que nela e por ela se desenvolve, os fins a que se propõe, mesmo diante de desafios e dificuldades impostos, consciente do desafio de transpor e superar uma formação que se volte para o abastecimento do mercado por mão-de-obra barata. Superar o mero atendimento por uma preparação fragmentada e submissa é garantir a dignidade humana dos trabalhadores.

A formação de professores para a EPT traz sua relevância na observância das especificidades da área de formação de quem nela atua e que compõe a totalidade, pois envolvida está nas relações sociais e produtivas. Sendo assim, há que se caminhar para propostas de formação continuada que se aproximem das relações entre trabalho e educação, superando suas divisões na formação de formadores e reconhecendo que traz em si o caráter formador de quem, na prática educativa, se assume em sua formação inconclusa, assim como nos ensinam Moura (2014), Machado (2008a) e Freire (1996).

Nesse sentido, tal compreensão encontra eco nas percepções trazidas pelos entrevistados ao se indagarem sobre quem forma aquele que forma e remetem a uma reivindicada necessidade de que a formação de professores se dê continuamente na medida em que se desenvolva no âmbito das instituições e que envolva os participantes em sua construção. Considera-se, pois, a proposta de formação docente desenvolvida nesta pesquisa uma alternativa eficaz ao contribuir para a aproximação de discussões acerca da educação profissional e tecnológica para quem nela atua e se forma.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ARAÚJO, A. V. B. de. **Pesquisando a formação de professores para a educação profissional**: um estudo de caso sobre as licenciaturas do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2207>. Acesso em: 27 dez. 2018.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº. 3552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 1959. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 6545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm). Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Brasília: 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 4127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1997c. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d2406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Brasília: 2007b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº. 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 15 jul. 1997. Brasília: 1997d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília: 2007a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília/DF: SETEC/MEC, 2016. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso: em 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 jul. 2015. Brasília: 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 01, de 09 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 ago. 2017. Brasília: 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 7/2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 out. 2018. Brasília, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category\\_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 03, de 03 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 out. 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 496 de 25 de maio de 2018. Dispõe sobre a alteração de denominação do Campus Taguatinga Centro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, autoriza o funcionamento do Campi Belford Roxo, São João do Meriti e Niterói, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio. 2018. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 06 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área**. Ensino. Brasília, 2016. Disponível em [http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Coleta de dados, Cursos da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil 2017. Brasília, 2017a. Disponível em <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/coleta-de-dados-curso-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2017>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação**. Ensino. Avaliação Quadrienal 2017. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENSINO-quadrienal.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em: 03 set. 2017.

CIAVATTA, M. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 11 dez. 2017.

CIAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. *In: Caldart et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

CIAVATTA, M. O percurso histórico do GT Trabalho e Educação – um exercício de interpretação. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, Nº 20/2015. p. 22-50. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em: 27 ago. 2018.

CLAUDINO, J. C. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio** - análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/706>. Acesso em: 30 out. 2018.

CUNHA, M. I. *et al.* As políticas públicas de avaliação e docência. Impactos e repercussões. *In: CUNHA, M. I. (Org).* **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.(Coleção educação contemporânea).

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade. *In: CUNHA, M. I. (Org).* **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Revista Avaliação**, Campinas;

Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141230>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DAMASCENA, E. A. A; NASCIMENTO, C. V; MOURA, D. H. Formação de Professores para a Educação Profissional: o que apontam os dispositivos legais mais recentes (2015-2017). IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional **A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional. Natal, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A33.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 70-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**. V. 03, n. 03. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FRIGOTTO, G. A universidade Tecnológica face ao projeto de nação e educação In: FAGUNDES. Edson Domingues, LUZ, Nanci Stancki da (Orgs.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF, 2009a.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FRIGOTTO, G. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/881/EDUCACAO%20PROFISSIONAL%20-%20Dante%20-%20miolo%20-%20ebook.pdf?sequence=1#page=25>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57749628/lfs-GaudencioFrigotto-2018.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554230763&Signature=b4eICDPcZI9jKV%2FeVeIGf97COR8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInstitutos\\_Federais\\_de\\_Educacao\\_Ciencia.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57749628/lfs-GaudencioFrigotto-2018.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554230763&Signature=b4eICDPcZI9jKV%2FeVeIGf97COR8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInstitutos_Federais_de_Educacao_Ciencia.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.

GABBI, C. E. **Formação de professores do ensino profissional e tecnológico: uma abordagem pedagógica**. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/809>. Acesso em 30 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, N. M. D. LIMA FILHO, D. L. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns dos seus enlaces**. Apresentação. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. 246p.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politécnica ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: **Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns dos seus enlaces**. Apresentação. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. 246p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 10ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, A. P. S. **O processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro**. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/danapaula.pdf>. Acesso em 09 abr. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala->

de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html. Acesso em: 09 jan. 2018.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. ProfEPT. **Instituições Associadas**. 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/ias>. Acesso em 22 jan. 2019.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Editais ProfEPT**. Exame Nacional de Acesso 01/2019 - Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2019/Edital/2019\\_EditalENA1.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2019/Edital/2019_EditalENA1.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 dez. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2ª impressão. - Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991. 125 p.

KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 11 dez. 2017.

KUENZER, A. Z. Prefácio. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (orgs.) **Trabalho, educação e tecnologia**: alguns dos seus enlazes. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. 246p.

LEITE, J. C. C. (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/livro-100-anos-da-utfpr/livro\\_centenario\\_utfpr\\_site-1.pdf/view](http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/livro-100-anos-da-utfpr/livro_centenario_utfpr_site-1.pdf/view). Acesso em: 10 abr. 2018.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82611>. Acesso em 27 dez. 2018.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: Sindocefet - PR, 2006. p. 140.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA FILHO, D. L; CAMPELLO, A. M. M. B. Educação profissional. In: PEREIRA; I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n. 1. Brasília-DF: MEC/SETEC, p. 8-22, 2008a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 26 nov. 2018.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da->

publicacao/-/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 26 nov. 2018.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MACHADO, L. R. de S. Centralidade do marxismo nos núcleos de pesquisa sobre trabalho-educação. Memórias e documentos. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, nº. 20/2015. p. 266-284. Disponível em <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8622>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MARX, C. **O capital**: crítica da Economia Política. Tradução Rubens Enderle. Boitempo Editorial, 2013.

MARX, C; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, D. E. **O esquema I e sua contribuição para a prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. 136 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1997.

MORAIS, J. M. **A formação de professores para a educação profissional: investigando as práticas docentes no Curso de Licenciatura em Química no IFRN Campus Ipangaçu**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1399>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MOURA. D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03 set. 2017.

MOURA. D.H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 193-223. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 11 dez. 2017.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em 25 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016a. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Anely-S-Oliveira.pdf>. Acesso em 25 nov. 2018.

OLIVEIRA, B. M. **Licenciaturas em Ciências Biológicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e o Ensino Médio Integrado**. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016b.

OLIVEIRA, F. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: \_\_\_\_\_, F.; RIZEK, C. S. (Orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap. 01, p. 15-45.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção Docência em Formação).

QUARTIERO, E.; M; LUNARDI, G.; M. BIANCHETTI, L. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL *et al.* (Orgs). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Desafios, tensões e possibilidades. Artmed, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 09 out. 2018.

RAMOS, M. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - cgee. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: [https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE\\_Mapas\\_Web\\_12022016\\_10255.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf). Acesso em: 09 jan. 2018.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p. Disponível em: <https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO>.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SANTOS, E. H. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 125-139. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 11 dez. 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em 25 out. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4 ed. 128 p.

SILVA, N. S. Universidade Tecnológica: uma alternativa. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: Sindocefet - PR, 2006. p. 140.

TREVISAN, N. F. Universidade Tecnológica: a evolução ou o fim da escola técnica? In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: Sindocefet - PR, 2006. p. 140.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2004-2008. Curitiba: 2006. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2004-2008/view>. Acesso em: 23 de out. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR**. Curitiba: 2007. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf>. Acesso em 31 jan. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2009-2013. Curitiba: 2009. Disponível em <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2009-2013/view>. Acesso em: 23 de out. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2013-2017. Curitiba: 2013. Disponível em [http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi\\_2013-2017/view](http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi_2013-2017/view). Acesso em: 23 out. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UTFPR**. Curitiba: 2017a. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/legislacao/cursos-de-graduacao/diretrizes-curriculares-para-cursos-de-graduacao-da-utfpr/view>. Acesso em 31 jan. 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2018-2022. Curitiba: 2017b. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2018-2022/view>. Acesso em: 22 out. 2018.

VASCONCELOS, R. A. F; LIMA FILHO, D L. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES. Edson Domingues, LUZ, Nanci Stancki da (Orgs.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF, 2009.

## APÊNDICE 01 – Entrevista

### Roteiro de entrevista semiestruturada

Iniciar com a apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa. Apresentação do participante, sua trajetória acadêmica e profissional e experiência com a formação docente.

### Perguntas norteadoras:

- 1) Nome completo.
- 2) Endereço eletrônico: (opcional)
- 3) O que significa o trabalho para a humanidade?
- 4) Quais sentidos e significados você dá para a educação?
- 5) Quais sentidos e significados você dá para o trabalho? E o trabalho docente?
- 6) Há relação entre trabalho e educação? Explique.
- 7) Em sua opinião, os conceitos trabalho e educação são importantes para a formação docente? Explique.
- 8) De que maneira a compreensão entre as categorias trabalho e educação pode interferir e/ou contribuir para a sua formação docente? E a de seus alunos?
- 9) A relação entre trabalho e educação são consideradas em sua atividade docente?
- 10) Como você visualiza a licenciatura no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná? E enquanto pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

11) O que você entende por tecnologia? Qual relação você estabelece entre tecnologia, trabalho e educação?

12) Você se disponibilizaria a realização de um curso que discuta os fundamentos e a relação entre trabalho e educação?

Obrigada pela colaboração.

**APÊNDICE 02 – Versão Inicial do Produto Educacional**

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

SIMONE URNAUER

PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO TRABALHO E EDUCAÇÃO, UMA PROPOSTA  
DE FORMAÇÃO DOCENTE

Curso de formação docente desenvolvido como parte da Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Terezinha Urbanetz

CURITIBA

2018

## **INTRODUÇÃO**

As relações trabalho e educação se revelam uma temática amplamente discutida no campo educacional brasileiro, mas considerada sempre atual, “carente de definições e sempre renovado, especialmente em função das mudanças e redefinições do papel do Estado e das transformações no mundo do trabalho” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 07). Autores como Kuenzer (2010) entendem que a temática demanda investigação, considerando “a constituição de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos que vivem do trabalho” (KUENZER, 2010, p. 11). Urbanetz (2011) também ressalta que a formação pedagógica precisa estar atrelada ao mundo do trabalho e não apenas ao mundo do emprego ao levar em conta “as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra.” (URBANETZ, 2011, p. 129). Com a proposta deste curso de formação docente em um contexto onde envolvidos estão os professores no processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana e onde perpassam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores, questões fecundas como as relações trabalho e educação serão travadas. Ainda assim, compreende-se a complexidade que circunda a formação de professores e que a proposta se faz por considerar necessária a contínua busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

## **EMENTA**

Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. Trabalho e educação e suas relações com a formação docente e a educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho.

## **OBJETIVOS**

- Aprofundar o debate acerca dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação;
- Fomentar a discussão das relações trabalho e educação no contexto da formação docente e da educação profissional e tecnológica.

## **FORMATO DO CURSO**

- Oito horas presenciais, divididas em dois encontros de 4 horas.

## **CONTEÚDOS**

- Conceito de trabalho e educação;
- Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação;
- Relações trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais e o contexto da EPT;
- A ação e a formação docente e o mundo do trabalho: um olhar para os que vivem do trabalho.

## **PÚBLICO-ALVO/Nº MÉDIO DE PARTICIPANTES**

- Cinco a dez docentes participantes.

## METODOLOGIA

- Apresentação expositiva (slides e vídeos);
- Discussão, dinâmica/atividade;
- Feedback;
- Aplicação de questionário de avaliação do produto educacional;

## AVALIAÇÃO

Feedback coletivo da temática abordada e do percurso formativo construído. Aplicação de questionário para avaliação do produto educacional, com enfoque em dois pontos de análise: aspectos didáticos do curso (objetivos traçados, conteúdos tratados, metodologias utilizadas) e sua contribuição no processo de formação dos participantes do curso.

## CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

(continua)

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
1º	Presencial (4 horas)	1. Apresentação da proposta do curso e cronograma das atividades; 2. Trabalho e Educação - Discussão a partir de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos. 3. Intervalo 4. Vídeo: “2001: uma odisseia no espaço” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYMm5o">https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYMm5o</a> 5. Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação - Dermeval Saviani 6. Proposição de grupos de discussão a partir de questões problematizadoras: Quais problemas o professor enfrenta em seu cotidiano que relaciona trabalho e educação? O que essa relação tem a ver com o dia a dia do professor?

(conclusão)

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
2º	Presencial (4 horas)	1. Relações entre trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais e o contexto da EPT. 2. Intervalo 3. A ação e a formação docente e o mundo do trabalho: um olhar para os que vivem do trabalho - Discussão a partir de Acacia Zeneida Kuenzer e Sandra Terezinha Urbanetz. 4. Dinâmica de feedback da trajetória formativa proposta. 5. Aplicação de questionário de avaliação do curso.

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

LEITE, J. C. C. (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 03 set. 2017.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 09 out. 2018.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em

[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO CURSO

Sua avaliação subsidiará a análise da ação didática formativa que foi construída neste curso.

Nome: \_\_\_\_\_

Considerando pontos como: clareza da proposta e do conteúdo abordado, estrutura e organização do curso, metodologia, avaliação, carga horária, aplicabilidade na prática docente, atendimento à necessidade formativa e profissional.

1 - Quais pontos você considera como positivos no curso?

2 - Quais pontos você considera como negativos no curso?

3 - Você considera que a participação no curso foi válida para sua formação docente?

4 - Que contribuições a compreensão da relação e dos fundamentos entre trabalho e educação trouxe para a sua formação? E para a sua vida?

5 - Que contribuições você deixaria para o aprimoramento do curso ofertado?

6 - Há outra discussão/temática que você gostaria de fosse tratada no curso? De que maneira gostaria que fosse tratada?

**APÊNDICE 03 – Versão Final do Produto Educacional****TRABALHO E EDUCAÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Curso de formação docente desenvolvido como parte da Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Autora :**

**Simone Urnauer**

**Orientadora :**

**Prof(a). Dr(a). Sandra Terezinha Urbanetz**

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

MESTRADO PROFISSIONAL EM

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



CURITIBA  
2019

## EXPEDIENTE TÉCNICO

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CURITIBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ORGANIZAÇÃO: SIMONE URNAUER  
SANDRA TEREZINHA URBANETZ

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: GUILHERME DIAS COELHO DA SILVA

DADOS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
BIBLIOTECA DO CAMPUS CURITIBA

U72t Urnauer, Simone  
Trabalho e educação: uma proposta de formação docente  
/ Simone Urnauer; orientadora, Sandra Terezinha Urbanetz.  
– Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2019. - 9 p.

ISBN 978-65-900344-1-0

1. Trabalho e educação. 2. Formação docente. I.  
Urbanetz. Sandra Terezinha II. Título.

CDD: 23. ed. -370

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

## INTRODUÇÃO

As relações trabalho e educação se revelam uma temática amplamente discutida no campo educacional brasileiro, mas considerada sempre atual, "carente de definições e sempre renovado, especialmente em função das mudanças e redefinições do papel do Estado e das transformações no mundo do trabalho" (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 07).

Autores como Kuenzer (2010) entendem que a temática demanda investigação, considerando "a constituição de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos que vivem do trabalho" (KUENZER, 2010, p. 11). Assim também a Ramos (2017, p. 25), "compreender a concepção do trabalho, em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio para se posicionar frente às concepções educacionais em disputa". Urbanetz (2011) ressalta que a formação pedagógica precisa estar atrelada ao mundo do trabalho e não apenas ao mundo do emprego ao levar em conta "as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra." (URBANETZ, 2011, p. 129). Com a proposta deste curso de formação docente em um contexto onde envolvidos estão os professores no processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana e onde passam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores, questões fecundas como as relações trabalho e educação serão travadas. Ainda assim, compreende-se a complexidade que circunda a formação de professores e que a proposta se faz por considerar necessária a contínua busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

## EMENTA

Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Trabalho e educação e suas relações com a formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica.

## OBJETIVOS

- Aprofundar o debate acerca das relações trabalho e educação, seus fundamentos ontológicos e históricos;
- Fomentar a discussão das relações trabalho e educação no contexto da formação docente e da Educação Profissional e Tecnológica.

## CONTEÚDOS

- Relações trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais e sua contextualização com o cenário da EPT e a instituição na qual o curso está sendo ofertado;
- Conceito de trabalho e educação;
- Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação;
- O trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente e a formação dos professores.
- Formação integrada: um olhar para os que vivem do trabalho e as resistências no contexto atual.

## FORMATO DO CURSO

- Vinte horas, divididas em dois encontros de 8 horas ou quatro encontros de 4 horas presenciais e 4 horas não-presenciais.

## METODOLOGIA

- Apresentação expositiva (slides e vídeos);
- Discussão, dinâmica/atividade;
- Feedback;

## AValiação

Dinâmica de feedback coletivo da temática abordada e do percurso formativo construído. Assim também, a aplicação de questionário aberto para avaliação do curso com enfoque em dois pontos de análise: aspectos didáticos do curso (objetivos traçados, conteúdos tratados, metodologias utilizadas) e sua contribuição no processo de formação dos participantes do curso.

**PÚBLICO-ALVO/Nº MÉDIO DE PARTICIPANTES: Cinco a dez docentes participantes**

## CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
1º	Não-presencial (2 horas)	<p><b>Leitura prévia dos textos:</b></p> <p>MOURA. D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. <b>Holos</b>, Natal, v.2, p.1- 27, 2007. Disponível em: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110</a></p> <p>SAVIANI. D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf</a>.</p> <p>FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. <i>Revista Brasileira de Educação</i>. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf</a>.</p>
2º	Presencial (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da proposta do curso e cronograma das atividades;</li> <li>• Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica;</li> <li>• Relações trabalho e educação em referenciais teóricos e documentais;</li> <li>• Conceito de Trabalho ontológico e histórico;</li> <li>• Conceito de educação vinculado;</li> </ul>
3º	Presencial (4 horas)	<p>Vídeo: "2001: uma odisseia no espaço" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYmM5o">https://www.youtube.com/watch?v=9etefsYmM5o</a></p> <p>Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação - Dermeval Saviani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposição de grupos de discussão a partir de questões problematizadoras:</li> </ul> <p>Quais problemas o professor enfrenta em seu cotidiano que relaciona trabalho e educação?</p> <p>O que essa relação tem a ver com o dia a dia do professor?</p>

## CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ENCONTROS	MODALIDADE	ATIVIDADES PROPOSTAS
4º	Não-presencial (2 horas)	<p><b>Leitura prévia dos textos:</b></p> <p>KUENZER, A. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. <b>Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica</b>. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <a href="http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287">http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287</a>.</p> <p>URBANETZ, S. T. <b>A constituição do docente para a educação profissional</b>. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em: <a href="http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf">http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf</a> (Capítulos 04 e 05).</p> <p>KUENZER, A. (org). <b>Ensino Médio</b>: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Primeira parte).</p> <p>RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). <b>Ensino Médio Integrado no Brasil</b>: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p. Disponível em: <a href="https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-ME-D-I-O-I-N-T-E-G-R-A-D-O-LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO">https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-ME-D-I-O-I-N-T-E-G-R-A-D-O-LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO</a>.</p>
5º	Presencial (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente e a formação dos professores</li> <li>• Roda de conversa a partir de Acacia Zeneida Kuenzer e Sandra Terezinha Urbanetz.</li> </ul>
6º	Presencial (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integrada: um olhar para os que vivem do trabalho e as resistências no contexto atual. Proposta de dinâmica de feedback da trajetória formativa proposta pelo curso, partindo das seguintes proposições:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que bom que...</li> <li>- Que pena que...</li> <li>- Que tal se...</li> </ul> </li> <li>• Aplicação de questionário de avaliação do curso através de formulário online disponibilizado para os participantes.</li> </ul>

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40. jan/abr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

KUENZER, A. K. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <[http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287)>.

MOURA. D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 03 set. 2017.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p. Disponível em: <https://www.even3.com.br/Anais/SNEMI/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO>. Acesso em 19 nov. 2018.

SAVIANI. D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

SAVIANI. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Disponível em <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2018.

### Referências Complementares:

LEITE, J. C. C. (Org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 09 out. 2018.

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO CURSO

Sua avaliação subsidiará a análise da ação didática formativa que foi construída neste curso.

**Nome:** \_\_\_\_\_

Considerando pontos como: clareza da proposta e do conteúdo abordado, estrutura e organização do curso, metodologia, avaliação, carga horária, aplicabilidade na prática docente, atendimento à necessidade formativa e profissional.

**1-** Quais pontos você considera como positivos no curso?

**2-** Quais pontos você considera como negativos no curso?

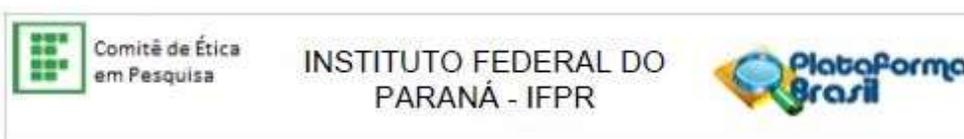
**3-** Você considera que a participação no curso foi válida para sua formação docente?

**4-** Que contribuições a compreensão da relação e dos fundamentos entre trabalho e educação trouxe para a sua formação? E para a sua vida?

**5-** Que contribuições você deixaria para o aprimoramento do curso ofertado?

**6-** Há outra discussão/temática que você gostaria de fosse tratada no curso? De que maneira gostaria que fosse tratada?

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/IFPR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** A formação dos sujeitos inseridos na Educação Profissional e Tecnológica: por um trabalho voltado à formação humana integral e cidadã

**Pesquisador:** Sandra Terezinha Urbanetz

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 84383318.9.0000.8156

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.719.464

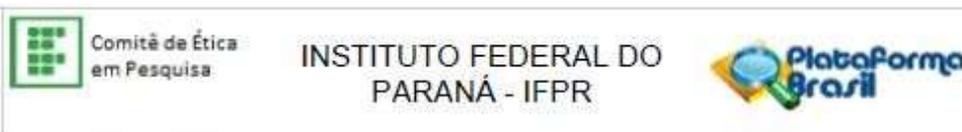
#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do IFPR, Campus Curitiba. O Projeto prevê a pesquisa com "Docentes que atuam em um Curso Superior de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR".

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme o Projeto apresentado, o objetivo principal é "Propor um produto educacional aos docentes de um Curso Superior de Licenciatura da UTFPR que possibilite a compreensão dos fundamentos e a relação entre educação e trabalho". Os secundários são: "Contextualizar o histórico da Educação Profissional e Tecnológica, as mudanças e transformações até o surgimento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Contextualizar a implantação dos Cursos de Licenciatura na UTFPR; Identificar as publicações referentes à pesquisa e aos estudos da relação entre educação e trabalho; Examinar os documentos institucionais e normativas nacionais que tratam das categorias trabalho e educação e estas na formação docente; Identificar os sentidos e significados docentes de um Curso Superior de Licenciatura acerca da relação educação x trabalho; Desenvolver um produto educacional, qual seja, um curso de curta duração, voltado à construção das relações entre educação e trabalho na formação dos docentes de um Curso de Licenciatura".

**Endereço:** Av. Vitor Ferreira do Amaral, 306, 2º andar, Tarumã  
**Bairro:** Tarumã **CEP:** 85.530-230  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3595-7663 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 2.719.464

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Consta no Projeto que "A pesquisa desenvolverá a aplicação de questionários e entrevistas. Os riscos inerentes à pesquisa, em função da natureza das perguntas, podem ser os de desconforto ou constrangimento em responderem às questões propostas". As medidas de proteção e minimização de riscos foram descritas no Projeto.

Os benefícios se "referem ao objetivo de proporcionar um estudo sobre as relações entre educação e trabalho na e para a formação docente, bem como o desenvolvimento de um produto educacional voltado a uma formação docente reflexiva e emancipatória dos educadores de um Curso Superior de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema, os objetivos e os resultados esperados da pesquisa são relevantes, bem como "o produto educacional" que será desenvolvido.

As pesquisadoras solicitaram emenda no protocolo de pesquisa, pois a pesquisa será realizada na UTFPR.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As pesquisadoras enviaram todos os termos solicitados pelo CEP-IFPR e para a solicitação de emenda, enviaram carta de solicitação de análise do protocolo de pesquisa pela UTFPR, por ser instituição Coparticipante da pesquisa. Anexaram novo TCLE conforme solicitação do CEP/UTFPR.

**Recomendações:**

Recomenda-se que na submissão de futuros protocolos de pesquisas, inserirem a instituição co-participante no momento do cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto Aprovado. Emenda aceita. O protocolo de pesquisa é replicado automaticamente ao à instituição co-participante pelo sistema da Plataforma Brasil.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP-IFPR uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido final, após revisão do CEP/UTFPR, com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP-IFPR, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa. Solicita-se agendar no CEP-IFPR a retirada do TCLE carimbado.

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento,

Endereço: Av. Vitor Ferreira do Amaral, 306, 2º andar, Tarumã  
 Bairro: Tarumã CEP: 85.530-230  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3595-7683 E-mail: cep@ifpr.edu.br



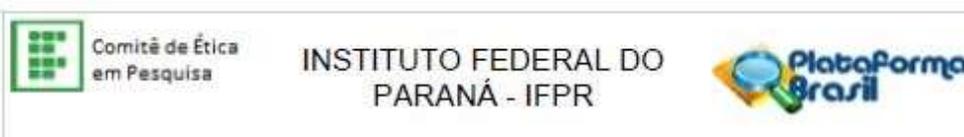
Continuação do Parecer: 2.719.464

encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1157183_E2.pdf	17/06/2018 13:48:51		Aceito
Outros	Resposta_parecer2703475.pdf	17/06/2018 13:39:58	SIMONE URNAUER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador_03.doc	17/06/2018 13:39:15	SIMONE URNAUER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCUIISV.doc	17/06/2018 13:38:55	SIMONE URNAUER	Aceito
Outros	Solicitacao.pdf	07/05/2018 16:05:23	SIMONE URNAUER	Aceito
Outros	Carta_Atendimento_ao_parecer.pdf	28/03/2018 10:12:16	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Ataassinada.pdf	28/03/2018 10:11:23	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador_02.doc	28/03/2018 10:11:00	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE_02.doc	28/03/2018 10:10:40	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador.doc	05/03/2018 14:42:08	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/03/2018 14:24:50	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Concordancia_Instituicao_Coparticipant e.pdf	05/03/2018 08:17:50	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa.doc	02/03/2018 10:34:26	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de	Analise_merito.pdf	02/03/2018	Sandra Terezinha	Aceito

Endereço: Av. Vitor Ferreira do Amaral, 306, 2º andar, Tarumã  
 Bairro: Tarumã CEP: 85.530-230  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3595-7683 E-mail: cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 2.719.464

Pesquisadores	Analise_merito.pdf	10:26:06	Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Oficio_Pesquisador_dados_materiais.pdf	02/03/2018 10:22:59	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Oficio_Pesquisador_dados_humanos.pdf	02/03/2018 10:22:45	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Dispensa_tloe_ou_tale.pdf	02/03/2018 10:22:25	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_inicio_pesquisa.pdf	02/03/2018 10:21:39	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_uso_especifico_material.pdf	02/03/2018 10:20:51	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_servicos_dados_materiais.pdf	02/03/2018 10:20:29	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_tomar_publico_resultados.pdf	02/03/2018 10:20:00	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Responsabilidades_projeto.pdf	02/03/2018 10:19:15	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE.doc	02/03/2018 10:18:28	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/03/2018 10:18:14	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Checklist.pdf	02/03/2018 09:51:51	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Ata.pdf	02/03/2018 09:51:07	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 18 de Junho de 2018

Assinado por:  
**Elisangela Valevein Rodrigues**  
 (Coordenador)

Endereço: Av. Vitor Ferreira do Amaral, 306, 2º andar, Taramã  
 Bairro: Taramã CEP: 85.530-230  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3595-7683 E-mail: cep@ifpr.edu.br

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP/UTFPR

UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A formação dos sujeitos inseridos na Educação Profissional e Tecnológica: por um trabalho voltado à formação humana integral e cidadã

**Pesquisador:** Sandra Terezinha Urbanetz

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 84383318.9.3001.5547

**Instituição Proponente:** Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.867.971

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que tem por objetivo a proposição de "um produto educacional aos docentes de um Curso Superior de Licenciatura da UTFPR que possibilite a compreensão dos fundamentos e a relação entre educação e trabalho."

O protocolo foi submetido ao CEP/IFPR e recebeu parecer pela aprovação.

Segundo a pesquisadora, a hipótese da pesquisa é a de que "A implementação de um produto educacional voltado ao Curso Superior de Licenciatura da UTFPR, que possibilite o estudo das relações entre educação e trabalho pode contribuir para a oferta de uma educação pública de qualidade voltada à formação humana integral e cidadã."

A população alvo da pesquisa é composta por professores que atuam em curso de licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Campus Toledo. Prevê-se a participação de 30 docentes.

Segundo a pesquisadora, os dados serão coletados mediante entrevista e questionário. A análise será feita mediante os procedimentos de análise de conteúdo, de Bardin.

**Endereço:** SETE DE SETEMBRO 3165

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 80.230-901

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3310-4494

**E-mail:** coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.867.971

**Crítérios de inclusão e exclusão.**

Segundo a pesquisadora:

"Os critérios para a inclusão na pesquisa são de que os participantes a) atuem no Curso Superior de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e; c) que concordem em participar da pesquisa e da aplicação do produto educacional."

"Os critérios de exclusão são aos: a) que não concordarem em participar da pesquisa; b) os participantes que não responderem ou responderem de forma incompleta o questionário e não participarem das entrevistas e que não puderem comparecer ao curso proposto como produto educacional da pesquisa."

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo a pesquisadora:

"Propor um produto educacional aos docentes de um Curso Superior de Licenciatura da UTFPR que possibilite a compreensão dos fundamentos e a relação entre educação e trabalho."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com a pesquisadora:

**Riscos:** "A pesquisa desenvolverá a aplicação de questionários e entrevistas. Os riscos inerentes à pesquisa, em função da natureza das perguntas, podem ser os de desconforto ou constrangimento em responderem às questões propostas."

**Benefícios:** "A pesquisa traz para a população e para a sociedade benefícios que se referem ao objetivo de proporcionar um estudo sobre as relações entre educação e trabalho na e para a formação docente, bem como o desenvolvimento de um produto educacional voltado a uma formação docente reflexiva e emancipatória dos educadores de um Curso Superior de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná."

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.867.971

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto tramitou neste CEP e recebeu o Parecer consubstanciado número 2.703.475, de 9 de junho de 2018, o qual continha recomendações. Após os ajustes solicitados a proponente submeteu novamente o projeto e o mesmo foi, então, aprovado conforme consta no Parecer consubstanciado número 2.759.484, de 6 de julho de 2018.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora submeteu emenda com a seguinte justificativa: "Atendimento ao parecer Número do Parecer: 2.703.475 (CAEE: 84383318.9.3001.5547)". Não obstante, em dito parecer não há solicitação de emenda. Tampouco há essa solicitação no Parecer consubstanciado número 2.759.484, de 6 de julho de 2018. Ademais, não há alterações no protocolo ora analisado em relação ao projeto aprovado em 6 de julho de 2018.

Em 9 de agosto de 2018 a proponente recebeu o Parecer 2.812.049, relativo à emenda mencionada antes, o qual indicava a retirada da emenda, uma vez que nenhuma alteração fora feita no projeto, tampouco solicitada, que justificasse a solicitação de emenda. Não obstante, em 23 de agosto de 2018 a proponente submete novamente a emenda.

Da mesma forma que na vez anterior, nada foi mudado, nesta para nada foi solicitada mudança, de modo que o projeto detalhado, bem como todos os demais documentos do protocolo permanecem tais a quais estavam por ocasião da aprovação do projeto, em 6 de julho de 2018.

Nas informações básicas do projeto, da Plataforma Brasil, submetida em 23 de agosto consta a seguinte justificativa da proponente: "As exigências solicitadas no Parecer: 2.703.475 (CAAE 84383318.9.3001.5547) foram integralmente cumpridas na emenda (Ec1)". Esse Parecer foi exarado pelo CEP IFPR.

Assim, face o exposto, entendo que não houve intenção da pesquisadora em fazer qualquer emenda no projeto e que a submissão ora em análise consiste apenas em algum entendimento equivocado quanto ao fato de que o envio do projeto ao CEP UTFPR deveria ter sido feito como emenda.

**Recomendações:**

Não há.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165	CEP: 80.230-901
Bairro: CENTRO	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3310-4494	E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.867.971

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada foi alterado e nada há para se alterar. A submissão da emenda resultou de algum mal-entendido.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento das atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1181252.pdf	14/08/2018 20:04:02		Aceito
Outros	Resposta_parecer_CEP_2812049.pdf	14/08/2018 20:03:17	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Resposta_parecer2703475.pdf	17/08/2018 13:39:58	SIMONE URNAUER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador_03.doc	17/08/2018 13:39:15	SIMONE URNAUER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCUISV.doc	17/08/2018 13:38:55	SIMONE URNAUER	Aceito
Outros	Solicitacao.pdf	07/05/2018 16:05:23	SIMONE URNAUER	Aceito
Outros	Carta_Atendimento_ao_parecer.pdf	28/03/2018 10:12:16	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Ataassinada.pdf	28/03/2018 10:11:23	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador_02.doc	28/03/2018 10:11:00	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE_02.doc	28/03/2018 10:10:40	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.867.971

Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE_02.doc	28/03/2018 10:10:40	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pesquisador.doc	05/03/2018 14:42:08	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Concordancia_Instituicao_Coparticipant e.pdf	05/03/2018 08:17:50	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa.doc	02/03/2018 10:34:26	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE.doc	02/03/2018 10:18:28	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/03/2018 10:18:14	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Checklist.pdf	02/03/2018 09:51:51	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito
Outros	Ata.pdf	02/03/2018 09:51:07	Sandra Terezinha Urbanetz	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 02 de Setembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Frieda Saicla Barros**  
**(Coordenador)**

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165  
 Bairro: CENTRO CEP: 80.230-901  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3310-4494 E-mail: coep@utfpr.edu.br