



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A OBRA DE BERNARD CHARLOT

Roberta Cajaseiras de Carvalho
Instituto Federal de Santa Catarina - Brasil
E-mail: robertacajaseiras@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar a proposta teórica de Bernard Charlot defendida em sua obra “Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje”, e os resultados de algumas pesquisas científicas que analisaram a formação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A relação entre a teoria de Charlot e os resultados obtidos pelas pesquisas analisadas comprovou que a primeira continua sendo uma referência teórica importante para a análise dos fenômenos percebidos na educação científica e tecnológica brasileira, apontando possíveis aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática, a fim de contribuir para o planejamento pedagógico dos Institutos Federais e outras investigações que abordem a temática.

Palavras-chave: Formação docente. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Bernard Charlot. Educação Profissional e Tecnológica.

1 Introdução

A temática “formação docente” tem sido uma das mais pesquisadas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, seja analisando ações formativas pregressas e atuais, ou propondo novas formas de pensar a formação de professores no país. Em muita dessas pesquisas o nome de Bernard Charlot surge como uma das fontes bibliográficas recorrentes, principalmente citando suas publicações que tratam dos saberes e formação docentes.

Bernard Charlot é um filósofo francês que está radicado no Brasil a cerca de quinze anos. Formou-se Doutor em Educação pela Universidade de Paris X, e tem vasta experiência como docente internacional e pesquisador na área de Educação. Em suas pesquisas estuda a compreensão e as relações dos alunos e professores com o saber e a escola, entre outros temas. Atualmente é professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, professor titular emérito da Universidade de Paris 8 e professor catedrático convidado da Universidade do Porto, Portugal (REGO, BRUNO, 2010; PLATAFORMA LATTES, 2015).

Em sua história de vida, percebe-se um fato peculiar: Charlot começou a atuar lecionando em cursos de educação na Universidade de Túnis (Tunísia) sem ter tido formação pedagógica prévia, tendo que conduzir debates sobre temas como Filosofia da Educação e Psicologia sem conhecimento teórico sobre educação. Para conseguir atender os seus anseios e dos seus alunos, passou a relacionar aquilo que estava proposto nos livros (a teoria) com a realidade vivida por seus alunos-docentes na escola tunísia (prática). Nesse período, percebeu que a distância entre a teoria e a prática da educação era enorme, e suas análises culminaram na obra “Mistificação Pedagógica”, afirmando a existência de um discurso pedagógico que não trata da situação real da educação (REGO; BRUNO, 2010).

Segundo sua percepção sobre a educação brasileira nos anos de 2010, Charlot indicava que mudanças efetivas deveriam tomar a realidade como ponto de partida, ao invés de tentar transformá-la seguindo os parâmetros de uma possível escola ideal. A distância entre as teorias e o que a realidade enfrenta é, na opinião do pesquisador, um problema quase crônico da educação.

Ao tratar das relações entre os sujeitos e os saberes, Charlot defende a diversidade das formas de aprender (a partir de uma abordagem antropológica) e a necessidade de compreender as contradições que o aluno enfrenta no ambiente escolar. Suas pesquisas tratam a educação como um processo de humanização, subjetivação e socialização, considerando o aluno um ser humano social e singular (REGO; BRUNO, 2010).

As opiniões de Bernard Charlot sobre a educação brasileira são compartilhadas por muitos acadêmicos brasileiros em Educação, e por isso são tão citadas nas produções científicas nacionais. Ao analisar suas obras, percebe-se que suas proposições teóricas, muitas vezes fundamentadas na análise da educação na prática, podem realmente ser tomadas como ponto de partida ou complemento à análise do cotidiano das escolas brasileiras.

Reconhecendo a importância das obras do autor para a compreensão da educação brasileira, este artigo tem como objetivo identificar aproximações entre a obra “Relação com o Saber, formação dos professores e globalização”



(CHARLOT, 2004) e os resultados obtidos por pesquisas científicas defendidas em universidades brasileiras nos últimos três anos, que tenham como objeto de análise os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (também conhecidos como Institutos Federais ou IF's). Nessa ocasião, serão analisados os textos de Bernard Charlot intitulados “Enquanto houver professores [...] Os universais da situação de ensino” e “Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas”, que trazem reflexões sobre o professor, sua formação e relações com o saber.

A partir de uma pesquisa bibliográfica preliminar, foram selecionados alguns artigos, teses e dissertações que versam sobre o tema, dando preferência aquelas pesquisas que, de alguma forma, também analisam a questão da formação docente nos Institutos Federais. Vale destacar ainda que este trabalho consiste no primeiro esforço de revisão bibliográfica para a elaboração de uma nova tese de doutorado, o que justifica possíveis limitações e lacunas conceituais e metodológicas.

A escolha dos trabalhos acadêmicos analisados foi aleatória, tendo como fonte principal o site de buscas Google Acadêmico. Ao combinar a digitação dos verbetes “formação docente” e “institutos federais”, foram consultados e selecionados alguns trabalhos de publicação posterior a 2012 que versam sobre o tema formação docente em algum de seus capítulos.

A análise aqui proposta, ao tentar identificar as aproximações e distanciamentos da proposta de Charlot em relação aos resultados obtidos em investigações até o presente por outros pesquisadores, pretende estimular abordagens mais críticas acerca das referenciais teóricas utilizadas na pesquisa em Educação, assim como novos olhares e ilustrações à obra do autor.

2 Pontuando alguns pensamentos de Bernard Charlot

A obra de Bernard Charlot aqui analisada traz análises abrangentes sobre o ensino, pois o autor acredita que existem situações universais da educação, que compartilham características da própria natureza da atividade, independentemente das características socioculturais ou institucionais de cada



caso analisado. Porém, em alguns trechos da obra Charlot (2005) ilustra seu debate através da análise de situações comuns no ensino na França.

Para Charlot (2005) a educação ocorre através de um movimento interno individual, iniciado com o encontro do mundo que já existe para o aluno e o “novo” mundo que o educa. Para tanto, o ato de aprender exige atividade intelectual, mobilização pessoal, envolvimento, desejo de aprender e fazer o uso de si. O autor resume tais condições ao defender que “[...] só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 76).

A constatação pelo professor da necessidade de mobilização do aluno nesse processo o faz se sentir vítima (fenômeno da contra-dependência do mestre em relação ao aluno), pois seu trabalho estaria condicionado a um fator externo ao seu próprio esforço, ou seja, a disposição e a vontade de quem aprende. Charlot (2005) também destaca que a compreensão de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno perdeu sua evidência em muitas escolas, o que aumenta a cobrança sobre o docente e retira do aluno sua responsabilidade sobre seu próprio esforço intelectual.

Sua obra defende que o ensino está sempre envolvido em tensões e contradições, e que tais características são próprias da situação de ensino, tomando formas específicas conforme as épocas e as sociedades. Por isso, os desafios aos quais os professores estarão expostos jamais serão os mesmos do ponto de vista sociocultural, temporal e espacial. Segundo suas pesquisas, a fragilidade e o desconforto presentes no “ser professor” são universais, mas podem ser ampliadas em algumas situações como:

Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório (CHARLOT, 2005, p. 82).

Ensinar, segundo o autor, é permitir que por meio de saberes um sujeito possa “acontecer”, se socializar, se humanizar. Quem ensina é portador de



parte do patrimônio humano e deve ser um exemplo do que se espera de um sujeito ocupante de uma posição social. Para Charlot (2005, p. 85) “Ensinar é preencher uma função antropológica”. Porém, a formação universitária tradicional de professores não prepara para isso: há o predomínio de conteúdos disciplinares. Apesar de sua utilidade, esses conteúdos não permitem aos professores solucionar todos os problemas que encontram na prática docente.

Charlot (2005) afirma que a lógica do ensino enfoca o saber a ser ensinado, constituído em sistema e discurso com coerência própria. O conceito de formação está relacionado com a ideia de indivíduo que deve se dotar de competências específicas, de ser capaz de executar práticas voltadas a um fim, mobilizando meios e competências necessárias para atingir um objetivo. Assim, a lógica da formação é a lógica das práticas.

O homem formador é aquele que atua operando mediações, entende e atua sobre áreas repletas de variações e trajetórias. Seu foco não pode ser desviado das necessidades do mundo produtivo e do tempo para o atingimento de objetivos. O homem professor é o homem dos conceitos, que possui um patrimônio cultural acumulado, considerados referências estáveis. Apesar dessas distinções, Charlot (2005) destaca que é preciso evitar cristalizar a diferença entre ensino e formação, pois tais definições e seus limites são imprecisos.

A formação implica em aquisição de saberes, e deve permitir que o formado seja capaz de mobilizar todos os recursos para atingir um fim determinado, em uma dada situação. Para Charlot (2005, p. 93):

Formar é preparar para o exercício das práticas (...), nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se não são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental.

A lógica da formação (das práticas) é distinta da lógica do ensino (dos saberes), porém a prática também implica a mobilização de saberes específicos. A tensão entre as duas lógicas é considerada um problema por Charlot, pois essa situação promove um debate constante entre o abstrato e o concreto. Para mediar as duas lógicas é preciso analisar a temática sobre dois aspectos: o saber da prática e a prática do saber. Essa discussão é central na obra em questão e merece uma análise mais aprofundada, que não é possível apresentar nessa ocasião.

Charlot (2005) afirma que para se refletir sobre formação de professores é preciso separar quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído e coerente; a prática como atividade direcionada e contextualizada; a prática do saber; o saber da prática. Portanto “Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas” (CHARLOT, 2005, p. 94). Para o autor, tal heterogeneidade é esperada e assim deve ser.

Charlot (2005) também propõe que os debates sobre formação também levem em conta a individualidade de cada pessoa a ser formada, pois ao entender que formação também pode ser compreendida como cultura profissional, esta deve estar atrelada a saberes, práticas e comportamentos que foram e estão sendo moldados em cada pessoa de acordo com suas vivências em espaços e momentos muito diversos. Assim, jamais alguém terá uma formação (em sentido amplo, cultivando a si e gerando sentido ao formando) igual ao de outra pessoa. Tais peculiaridades devem ser consideradas e valorizadas no processo formativo. Por isso “Ensino e formação convergem, assim, ‘no topo’, na ideia de cultura, um em sua lógica de saber constituído, outro em sua lógica de práticas organizadas para atingir um fim” (CHARLOT, 2005, p. 95). Daí a importância da formação, pois a mesma pode se tornar o centro de gravidade do formando, ajudando a construir a sua identidade profissional e social.



3 Principais resultados de algumas pesquisas brasileiras: constatações relacionadas à formação docente nos Institutos Federais

Os Institutos Federais são vinculados ao governo federal, e constituem o tipo de instituição mais recente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (iniciada em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices). Hoje a rede é composta por 38 Institutos Federais, dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica (REDE FEDERAL, 2015).

A expansão dessa rede tem sido uma das prioridades das três últimas gestões do governo federal, tendo sido gastos entre 2011 e 2014 mais de 3,3 bilhões de reais nessa missão. O aumento do número de instituições culminou no aumento do número de matrículas e, por conseguinte, na contratação de novos professores licenciados (para atender às disciplinas e cursos da Formação Geral) e não licenciados (docentes destinados a lecionar disciplinas específicas dos cursos técnicos e superiores).

Esse tema no ano de 2015 ganhou destaque, pois as prioridades do governo federal foram alteradas por causa de um processo intenso de contenção de gastos, que fez com que os recursos para a expansão e manutenção do ensino técnico e tecnológico fossem reduzidos. Por enquanto não se sabe o peso dessa economia na qualidade da formação do ensino nos Institutos Federais (ESTADÃO, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução nº 6/2012) estabelecem algumas orientações para a formação docente. Segundo o documento, a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ocorrer através de cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Os docentes não licenciados e em efetivo exercício tem assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais através de cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico; reconhecimento dos saberes profissionais como professores da Educação Profissional para docentes com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício; e na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original (BORBOREMA, 2013). Ou seja:



a resolução não obriga o docente a procurar essa formação, apenas lhe assegura o direito de acessá-las. Porém alguns Institutos Federais impõem através dos editais de concurso público a formação pedagógica dos não licenciados em um prazo determinado. Porém não há estudos divulgados que analisem tais imposições e respectivas cobranças sobre a formação em cada instituto federal.

A primeira investigação analisada foi realizada por Pasqualli (2013), que analisou a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática dos Institutos Federais. Apesar do seu trabalho ter como foco o ensino à distância, muitas das suas constatações também podem ser aplicadas aos demais tipos de cursos promovidos pelos IF's, e ajudam a refletir sobre o tema. A amplitude nacional de seu universo de pesquisa também ajuda a perceber que os desafios são comuns aos institutos federais instalados em todos os estados brasileiros.

Sua investigação destacou que nos discursos dos envolvidos na educação à distância foram identificadas contradições entre o que se escreve, se diz e se faz, além de um certo distanciamento entre o que se planeja (através dos projetos pedagógicos dos cursos) e o que se realiza na prática. Charlot (tensões e contradições). Os professores consultados pela pesquisa demonstraram interesse em se capacitar pedagogicamente. Segundo os entrevistados, as ações formativas oferecidas no âmbito dos Institutos Federais constituem ações isoladas e descontinuadas. Também foram detectados o desinteresse dos alunos em relação ao processo de ensino e uma “falta de metodologia dos docentes” (PASQUALLI, 2013, p. 281).

Para Pasqualli (2013) os professores precisam de formação acadêmica *lato e stricto sensu*, mas também precisam desenvolver os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares, pré-profissionais e experienciais (segundo a classificação proposta por outro autor bastante citado nos trabalhos sobre formação docente, Maurice Tardif). Para a autora, a profissionalização docente deve ser fruto de formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e reflexiva. Além disso, destaca que tais saberes



docentes não estão prontos e acabados, e precisam ser mobilizados de acordo com as situações.

Borborema (2013), ao analisar o planejamento pedagógico realizado nos Institutos Federais (com atenção especial ao IFRJ), percebeu que:

Quanto à autonomia pedagógica, não há imposição de cursos, pois isso acarretaria num controle direto do currículo. No entanto, há a imposição de Programas, tais como PROEJA, PROEJA FIC, PRONATEC e Mulheres Mil. Em geral, os programas são implantados de forma voluntária e, na medida em que ganham espaço, passam a ser de execução obrigatória. Não há reflexão e diálogo sobre a implantação de cada um desses programas, tolhendo a autonomia pedagógica das instituições (BORBOREMA, 2013, p. 168).

Sobre a formação dos professores que ingressam no IFRJ, a mesma investigação diagnosticou que muitos professores que ingressam possuem um perfil de formação empresarial, e que por isso “[...] têm dificuldades para adaptar a linguagem, desenvolver uma didática, avaliar, etc.” (BORBOREMA, 2013, p. 170). Outro resultado a ser destacado é que alguns docentes se sentem desprestigiados em lecionar em cursos na modalidade PROEJA – Educação de Jovens e Adultos, quando são obrigados a trabalhar com essas turmas. Sobre esse fato, a autora cita a percepção de Otranto:

Essa talvez seja uma das variáveis que, aliada à oferta de cursos que não levam em conta as necessidades do alunado, têm dificultado a obtenção e resultados positivos no Proeja oferecido pelos IFs, dificultado a permanência dos estudantes e ampliado, drasticamente, os índices de evasão (OTRANTO, 2012 *apud* BORBOREMA, 2013, p. 170).

Entre as preocupações destacadas por Borborema (2013) está aquela voltada à obrigatoriedade dos Institutos Federais em ofertar cursos de licenciatura. Para a autora, como será possível para uma instituição na qual boa parte dos docentes não possui formação pedagógica (e que possivelmente não tem tradição na pesquisa e extensão nessa área) ofertar cursos de formação de professores? Isso gera questionamentos sérios a respeito da qualidade da própria formação a ser proposta.

O IFSC atua de maneira pontual na formação pedagógica continuada dos docentes, pois não há programas sistematizados e contínuos voltado a esse tipo de qualificação profissional para todos os docentes não licenciados. Segundo Moreira (2012) a instituição nunca organizou um programa de formação de professores, tendo ofertado cursos através de convênios com instituições que tinham autorização para certificação.

Ainda segundo Moreira (2012), o Ministério da Educação tem promovido alguns programas de incentivo à formação dos professores do IFSC em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*. Como exemplo cita a oferta em 2007 de vagas no Doutorado Interinstitucional - Dinter (convênio entre o IFSC com a UFSC) no Programa de Pós-Graduação em Educação daquela universidade; e no início de 2009 no Mestrado Interinstitucional – Minter (convênio IFSC com a Faculdade de Educação da UNICAMP). Os cursos foram considerados pelo mesmo autor como uma boa oportunidade para os docentes que tinham interesse à época de investir em uma formação pedagógica complementar.

Oliveira (2011) concentrou o enfoque de sua pesquisa na formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na Educação Profissional e Tecnológica no IFSC campus Florianópolis-Continente. Segundo a autora, os professores desse universo educacional no Brasil apenas possuem formação para sua área específica de atuação, mas não para atuarem na docência. Segundo a legislação vigente, ficaria a carga das instituições que oferece essa modalidade de ensino a responsabilidade sobre a formação pedagógica. O autor também destaca que o IFSC entende que a participação de docentes em eventos científicos também se configura como uma possibilidade de formação, e que a instituição tem ofertado para seus professores e os das redes municipal e estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, cursos de pós-graduação *lato sensu* no Ensino de Educação de Jovens e Adultos aliados à Educação Profissional.

Lima (2013) apresentou o perfil da oferta de formação docente realizada pelos Institutos Federais com base nos dados disponíveis pelo Sistema e-MEC. Segundo as informações levantadas, a maioria dos cursos oferecidos no ano de 2012 era voltada à Formação Inicial de professores, sendo a quantidade de



cursos voltados à formação de docentes para a educação profissional inexpressiva (cerca de 12% da oferta). A autora destaca que essa insuficiência de oferta é inadequada, pois a Lei nº 11.892/2008 aponta que os Institutos Federais devem ofertar programas especiais de formação pedagógica, incluindo aqueles destinados à educação profissional, e complementa:

[...] ao não se priorizar a formação de professores para a educação profissional, se demonstra uma falta de clareza no que poderia ser a maior contribuição dos IF em nível de formação de professores. Afinal, por ser tratar de uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, os IF poderiam ser um local apropriado para alavancar esse tipo de formação docente, ou seja, a formação de docentes para o ensino profissional (LIMA, 2013, p. 89).

Martins (2011) traçou a trajetória de constituição da docência na educação profissional brasileira, discutindo o pressuposto da necessidade de formação e competências específicas. A autora afirma que a formação docente para a educação profissional foi marcada pela escassez de concepções teóricas consistentes e políticas públicas eficazes. Através do resgate histórico da legislação que aborda a formação de professores, Martins (2011) destaca que:

A realidade das instituições de educação profissional na rede federal consolida o pressuposto da supervalorização do conhecimento técnico/especializado e detrimento do conhecimento pedagógico. Os profissionais que hoje atuam como docentes são detentores de um campo de conhecimento específico, e não possuem, na sua maioria, uma formação pedagógica para a área de atuação, no que diz respeito às atribuições da profissão docente, que superem a visão de um ensino “transmissivo”. Suas formações complementares estão ligadas, em grande parte, aos cursos de mestrado e doutorado nas suas áreas específicas, tornando-se professores sem estudar educação, o que reforça um antigo pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente (MARTINS, 2011, p.40).

Para a supracitada autora, tais docentes tentam se adequar às exigências do mercado produtivo sem contextualizar as demandas sociais, a função social da escola, o desenvolvimento crítico e a educação democrática e



inclusiva, destacando os desafios e a perplexidade da educação profissional e tecnológica brasileira.

Moreira (2012) investigou o “bacharel-professor” na área de Telecomunicações do IFSC campus São José. Para tanto focou no processo de formação, atuação e prática profissional desses docentes nas modalidades dos cursos técnicos integrados de nível médio e pós-médio. Segundo seu trabalho, os conhecimentos didático-pedagógicos e as contribuições advindas da área de Educação são minimizadas ou desvalorizadas pela maioria dos docentes entrevistados, e há a necessidade de instrumentos legais ou normativos que garantam a formação pedagógica continuada do bacharel-professor da Educação Profissional e Tecnológica.

4 Possíveis relações entre as pesquisas analisadas e a obra de Bernard Charlot (2005)

Após a análise das pesquisas realizadas sobre o tema ‘formação docente nos Institutos Federais’, foi possível perceber que alguns resultados obtidos confirmam as percepções de Charlot (2005) sobre a educação.

A pesquisa de Pasqualli (2013) ilustra a constatação de Charlot (2005) sobre as tensões e contradições presentes no processo educativo. A autora detectou que a educação à distância nos IF’s nem sempre executa aquilo que está previsto pelos projetos pedagógicos – e não aliar o discurso à prática é uma forma de promover tensões e contradições, pois os gestores, docentes e alunos não percebem qual o caminho a seguir nem as perspectivas a serem atendidas. Os professores e tutores consultados pela investigação também apontaram o desinteresse dos alunos em relação ao ensino, e esse foi outro fenômeno destacado por Charlot (2005). Segundo este autor, as escolas insistem em deixar a responsabilidade do aprendizado somente aos professores, sobrecarregando-os de cobranças. Porém, sem o investimento intelectual por parte dos próprios estudantes, aprender não é possível. Essa situação pode ser agravada nos casos de cursos à distância, por exigir do próprio aluno um controle maior sobre sua rotina de estudos. Mas essa não foi uma variável aprofundada na pesquisa de Pasqualli (2013).

Charlot (2005) defende que o professor (ou quem ensina) ocupa uma posição social, e que por isso pode ser considerado um exemplo de ator reconhecido pelo seu papel na sociedade. Apesar dessa expectativa antropológica em relação à figura docente, é difícil atendê-la através da formação pedagógica tradicional: esta está mais focada em trabalhar conteúdos disciplinares do que formar um ser social e cidadão. Martins (2011) percebeu em sua pesquisa que professores da educação profissional brasileira priorizam formar para o mercado, sem espaço em suas aulas para as demandas sociais, a crítica, a democracia, a inclusão, entre outros temas. Vale destacar que a pesquisa de Martins (2011) considerou o perfil dos professores licenciados e não licenciados dos Institutos Federais. Ou seja: o perfil conteudista também é percebido nos cursos de licenciatura! Será que tais professores não abordam esses temas porque sua formação também não os contemplou? Será que sua atuação em sala de aula não é reflexo daquela formação conteudista? Essas questões ainda estão sem resposta.

Se a situação da formação de licenciados é precária, o que podemos concluir acerca da formação dos não licenciados? Provavelmente os cursos de bacharelado ou tecnológicos que formaram esses docentes se preocuparam muito menos com questões sociais e éticas. Para agravar a situação, Lima (2013) diagnosticou que apenas 12% da oferta de cursos de formação docente nos IF's foi voltada à educação profissional. Sua pesquisa destaca, ainda, que esse despreparo pode prejudicar os cursos de licenciaturas a serem promovidos pelos Institutos Federais pois, em sua concepção, alguém que não aprendeu a ser professor não pode formar novos docentes.

Charlot (2005) também traz outra contribuição ao debate: os desafios dos professores são diferentes de acordo com os contextos sociocultural, temporal, espacial, sendo cada formando é diferente do outro. Assim, as políticas de formação docente nos IF's serão otimizadas (uma vez que venham a ser consolidadas) se considerarem as peculiaridades dos saberes e formações anteriores de cada professor. A dificuldade gerencial de uma ação tão personalizada será considerável, mas se superada poderá garantir uma maior satisfação do docente formado e dos seus alunos.

Charlot (2005) apresenta os conceitos de homem professor (que segue a lógica do ensino) e homem formador (mais atento à lógica das práticas). Segundo a pesquisa realizada por Borborema (2013), parte dos professores dos IF's atenderiam ao perfil empresarial (e portanto à lógica das práticas, das relações do mercado produtivo), e que por isso teriam certa dificuldade em adaptar a sua linguagem para a lógica do ensino, promover avaliações, entre outros aspectos. A outra parte dos professores (provavelmente os licenciados) corresponderiam à figura do homem professor? Possivelmente promover a gestão do ensino e possíveis ações de formação docente é difícil tendo como foco perfis de professores tão diversos... Mas também é essa diversidade de profissionais, visões de mundo e linguagens que caracterizam os Institutos Federais. Para Charlot (2005) o limite entre os dois "tipos" de professores é impreciso, e provavelmente cada docente deve possuir um pouco de cada um desses perfis, que podem ser mobilizados de acordo com situações diversas. Porém essa questão também é carente de investigações.

Moreira (2012) detectou em sua pesquisa que a maioria dos professores de um campus do Instituto Federal de Santa Catarina minimizam ou desvalorizam os conhecimentos pedagógicos. Ainda não existem pesquisas que diagnostiquem a opinião dos docentes nacionalmente, mas esse discurso está presente (mesmo que sutilmente) em várias outras investigações. Mas o discurso inverso também é frequente: no cotidiano dos IF's muitos desvalorizam a formação e a atuação dos não licenciados, minimizando sua importância para a formação de diversos profissionais. Charlot (2005) defende claramente a importância da formação para a prática, pois seu valor instrumental é essencial para que as sociedades atendam suas demandas. Parece que, apesar dessa importância ser defendida por uns, ainda precisa ser compreendida e respeitada no âmbito da própria educação profissional brasileira.

Assim, a tensão entre a lógica das práticas e a lógica do ensino é uma realidade nos Institutos Federais, como já percebia Charlot (2005) ao pesquisar a educação num contexto universal. O desafio reservado aos gestores, docentes e discentes dessas instituições parece ser perceber essas



contradições e, a partir da diversidade, promover debates e construir ações mais democraticamente em prol de um ensino diverso – menos preocupado em “engessar” perfis docentes, e mais voltado ao compromisso de formar profissionais com mais consciência cidadã e preparados para lidar com as contradições presentes no mercado produtivo e na vida social em geral.

5 Considerações finais

Este artigo não pretende esgotar as possibilidades de relações entre a obra de Charlot (2005) e as características da formação docente nos Institutos Federais. Suas limitações estão ligadas, principalmente, ao início de um processo de pesquisa que deve ser aprofundado através de uma revisão bibliográfica mais ampla e um conhecimento mais profundo sobre a realidade dos IF's.

Essas instituições foram construídas recentemente, e sua identidade e organização didático-pedagógica (entre outros aspectos) ainda estão em fase de planejamento e/ou consolidação. Por isso, acredita-se que muitas das questões aqui descritas podem ser superadas através do próprio amadurecimento do modelo institucional, o que já vem sendo discutido através dos espaços de debate.

A realização de pesquisas científicas que tenham como objeto de análise os Institutos Federais contribuirão para ampliar as discussões sobre tais instituições, permitindo um melhor uso dos recursos públicos e a garantia de qualidade do ensino ofertado gratuitamente a uma parcela significativa da população brasileira. A abordagem do tema pelos programas de pós-graduação em Educação certamente estão de acordo com o pensamento de Charlot (2005), que defende a união entre a teoria e a prática, e uma formação docente adequada e flexível para gerar efetivas transformações na educação brasileira.

Referências

BORBOREMA, C.D.L. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica**: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

Tecnologia. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTADÃO. **Educação é o ministério mais atingido com ajuste fiscal**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e-o-ministerio-mais-atingido-com-ajuste-fiscal,1617255>> . Acesso em: abr. 2015.

LIMA, F.B.G. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

MARTINS, L. A. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José**. Dissertação. (Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, N. P. **Formação Continuada de Professores e o desenvolvimento de currículos integrados na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PASQUALLI, R. **Trajetória de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil**. Tese. (Faculdade de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PLATAFORMA LATTES. **Currículo Lattes de Bernard Charlot**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4687158600283895>>. Acesso em: mar. 2015.

REDE FEDERAL. **Site institucional da Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: mar. 2015.

REGO, T. C. BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 147-161, 2010.