

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

JOSÉ MATEUS BIDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

JOSÉ MATEUS BIDO

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

JOSÉ MATEUS BIDO

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ
DA TEORIA CRÍTICA**

Tese apresentada por JOSÉ MATEUS BIDO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA BELLANDA
GALUCH

MARINGÁ
2018

FICHA CATALOGRÁFICA:

JOSÉ MATEUS BIDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ
DA TEORIA CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM
(Orientadora)

Prof. Dr. José Leon Crochick – USP – São Paulo

Prof. Dr. Irineu Mário Colombo – IFPR – Curitiba

Prof.^a Dr.^a Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Pires Caniato – UEM

20 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho à minha família e aos meus amigos dos Seminários de Pesquisa que, pela leitura crítica e pelas sugestões conscientes, auxiliaram-me no meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, à professora Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelo aprendizado sobre o autêntico sentido de ser educador e aos professores Dr. José Leon Crochick – USP – São Paulo, Dr. Irineu Mário Colombo – IFPR – Curitiba, Dr.^a Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM e Dr.^a Ângela Maria Pires Caniato – UEM, pela valorosa colaboração na banca de qualificação.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, por meio da Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, pela oportunidade de fazer parte do contexto de pesquisa viva e atuante, tanto nas disciplinas frequentadas quanto nos eventos e nos debates por ele promovidos.

À professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela presença reflexiva, pelo apoio, pelas críticas e pela atitude pedagógica com a qual conduziu a orientação desta tese.

Aos membros da Banca de Qualificação, pela leitura e pelas contribuições fundamentais para a retomada de conceitos e de critérios interpretativos. Agradecimento especial a todos que aceitaram fazer parte da Banca de Defesa.

Aos meus companheiros de turma, pela força e pelo incentivo que me foram dados nos momentos difíceis, bem como pela troca de experiências formativas que contribuíram grandiosamente para a reflexão com base na Teoria Crítica da Sociedade.

Ao Instituto Federal do Paraná, pelo apoio no processo de minha formação, estando aberto à crítica autorreflexiva sobre o seu projeto educacional.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 2006, p. 116-117).

[...] As circunstâncias são modificadas pelos próprios homens e o próprio educador tem de ser educado (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

BIDO, José Mateus. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ DA TEORIA CRÍTICA** 287f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2018.

RESUMO

Como organização formativa, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – a partir da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) –, o IFPR oferece, gratuitamente, formação básica e superior, bem como educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. A presente pesquisa, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, tem como objetivo analisar a concepção de formação em cursos de licenciatura do IFPR, cotejando-a com o princípio formativo orientador da sua criação, assim como compreender a ambiguidade do seu fundamento formativo no contexto global da educação funcional e adaptativa. Metodologicamente, as fontes para a compreensão do IFPR no contexto histórico-social da sua criação são as seguintes: documentos de organizações internacionais que norteiam o projeto educacional global para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento; documentos oficiais dos Institutos Federais e do próprio IFPR os quais orientam a implantação das licenciaturas no Brasil. São analisados seis Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), sendo dois de Licenciatura em Química (entre os seis cursos ofertados) e os quatro de Licenciatura em Física em execução no IFPR. Busca-se, nesses PPCs, compreender o fundamento e a finalidade da educação no sistema produtivo contemporâneo. Fundamentando-se nos conceitos de racionalidade crítica, de autonomia e de emancipação, defendidos por autores da Teoria Crítica da Sociedade, estabelece-se a relação entre formação racional, produção técnica e formação cultural. A racionalidade crítica é confrontada à racionalidade funcional e instrumental; a autonomia em contraposição à força heterônoma da cultura global; a emancipação opõe-se à lógica educacional adaptativa. Para a análise da proposta formativa subjacente aos PPCs, elegeu-se como unidade de análise a formação docente e as seguintes subunidades: formação didático-pedagógica; relação entre conteúdo e forma; ruptura e permanência na concepção de formação. Embora os princípios formativos no contexto da criação do IFPR remetam à ideia de formação omnilateral, os dados analisados revelam que, nas condições objetivas atuais, predomina a tendência de formação unidimensional, com prevalência da forma sobre o conteúdo e da permanência estrutural em detrimento da ruptura. Verifica-se que os PPCs analisados se aproximam das orientações legais e estruturais, orientando-se à formação para responder ao projeto global de educação que corresponde à requerida pela sociedade industrial desenvolvida no estágio atual. Não se desconsidera, porém, que no próprio limite da articulação entre a formação científica dos docentes, a formação didático-pedagógica e a formação cultural está a potencialidade para resistir à reificação humana, dependendo da abertura para a autorreflexão crítica sobre o projeto formativo e sobre a própria formação.

Palavras-chave: IFPR; formação de professores; licenciatura; Theodor W. Adorno; Teoria Crítica da Sociedade; consciência crítica.

BIDO, José Mateus. **TRAINING OF TEACHERS IN THE INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ IN THE LIGHT OF THE CRITICAL THEORY**. 287f. Thesis (Doctorate um Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2018.

ABSTRACT

As a formative organization, the Instituto Federal do Paraná (IFPR) is a federal public institution of education, linked to the Ministério da Educação (MEC) through the Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Created on December 29, 2008, through Law No. 11.892, which established the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – from the Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) – IFPR offers basic training and higher education, as well as professional and technological education in the different modalities and levels of education, free of charge. The present research, in light of the Critical Theory of Society, aims to analyze the conception of training in undergraduate courses of the IFPR, comparing it with the formative principle guiding its creation, as well as to understand the ambiguity of its formative foundation in the global context of functional and adaptive education. Methodologically, the sources for the understanding of the IFPR in the historical-social context of its creation are: documents of international organizations that guide the global educational project for underdeveloped and developing countries; official documents from the Institutos Federais (IFs) and the IFPR itself that guide the implementation of the degrees in Brazil. Six Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) are analyzed, two of which are in Chemistry (among the six offered courses), and the four are in Licentiate in Physics at IFPR. In these PPCs it is sought to understand the foundation and purpose of education in the contemporary productive system. Based on the concepts of critical rationality, autonomy and emancipation, defended by authors of the Critical Theory of Society, it is established the relation between rational formation, technical production and cultural formation. Critical rationality is confronted with functional and instrumental rationality; autonomy, as opposed to the heteronomous force of global culture; emancipation opposes adaptive educational logic. For the analysis of the training proposal underlying the analyzed PPCs, the teacher training and subunits were chosen as the unit of analysis: didactic-pedagogical training; relation between content and form; rupture and permanence in the conception of formation. Although the formative principles in the context of the creation of the IFPR refer to the idea of omnilateral formation, the analyzed data reveal that in the present objective conditions, the trend of one-dimensional formation prevails, with prevalence of form over content and structural permanence to the detriment of rupture. It can be verified that the analyzed PPCs approximate legal and structural orientations, orienting themselves to the formation in order to respond to the global education project which corresponds to the one required by the industrial society developed at the present stage. Nevertheless, it is not overlooked that in the very limit of the articulation between the scientific formation of teachers, the didactic-pedagogical formation and cultural formation is the potentiality to resist human reification, depending on the openness to critical self-reflection on the formative project and on training itself.

Keywords: IFPR; teacher training; graduation; Theodor W. Adorno; Critical Theory of Society; critical consciousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FORMAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE .26	
1.1. Elementos constitutivos do conceito de formação em Theodor W. Adorno	31
1.2. A lógica heteronômica da pseudoformação	37
1.3. Formação para a autonomia e a ressignificação da individualidade	44
1.4. Formação para a adaptação e a racionalidade instrumental: elementos da crítica formativa	61
2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADE DE UMA DIALÉTICA EDUCACIONAL?	69
2.1. Organizações internacionais e a constituições de políticas públicas para a educação no Brasil	76
2.2. O propósito de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	92
2.2.1. Educação e educação profissional: elementos legais e perspectivas de formação no Brasil	92
2.3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia à luz da Teoria Crítica	111
2.4. Propósito educacional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: tensão entre formação para a resistência e formação para a adaptação	141
3. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFPR: O QUE REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO PRETENDIDA?	160
3.1. Contexto da análise	160
3.2. O horizonte das licenciaturas no IFPR	162
3.3. Formação docente como unidade de análise nos Cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR	168
3.3.1. Formação docente: relação didático-pedagógica	171
3.3.2. Formação docente: relação entre conteúdo e forma	193
3.3.3. Ruptura e permanência na concepção de formação	243
3.3. Autorreflexão como crítica da realidade diagnosticada	254
CONCLUSÃO	262
REFERÊNCIAS	268

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa remete o pesquisador a um objeto específico. A relação entre objeto pesquisado e sujeito pesquisador não é neutra. Como relação, ela é determinante para manter a análise sobre o problema levantado.

Nesta pesquisa, pelo fato de o pesquisador estar imerso no processo que origina o seu objeto, a fim de se pensar a proposta formativa dos cursos de licenciatura em Química e em Física do Instituto Federal do Paraná (IFPR), há a necessidade do distanciamento reflexivo para que as críticas sejam erigidas ao problema inquirido.

A inquirição sobre o problema parte das contribuições reflexivas do século XX. A segunda metade desse século estimulou um processo de desenvolvimento científico e tecnológico de grande vulto para a história da humanidade. Emergente no período das duas grandes guerras nos países identificados como desenvolvidos, estendeu-se – por efeito dos elementos intrínsecos de uma política desenvolvimentista – às nações de diferentes continentes consideradas subdesenvolvidas. Tal encaminhamento exige dos países pobres a participação em um projeto amplo, no qual também a educação é entendida como condição para o crescimento produtivo, científico e tecnológico e para a configuração sociopolítica da coesão social.

Nesse contexto, a educação é pensada e planejada como fator de promoção do progresso econômico e humano; o indivíduo é concebido como um ser predominantemente produtivo (BRAGA, 2014). Por essa razão, a leitura do contexto histórico no qual se pensa a formação de professores se torna relevante para posicionar a educação como imprescindível na constituição cultural e política da organização vigente ou como fator de resistência a ela. Pela finalidade da educação do indivíduo, a organização social pode ser mantida, mudada ou transformada.

A formação educacional que se orienta para a coesão social é de interesse do sistema capitalista. Inclusive, no século XX, propostas e estudos (FAURE, 1972) foram financiados (e continuam sendo) por organizações internacionais, com vistas à consolidação, no século XXI, de um modelo educacional que contribui para o desenvolvimento de valores importantes para a coesão social (DELORS, 1998). Está em cena um projeto formativo padrão, pensado pelos países ricos, para que a noção de desenvolvimento e de coesão social seja adequada à perspectiva científico-

tecnológica de caráter produtivo, bem como implantada nos demais países abertos ao espírito do capital, ou forçosamente obrigados a se abrirem por meio de auxílios financeiros. Nesse sentido, a dependência econômica é fator preponderante para que os países pobres sejam orientados por diretrizes que atendem ao sistema global hegemônico.

O processo educativo, em geral, e a formação de docentes para a educação básica e, em especial, para a superior ganham vulto por meio de instituições legalmente criadas para essa finalidade. Ao serem instituídas – por meio de normas específicas que visam a garantia do controle sobre as políticas públicas para o projeto da educação –, elas passam a ser envolvidas nos movimentos científico-cultural e socioprodutivo de cada época e ancoradas no modelo social pretendido, a partir da concepção antropológica predominante.

Há uma lógica na formação, incluindo a de professores, estimulada e concretizada por meio de uma fundamentação filosófica e de um processo pedagógico orientados por intenções e por métodos que buscam garantir a formação e o exercício profissional do (profissional) docente no contexto em que ele se encontra. No Brasil, mediante ações legais do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), existe a proposição formativa que suporta as instituições legalmente constituídas para essa finalidade, em sintonia com as perspectivas globais. A educação está orientada por diferentes legislações e normatizações que a ela dão suporte.

No que se refere à formação de professores, a preocupação é também histórica e legal (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Ressalta-se, entretanto, que, nos diferentes movimentos históricos que envolvem o projeto formativo, há problemas filosóficos, pedagógicos, econômicos e sociopolíticos correspondentes, bem como uma perspectiva sob a qual a concepção de docência caminha e para a qual se voltam os esforços formativos, não raro, orientados para a manutenção dos elementos culturais de controle.

Criados em meio a debates enfrentados por diferentes movimentos sociais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) originaram-se da articulação de manifestações de distintas representações de classes e de movimentos sociais expressa documentalmente na 1.^a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em 2006, e na 1.^a Conferência Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2008a).

A presente pesquisa analisa os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) nas áreas de Química e de Física, com o foco voltado à formação específica apresentada pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), por meio dos PPCs de suas licenciaturas.

Atualmente, o IFPR, que completa dez anos em dezembro em 2018¹, oferece 47 cursos de graduação, sendo 19 de licenciatura, 12 de bacharelado e 16 tecnológicos. Para a delimitação do campo de pesquisa, optou-se pelos cursos de licenciatura da grande área *Ciências Exatas e da Terra*, especificamente de Física e de Química. Esse recorte leva em consideração a carência, nas escolas públicas, de docentes dessas áreas.

Para a análise, foram selecionados seis PPCs, quais sejam: dois dos seis cursos existentes no IFPR de Licenciatura em Química – um do *Campus* de Paranavaí e um do *Campus* de Jacarezinho – e os projetos dos quatro cursos de Licenciatura em Física, ofertados nos seguintes *campi*: Ivaiporã, Telêmaco Borba, Foz do Iguaçu e Paranaguá. A opção pelos PPCs dos cursos de Química desenvolvidos nos *campi* de Paranavaí e de Jacarezinho foi aleatória.

Para a organização didático-pedagógica dos PPCs dos referidos cursos a análise se dirige, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa: analisar a concepção de formação em cursos de licenciatura do IFPR, cotejando-a com o princípio formativo orientador da sua criação, bem como compreender a ambiguidade do seu fundamento formativo no contexto global da educação funcional e adaptativa. O propósito é destacar a perspectiva teórico-prática adotada nos PPCs, a fim de analisar se possibilitam a formação crítica ou funcional. Por essa razão, propõe-se evidenciar a referência formativa que substancia, filosoficamente, a proposta pedagógica do IFPR apresentada nas licenciaturas cujos PPCs foram objeto de análise.

No plano investigativo sobre a criação dos IFs e sobre o seu papel na formação docente, procura-se destacá-los, histórica e politicamente, para enfrentar um problema notório que envolve a educação nacional, especificamente em relação ao ensino médio, mas também quanto à formação de docentes para atuar nesse campo. Os IFs têm como desafio superar a dicotomia entre educação geral e educação para o mundo do trabalho (MOURA, 2010, p. 883), ampliando a

¹ Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/desup/tecnologo/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

concepção formativa por meio do desafio da formação para além da funcionalidade (FRIGOTTO, 2018).

A questão que perpassa esta pesquisa é o fundamento filosófico e a finalidade formativa que as instituições educativas, em geral, e o IFPR, em especial, adotam diante da política educacional difundida para preservar o projeto educacional global.

Como instituição formadora, o desafio posto está na promoção de um projeto de formação ampliada (omnilateral) na qual se estabeleça o diálogo entre a educação humana, a científica, a tecnológica e a profissional, com vistas à formação e ao exercício democrático e republicano da cidadania (SILVA, 2009). Nesse sentido, o conceito de formação para a cultura (CONNOR, 1992, p. 30) também é registro do debate nesta pesquisa, principalmente sobre os mecanismos de coisificação e de mercantilização a que foi submetida por projetos educativos que correspondem prioritariamente aos anseios da sociedade no seu estágio atual (SANTOMÉ, 2003).

O IFPR, inserido em uma sociedade administrada que o origina, enfrenta, em suas concepções e diretrizes, o problema da dicotomia entre formação humana e formação profissional, em que o esforço integrativo entre ambas foi distendido no Brasil pelos projetos e pelos programas da educação liberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004) implantados como forma de sucateamento de instituições educacionais (SILVA, 2009). Assim, entre os desafios postos ao IFPR está o de repensar a promoção de uma educação que resista à formação aligeirada como treinamento/instrução para o trabalho (WITTACZIK, 2008).

A reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (OTRANTO, 2010)², dentre muitos focos, origina-se da análise presente no cenário de formação humano-profissional, como dimensão integradora do processo formativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Profundamente marcada pela 'visão social do trabalho' e pela dinâmica política da sociedade brasileira no fim da primeira década do século XXI, em 2008, o MEC estimulou

² A autora lança críticas acerca do processo de formação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, especificamente abordando os Institutos Federais como parte de uma política educacional que se liga ao projeto de expansão do crescimento produtivo.

estudos para a criação de uma instituição que, em rede, integrasse a formação humana, a científica e a tecnológica³.

Como a presente pesquisa procura analisar o referencial formativo nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR, a análise do projeto de formação docente envolve a compreensão do princípio formativo pelo qual a instituição foi criada historicamente e como executam, em sua prática formativa, o projeto consubstanciado nos PPCs.

Do ponto de vista do fundamento teórico, as reflexões de autores como Theodor W. Adorno, H. Marcuse e M. Horkheimer compõem a crítica sobre o processo formativo. A perspectiva histórico-filosófica é a do século XX que, na Europa, influenciada pela crítica erigida por Karl Marx no século XIX sobre a produção teórica nos séculos XVII e XVIII, viu nascer, entre muitas manifestações intelectuais, o movimento que colocou em questão a relação entre racionalidade, produção de riqueza, condição humana, assim como a crítica materialista histórica da ideologia (SLATER, 1978). Essa conjuntura é instaurada pelo que ficou conhecido na literatura sociológica e na filosófica como razão instrumental ou racionalidade burguesa (COHN, 1986, p. 9).

O movimento intelectual conhecido como Escola de Frankfurt – instituído, oficialmente, em 6 de fevereiro de 1923 (WIGGERSHAUS, 2006), efetivando-se, em 1924, (SLATER, 1978, p. 15) como *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social), com relevância investigativa após 1930 – traz contribuições para a reflexão ocidental em distintos campos de pesquisa, produzindo um legado crítico-reflexivo que o torna atemporal e independente de fronteiras geográficas. Esse movimento contribuiu para a racionalidade ocidental, evidenciando vários temas ligados à condição humana vivida em sua contingência histórico-social no seio da sociedade burguesa.

Ao se considerar os diferentes problemas investigativos assumidos pelos teóricos do Instituto de Pesquisa Social, destacam-se três temas pelos quais os pensadores se orientam: a dialética como expressão da contradição objetiva; a análise da cultura, como denúncia da postura industrial assumida; a análise da constituição política e da econômica fundantes da sociedade industrial desenvolvida.

³ Portal MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Publicações – Artigos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30161:publicacoes-artigos&catid=190:setec-1749372213&Itemid=841>. Acesso em: 31 jan. 2019.

Ressalta-se que esses focos se constituem em conceitos fundamentais para o escopo da pesquisa, unificados pela crítica ao pensamento positivista, à concepção e à organização do processo civilizatório ocidental contemporâneo (WIGGERSHAUS, 2006, p. 33) que desconsidera o humano, tornando-o um subproduto da economia e da cultura; ou seja, é a crítica ao projeto e à perspectiva de uma razão que institui a lógica predominante para o fortalecimento da sociedade capitalista, tal como a constituição de um modelo social baseado em seus princípios.

Por ser dialética, a reflexão se coloca como crítica da ciência – filha de uma racionalidade que se mostra ávida por resultados positivos. A base dessa formação racional é o projeto iluminista, segundo o qual a razão visa à emancipação (libertação) em relação ao mito, além de conduzir o ser humano à autonomia (independência) e à autodeterminação diante do espírito religioso e do modelo produtivo medieval.

As reflexões dos pensadores do Instituto de Pesquisa Social passaram, dentre muitos aspectos investigativos, a se deter também nos efeitos da razão que se instrumentaliza pela concepção de ciência técnica, expondo, pelos argumentos, as suas causas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). De acordo com o diagnóstico intelectual dos frankfurtianos, essa expressão racional submete o ser humano a uma condição de meio e não de finalidade. Ela é destacada como força reificadora pela dinâmica sociocultural.

A análise sobre a cultura é suscitada pelos estudiosos de Frankfurt, sobretudo com a publicação do texto *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A relevância dessa reflexão está na crítica acerca do que se tornou cultural e em que a cultura se transformou (ADORNO, 1977; 2004). Autores como Benjamin (1975), Marcuse (2010), bem como Fromm (1980; 1983) corroboram o esforço de Adorno e de Horkheimer na investigação cultural no contexto da sua mercantilização e da descaracterização formativa da condição humana. Essa temática realça a dicotomia entre a condição cultural construída historicamente e o processo de civilização (MARCUSE, 2001).

A distinção filosófica entre os aspectos ideais e materiais põe em oposição a matéria e o espírito (externo e interno ao humano) e reforça o espírito burguês o qual separa a sociedade em dois sentidos: o da matéria, ou da vida real (civilização), e o do pensamento, ou das ideias (cultura). Como decorrência dessa dicotomia,

legitima-se o domínio da natureza pelo homem e, conseqüentemente, ao se considerar o humano como natureza distinta, o domínio do homem pelo homem.

Alienando-se da realidade material e histórica, a cultura torna-se alienante e ideológica; torna-se também de consumo. Dessa forma, na reflexão sobre ela, há que se partir dos conceitos que a legitimam: produção demandada – indústria – e demanda construída – consumo. A produção cultural, sob esse aspecto, vem preencher o tempo ocioso do trabalhador, dando-lhe a condição de ser marcado por uma lógica que o aprisiona na fundamentação do gosto e pela identidade⁴ de massa. Nessa perspectiva, a cultura se torna objeto de pesquisa para os frankfurtianos (MARCUSE, 2001) e, como conceito, lança categorias e bases fundamentais para a presente tese.

A análise da constituição política e econômica – outro foco temático da Teoria Crítica da Sociedade – realiza-se por meio da reflexão sobre a condição estruturada pela sociedade burguesa. O propósito é compreender a dominação tecnocrática, ou seja, como afirmam os frankfurtianos, a organização social administrada, bem como as instituições criadas por ela, entre as quais está a responsável pelo processo educativo – a escola.

Para responder aos anseios da sociedade administrada, o processo de formação coloca-se a favor das demandas de produção e do ajustamento social. Aqui, a perspectiva está em explicitar os principais problemas da sociedade, especificamente os impostos pelo capitalismo tardio (ADORNO, apud COHN, 1986), como a condição democrática; a relevância do individual em detrimento das classes sociais; a preponderância do progresso econômico sobre o social; o processo educacional para a razão funcional e instrumental; a legitimação do consumo etc.

A relevância dos estudos propostos pelo Instituto de Pesquisa Social está no fato de que a construção da realidade e a leitura sobre ela passam pelo seu reverso, pelo seu vir a ser. Os teóricos da Teoria Crítica da Sociedade confrontam, dialeticamente, o movimento que instituiu a razão positiva como voz padrão de um modelo ideológico (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 184-205) que se legitima na

⁴ A noção de identidade, apresentada nesta pesquisa, segue o conceito adorniano tratado na obra *Terminologia Filosófica*, v. II, mediante o qual o pensador resgata o sentido lógico-formal para superar a tradição filosófica que buscava a adequação entre o real e o pensado. Em sua reflexão, o termo representa mais do que o nexó lógico; é o elemento primeiro da consciência do sujeito frente a si mesmo e ao meio (Cf. ADORNO, 1977, p. 85-93).

estrutura científico-tecnológica, econômica, política e cultural e se reflete na maneira como educa as gerações.

O movimento intelectual investiga o esquema moderno de pensar, a partir de Descartes (1596-1650); lança luz para além do nominalismo, do mecanicismo e avalia o percurso decorrido pela noção de esclarecimento. Recebe da filosofia de Kant (1724-1804), de Hegel (1770-1831), de Marx (1818-1883), de Feuerbach (1804-1872) e de Nietzsche (1844-1900), bem como da literatura de Goethe (1749-1822) e de Schiller (1759-1805) e da psicanálise de Freud (1856-1939) as bases argumentativas para repor a crítica sobre a trajetória da sociedade contemporânea, diagnosticando, criticamente, o espírito burguês que fundamenta e faz prosperar a sociedade baseada no capital (LÖWITH, 2014) e a insensatez que havia tomado o conceito de indivíduo.

Mesmo com toda a preocupação de ler, na tradição filosófica, os fundamentos da realidade e sobre a qual estabelecem os elementos da reflexão crítica, os frankfurtianos assumem a tarefa de contrapor a legitimidade do real pela possibilidade do vir a ser realidade. A noção de potencialidade, herdada da tradição filosófica ocidental, com os argumentos compostos pelo idealismo e materialismo alemão, visa à análise filosófica da coisa em si e para si, a partir de si (FREITAG; ROUANET, 2001).

Reposicionada a dinâmica interpretativa da realidade para a análise do ser humano no meio como ser histórico e contingente, a reflexão crítica postula que a significância do humano está no seu espaço e no seu tempo, na sua imanência e na sua materialidade. Este passo superativo da metafísica tradicional é proposto pelos frankfurtianos para chamar ao debate, com base no materialismo histórico e dialético (THALHEIMER, 2014; SLATER, 1978), a vertente iluminista, desencadeada pelo positivismo no instrumentalismo.

Também é uma referência para reconceituar a proposta de Marx no aspecto de revalorizar o sentido social das relações (ADORNO, 1986), sem perder a dimensão individual (ou a singularidade do indivíduo), por força do resgate da psicanálise freudiana (ADORNO, 2015). Nesse contexto, o humano é apresentado, portanto, como um ser em contínua e em permanente construção histórica, ligado intimamente ao seu meio social, político, econômico e cultural; traz em si, porém, os traços de uma individualidade, que é uma força interior contra o processo de massificação da sociedade em curso, a qual o despersonaliza e lhe tira o caráter de

ser idêntico a si (individuação), adaptando-se, assim, ao modelo imposto pela dinâmica coisificadora, para ser idêntico ao outro. O caráter do não-idêntico é defendido pelos frankfurtianos como resistência à lógica do processo de massificação (FROMM, 1970). Sob esse aspecto, os pensadores postulam uma educação ampliada, ou seja, uma formação omnilateral (ADORNO, 1996c).

A proposta dos teóricos do Instituto de Pesquisa Social é também pensar uma realidade na qual o indivíduo seja formado para superar o individualismo (competição subjetiva), tipicamente apregoadado pela ideologia do idêntico. Esse individualismo é resultado do modelo de vida e das relações estabelecidas mediante a produção do capital e o consumo, com base na lógica capitalista, a qual desqualifica, historicamente, a condição humana objetiva. Nesse aspecto, questiona-se o processo formativo, fortalecido pela ideologia dominante (ADORNO, 1996c; 2008b), pois, com base nele, as gerações são “formadas” para pensar e para produzir de modo a não se alterar a dinâmica social (MARCUSE, 1973a).

Por essa orientação reflexiva, o tema da educação (ou formação) é destacado como força de resistência à ideologia reificadora da condição humana objetiva no mundo. A educação é assumida em proximidade ao conceito filosófico de formação cultural (*Bildung*) que está em constante oposição ao de semiformação cultural ou semicultura (*Halbbildung*), o qual foi trazido ao debate por Adorno (1996c); é assumido terminologicamente, nesta pesquisa, como pseudoformação.

O processo de formação das gerações, na conjuntura contemporânea brasileira, não se encerra em seu horizonte espaço-temporal. Ele é resultado de distintos elementos culturais, políticos, sociais, religiosos, econômico etc. que são construídos histórica e socialmente em nossas fronteiras (FREITAG, 1986; FREITAG; ROUANET, 1989). Esse movimento confluyente, lido dialeticamente, tende a trazer, em seu interior, uma questão central, ressaltada por Adorno (2006): trata-se do ‘para quê’ da educação.

Sendo assim, o século XX, especialmente a Europa, é terreno fértil para a reflexão crítica (HORKHEIMER, 1990; 2000). Como parâmetro interpretativo, também lança luzes, pela maneira de diagnosticar os problemas, a outros contextos, como é o caso do Brasil. As categorias com as quais os frankfurtianos trabalham, pelo seu caráter filosófico, podem ser tomadas também para a análise da realidade brasileira. Contudo o foco de delimitação da análise formativa que se pretende nesta pesquisa está na leitura provocada por Theodor W. Adorno sobre a educação para a

formação omnilateral, ou a sua proposição de formação cultural em embate com a pseudoformação.

Dessa maneira, esta pesquisa fundamenta-se nesse aspecto, buscando elementos teóricos em Adorno, fonte primordial das categorias (JAY, 1988) com as quais se faz o estudo sobre os PPCs dos cursos de licenciatura em Química e em Física do IFPR. A concepção formativa – estruturada nos seguintes elementos constitutivos dos PPCs: concepção de curso; justificativa; objetivos; perfil do egresso; perfil do curso; processo e procedimentos avaliativos; estrutura curricular – é investigada a partir da unidade de análise ‘formação docente’ por meio destas subunidades: a) formação didático-pedagógica; b) relação conteúdo e forma; c) ruptura e permanência na concepção de formação.

A tese constitui-se da seguinte maneira: esta introdução, três capítulos e conclusão. No primeiro capítulo, busca-se a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade em relação aos problemas que estão relacionados à educação. Na teoria Crítica trabalha-se com as categorias racionalidade crítica, autonomia e emancipação. A primeira categoria – racionalidade crítica – é assumida pela Teoria Crítica em oposição dialética à racionalidade funcional e instrumental; compreende-se a segunda – autonomia – em antítese à força heterônoma da cultura da produção do capital e do consumo, que descaracteriza o indivíduo; a terceira categoria – emancipação – é compreendida como processo formativo (CROCHÍK, 2007), em contraposição à lógica do educar para a adaptação. Estão postas as seguintes questões nessa seção: formação para a emancipação e para a resistência; formação para a adaptação; formação da individualidade significativa ou do eu forte.

As fontes para a fundamentação teórica e para a reposição de conceitos essenciais que subsidiam a análise dos cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR são as produções de Horkheimer (2000); de Adorno (1985) e de Horkheimer e Adorno (1985), centrando-se em Adorno (2006; 1969; 1996c). Foram tomados como base para essa reflexão os textos que denotam a condição da razão funcional e instrumental no processo formativo. Também têm voz os escritos que chamam à luz a formação cultural e a indústria cultural na perspectiva da sociedade administrada (ADORNO, 2008c; MARCUSE, 1973a). Além dos textos que trabalham com a temática referida, são utilizados aqueles que abordam diretamente os conceitos de educação (ADORNO, 2006) e de formação cultural (ADORNO, 1995). Ainda se reflete acerca da condição do professor vivida em relação aos ‘tabus’ que

envolvem o magistério, assim como acerca da condição de ser formador (ADORNO, 2006). Decorre dessas fontes a reflexão sobre os conceitos que fundamentam a formação do docente para uma individualidade significativa, como força de resistência e como superação da padronização formativa.

No segundo capítulo, busca-se compreender a base conceitual de educação presente nos IFs. Por ela, os IFs são analisados no conjunto de ações planejadas e realizadas por organizações internacionais, que visam a implantação de um modelo global de formação, configurando uma possível tensão diante de uma proposta política de sociedade vislumbrada na primeira década do século XXI. Verificam-se na implantação dos IFs e em sua consolidação regional as possíveis dicotomias entre a organização pensada e o que é efetivado, bem como a ambiguidade do seu fundamento formativo no contexto global da educação funcional e adaptativa. Nas ações dos IFs, também se faz presente a ambiguidade entre formação geral e formação técnica, igualmente vivida por outras instituições formadoras nas mais distintas regiões do Brasil (FRIGOTTO, 2009; RODRIGUES, 1998).

Ressalta-se que a crítica ao projeto de formação nos IFs tem o intuito de diagnosticar e de apresentar a sua perspectiva diante da heteronomia reificadora do setor produtivo – que se apresenta como uma força externa ao indivíduo, quase como uma segunda natureza –, determinando o que ele precisa para responder à dinâmica da sociedade capitalista. Nesse aspecto, a resistência formativa consiste no fortalecimento da consciência histórica e autorreflexiva do indivíduo, como ser social (HONNETH, 2009). A análise é conduzida por duas questões secundárias: é possível pensar nos IFs pelo viés de uma ‘dialética educacional’⁵ para a consciência autorreflexiva sobre a autonomia? Em que medida é original a perspectiva educacional do IFPR no contexto atual?

Nesse capítulo, também se evidenciam os projetos e as intenções nacionais e internacionais, estimulados pela ótica do capital, sobre a educação básica e a superior, bem como a tensão latente entre resistência e formação para a adaptação.

⁵ Apresenta-se o termo ‘dialética educacional’ como uma perspectiva possível – por parte das instituições formadoras – para contrapor o projeto formativo vigente. Nesse sentido, a condição dialética está em ser a denúncia daquilo que não é formação, que não é promoção da dignidade humana pela educação e que não é pensamento crítico, bem como daquilo que não é trabalho. O emprego desse termo quer expressar uma negação implícita e necessária à educação que se oficializa como condição sistêmica. Nesse sentido, o termo quer questionar o projeto formativo que é posto como referência para atender às demandas sistêmicas. O termo, aplicado aos IFs, busca fundamentar as compreensões dessa instituição que, no movimento histórico e social, traz em si a possibilidade da crítica negativa à condição educacional oficial.

As questões orientadoras do conteúdo desse capítulo visam analisar o modelo de indivíduo que as organizações internacionais pretendem formar, assim como a possibilidade de uma formação que se coloque em contraposição a esse modelo (BRASIL, 2010; PACHECO, 2015).

O segundo capítulo é fundamentado em fontes que contribuem para a contextualização da sociedade contemporânea (HARVEY, 2011; SANTOS, 1997; GALEANO, 1978). Respalda-se, ainda, em documentos institucionais e relatórios de diferentes organizações internacionais (BANCO MUNDIAL, 2001; 2010; 2011a; 2011b; DELORS, 1998; UNESCO, 1990; 2001), bem como em artigos produzidos pela equipe destinada pelo Ministério da Educação para o estudo de implantação dos IFs (PEREIRA, 2009a; 2009b)⁶.

O procedimento adotado na análise das fontes vem contribuir para uma perspectiva histórica e, ao mesmo tempo, para uma leitura filosófica, cujo eixo norteador são o debate educacional na primeira década do século XXI, em âmbito nacional, e as constantes intervenções propositivas das organizações internacionais para a educação, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) etc. (BONAL, 2002). Destaca-se, nesse contexto, o debate sobre a educação profissional e a formação geral.

Também recebe destaque o relatório *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), que versa sobre os ajustes relativos à educação superior, além de produções (PRADO, 2006) pertinentes ao tema, hospedadas na página do MEC (PACHECO, 2008; 2011)⁷.

O terceiro capítulo apresenta a relação entre as categorias da Teoria Crítica e a proposta educacional do IFPR, mediante a análise da proposta formativa presente nos PPCs dos cursos de licenciatura em Química e em Física. Ressaltam-se, aqui, duas condições que envolvem a racionalidade em curso: a razão crítica e a razão funcional e instrumental.

Na análise da formação subjacente aos PPCs, expõem-se os seus fundamentos e as suas finalidades, realçando em que medida expressam uma

⁶ Este material está reunido e Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30161:publicacoes-artigos&catid=190:setec-1749372213&Itemid=8411>. Neste link, vários artigos são produzidos para esclarecer o sentido e o fundamento da criação dos IFs. Acesso em: 8 fev. 2019.

⁷ Este material encontra-se reunido e Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14428>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

proposta de formação crítica e contextualizada do docente, em contraposição à visão instrumental e funcional. Assim, essa análise procura verificar em que proporção os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Química e em Física do IFPR estão em sintonia com a concepção de formação requerida na atualidade a fim de preservar a ordem social ou a ela resistir.

Para compreender a concepção de formação, recorre-se ao sentido dado ao trabalho, iniciando com as reflexões de Marx, passando pelos teóricos da primeira geração da escola de Frankfurt⁸ (reavaliados pelos da segunda geração), bem como aquele exposto mediante alguns documentos referentes à história da educação profissional brasileira.

Os fundamentos para a análise são buscados em Horkheimer e Adorno (1985), Adorno (1996c; 2006), e Marcuse (1973a) no que se refere à unidimensionalidade humana proposta pela ideologia da sociedade industrial. Os PPCs – fontes para a pesquisa – são os implantados nos campi de Ivaiporã (IFPR/IVAIPORÃ, 2014); de Paranaguá (IFPR/PARANAGUÁ, 2013); de Telêmaco Borba (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016); de Foz do Iguaçu (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013); de Jacarezinho (IFPR/JACAREZINHO, 2014); Paranaíba (IFPR/PARANAÍBA, 2016). A análise da formação como proposta para os cursos de licenciatura do IFPR terá como unidade de estudo a formação docente, mediante estas subunidades: a) formação didático-pedagógica; b) relação entre conteúdo e forma; c) ruptura e permanência na concepção de formação.

⁸Aqui, sugere-se a leitura de Adorno (2008a) especialmente sua 4.^a aula (2/5/1968), na qual o autor discute o sentido de sociedade, bem como a 16.^a (9/7/1968), em que apresenta a função ideológica da divisão abstrata do trabalho científico.

1. FORMAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

[...] A teoria crítica, ao contrário, na formação de suas categorias e em todas as fases de seu desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é a tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com toda as suas possibilidades (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 70).

Como apresentado na introdução desta pesquisa, a proposta deste capítulo é compreender a formação humana, mediante três categorias: racionalidade crítica, autonomia e emancipação. A racionalidade crítica, lida como contraponto à racionalidade instrumental; a autonomia é compreendida em antítese à força heterônoma da cultura do consumo, que descaracteriza a formação do indivíduo; a emancipação contrapõe-se à lógica formativa do educar exclusivamente para a adaptação.

As análises de Adorno sobre a sociedade de seu tempo permanecem atuais e fundamentam argumentos sobre diferentes problemas, criando uma base sobre a qual as temáticas se entrecruzam, compondo, assim, uma 'constelação' que se confronta e se atualiza dialeticamente.

A crítica adotada por Horkheimer e Adorno (1985), assim como a aplicada pelos demais frankfurtianos, inspira-se na tradição filosófica ocidental, partindo metodologicamente do entendimento de Marx (2008, p. 28), para quem o

[...] método dialético não só é fundamentalmente diverso do método de Hegel, mas é, em tudo e por tudo, o seu reverso. Para Hegel o processo do pensamento que ele converte inclusive em sujeito com vida própria, sob o nome de idéia, é o demiurgo (criador) do real e este, a simples forma externa em que toma corpo. Para mim, o ideal, ao contrário, não é mais do que o material, traduzido e transposto para a cabeça do homem.

Em 1931, na aula inaugural realizada na Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt, a qual teve como tema *A Atualidade da Filosofia*, Adorno expressa a sua concepção sobre a dialética, tendo a filosofia ocidental como objeto do estudo. Em sua reflexão, lê-se:

[...] A interpretação da realidade com que se encontra e sua superação se relacionam entre si. Na verdade, a realidade não é superada no conceito; porém a partir da construção da figura do real se segue sempre e prontamente a exigência de sua transformação real. O gesto transformador do jogo do enigma – não a mera solução como tal – dá o protótipo das soluções, de que unicamente a práxis materialista dispõe. A essa relação o materialismo denominou com um termo filosoficamente reconhecido: dialética. Só dialeticamente me parece possível a interpretação filosófica. Quando Marx reprovava aos filósofos que apenas haviam interpretado o mundo de diferentes formas, que apenas o haviam confrontado, tratava-se de transformá-lo, essa frase não somente é legitimadora da práxis política e sim também da teoria filosófica. No aniquilamento da pergunta se confirma a autenticidade da interpretação filosófica e o puro pensamento não é capaz de levá-la a cabo a partir de si mesmo; por isso leva à práxis forçosamente. É supérfluo procurar uma concepção de pragmatismo, em que teoria e práxis explicitamente se cruzem de tal maneira, como na dialética (ADORNO, 1996a, p. 9-10).

Em parceria com Horkheimer, Adorno volta-se ao movimento iluminista; sobre ele erige uma crítica a fim de elucidar o reverso daquilo que a racionalidade burguesa pretendia ser. Já na obra *Dialética Negativa*, o autor explica que “a expressão ‘dialética negativa’ subverte a tradição” filosófica (ADORNO, 2009, p. 7). Aprofundando a compreensão sobre dialética, Adorno expressa que

A dialética é a consciência consequente da não-identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista. O pensamento é impelido até ela a partir de sua própria inevitável insuficiência, de sua culpa pelo que pensa. Se objetivarmos a dialética, tal como se fez repetidamente desde os critérios aristotélicos de Hegel, que ela reduz indiscriminadamente tudo o que cai em seu moinho à forma meramente lógica da contradição, deixando de lado [...] a plena multiplicidade do não contraditório, do simplesmente diverso, então deslocamos a culpa da coisa para o método. O que é diferenciado apenas como divergente, dissonante, negativo, até o momento em que a consciência, segundo a sua própria formação, se vê impelida a impor unidade: até o momento em que ela passa a avaliar o que não lhe é idêntico a partir da sua pretensão de totalidade. Isso é o que a dialética apresenta à consciência como contraditório [...] (ADORNO, 2009, p. 13).

A dialética negativa apresenta-se como o esforço racional para superar o mito no qual a própria racionalidade iluminista se tornou. A partir desse ponto, Adorno elabora as categorias pelas quais institui sua crítica à lógica racional assumida pelo pensamento burguês, que fundamenta a estrutura social em consonância com as

determinações econômico-produtivas e socioculturais. É o caso específico de suas inquietações sobre o processo formativo (*Bildung*), as quais envolvem a reflexão acerca da dialética, da psicanálise, da estética, da cultura, da sociedade, da política, além de outros campos que desafiavam aqueles que, em seu tempo, buscavam compreender esse processo como um efeito da razão positiva. Essa retomada da tradição filosófica é visível em pesquisas de diferentes pensadores ligados ao *Instituto de Pesquisa Social* cujo objetivo é expor os limites da racionalidade iluminista.

Como crítica dialética da realidade, as ideias de Adorno são fundamentais para esta tese, pois possibilitam o entendimento dos meios que estimulam a formação cultural e, nela, o processo educativo. Nesse aspecto, temas como educação, estética, propaganda, cultura etc. trazem um peso semântico e histórico-cultural que compõe uma perspectiva de juízo crítico que suplanta a visão tradicional de homem e de mundo. Há, portanto, um exame de um fato para produzir uma apreciação lógica e epistemológica sobre as finalidades e os fundamentos da formação postos na realidade.

Assim, a interpretação das sentenças e dos enunciados com os quais Adorno organiza seu raciocínio, por um lado, coloca-se em contraponto à lógica tradicional; por outro, denuncia a ideologia do sistema capitalista (ZIZEK, 1996). Lido na perspectiva da semântica, os textos de Adorno procuram relacionar linguagem e realidade; signo (palavra) e objeto; enunciados proferidos e estado das coisas tal como se dá. Nesse sentido, a ênfase está na crítica negativa sobre a realidade; é, portanto, uma reflexão, com base no que é dado, com vistas ao que a realidade ainda não é ou se tornou, mas que se estabelece como possibilidade.

Buscar o fundamento da formação docente que envolve uma reflexão crítica requer os seguintes princípios reflexivos: a noção de formação para a emancipação; a condição da formação do indivíduo diante da racionalidade instrumental; o fundamento e a finalidade do processo formativo.

Amalgamado na lógica que fundamenta um processo formativo para atender ao sistema do consumo e do mercado produtivo está um princípio racional funcional e instrumental, que se apresenta como “organização do mundo e ideologia dominante” (ADORNO, 2006, p. 143). Este é o ‘espírito objetivo’ da pseudocultura instituída pelo capitalismo tardio, pensado por Horkheimer e Adorno (1985, p.162-163):

O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo. Na fase totalitária da dominação, a semicultura chama de volta os charlatões provincianos da política e, com eles, como uma última ratio, o sistema delirante, e o impõe à maioria dos administrados já amolecidos, de qualquer maneira, pela grande indústria e pela indústria cultural.

À medida que a proposta educacional se deixa conduzir para implantar e para fortalecer a formação centrada prioritariamente na adaptação do humano às condições existentes e, como tal, caracterizar o trabalho humano apenas como meio produtivo para atender às exigências do capital, a razão para a autoconsciência crítica sucumbe e se constitui em racionalidade funcional. Ela perde o caráter dialético, tornando-se faculdade mental a serviço da operacionalização e da técnica (HORKHEIMER; ADORNO, 1991), dirigindo todo seu esforço lógico para o pensar e para o fazer alienados de seu sentido primeiro. A racionalidade funcional – ávida e inquieta pelo positivo – desenvolve a ansiedade pelo resultado, obscurecendo a potencialidade reflexiva e instaurando o ímpeto pelo imediato. De mediadora crítica, a racionalidade se torna legitimadora; deixa de ser autorreflexão, tornando-se racionalidade gestora.

O enfrentamento a essa estrutura de organização mental do saber pode fazer-se pela concepção e pelo estímulo a uma racionalidade autorreflexiva, como racionalidade crítica que estabelece a leitura sociocultural e fundamenta o processo formativo para a emancipação e a autonomia do humano, opondo-se ao estado de reificação imposta pela lógica produtiva do meio.

Nesse aspecto, uma racionalidade que apreende o todo das relações não desqualifica o caráter operacional e técnico do agir e do fazer humanos, tampouco o conduz a patamares superiores. Na concepção de Adorno (2006), a técnica e a operacionalização são elementos importantes para que o homem dialogue e viva em meio ao mundo em construção; o que não significa conformidade, mas a base para a ação do humano no mundo⁹.

⁹ A condição humana de ser e de agir no mundo é refletida pela tradição marxista, a partir da economia política, para destacar a concepção de expropriação implícita no processo de produção da riqueza material. Na perspectiva frankfurtiana da primeira geração de pensadores, essa condição está posta como uma realidade a ser resgatada histórica e socialmente da sua submissão à dominação da

A técnica e a operacionalização são meios e não fins em si mesmas. Assim, um projeto de educação que apenas estimula o emprego das técnicas e das funcionalidades inerentes ao trabalho humano é, desde o seu planejamento, um 'ajustamento' social e profissional (unilateral) e não 'formação' (omnilateral) (BRUNO; FONSECA, 1995).

Esse pressuposto também necessita de ser lido na formação docente. Se um programa de licenciatura não compreender as conjunturas socioculturais e histórico-econômicas que envolvem o indivíduo real (sujeito e objeto do ato de educar); se não contemplar a formação consciente do estudante e a sua finalidade formativa, ele se torna um espaço de reprodução de técnicas para o ato de ensinar que alienam a aprendizagem. Aqui, explicitam-se os conceitos de formação e de pseudoformação que se esboçam, nesta tese, como condição para a autorreflexão crítica acerca do processo formativo.

Nesse sentido, o processo de formação para a autonomia e para a emancipação está presente na ressignificação da individualidade do ser, fortemente descaracterizada pela noção do 'eu' burguês. Indivíduo¹⁰, na reflexão de Adorno (2006), não é o 'eu' burguês que se individualiza, bastando-se a si mesmo – mesmo que a sua concepção esteja envolta pelos conceitos de emancipação e de autonomia, formulados pela filosofia iluminista. Essa formação contribui para o fortalecimento da noção e do valor do indivíduo, contrariando a identidade individualista e a de autossuficiência, que são impostas sobre ele (JAMESON, 1997, p 31s).

Em Adorno, na noção do indivíduo está também a compreensão do social que se estrutura pela consciência personalizada da importância do outro. O fortalecimento da individualidade se dá como princípio de resistência reflexiva e política para o enfrentamento do social e do economicamente postos. Formação da individualidade não é isolamento do ser, mas seu fortalecimento para a construção

cultura gerada e que gera a valorização do capital. Cf. BOTTOMORE, 2001. Verbete: *Escola de Frankfurt*. p. 127-131.

¹⁰ Adorno (2008a, p. 119-120) assim estabelece a relação entre as categorias 'indivíduo' e 'sociedade': "[...] não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio concito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva, afinal, o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, // socializados na sociedade".

consciente do espaço sócio-político, com o intuito de superar o que fere a dignidade humana (do eu e do tu). É resistência à formação do modelo de indivíduo que pensa e constrói o meio para si, já que que “[...] o burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Neste capítulo, os temas formação para a adaptação e a racionalidade instrumental merecem uma reflexão posterior específica, por meio da qual se busca ampliar o entendimento sobre os elementos constitutivos do conceito de educação, implícitos nos PPCs dos cursos de licenciatura analisados nesta tese. Entende-se que uma leitura crítica sobre a instrumentalização da razão possibilita estimular a alteração de projeto formativo; além disso, a leitura crítica sobre a realidade histórico-social elucida os fundamentos da racionalidade funcional e aponta para uma formação que resiste a esse propósito. É a partir da sociedade que se estabelecem os princípios e, neles, fundamenta-se a visão de continuidade ou de resistência ao modelo social vigente.

1.1. Elementos constitutivos do conceito de formação em Theodor W. Adorno

[...] Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [...] é uma exigência política (ADORNO, 2006, p. 141).

A argumentação de Adorno, em epígrafe, sobre a educação – principalmente em um momento específico no qual o debate cultural sobre o tema é realçado na Alemanha da segunda metade do século XX – não se encerra em si mesma. Ela remete ao entendimento de que a educação contém elementos que, social, histórica, política e economicamente, definem a sua composição como formação cultural. Como o processo educativo emana de uma cultura histórica e socialmente constituída e para ela se volta, a análise filosófica de Adorno sobre esse processo chama a atenção para a conjuntura em que se encontra o tema exposto. Ele analisa

os diferentes problemas inerentes aos desafios formativos diante do processo de esvaziamento cultural pela pseudocultura instituída.

Para Adorno (2006), o indivíduo é no social, que, por sua vez, é aquilo que os indivíduos historicamente permitem que ele seja. O humano é uma individualidade, mas não é solitário. Nesse sentido, educar é formar a partir de um processo que se fundamenta nessa consciência e se direciona à emancipação como um processo permanente de discernimento verdadeiro sobre si e sobre o meio que o encerra; ou seja, a leitura, a releitura e a interpretação que são feitas de si e do meio, percebendo os determinantes que atribuem ao humano a perda de sua identidade.

A concepção de emancipação (*mündigkeit*) é fundamental para o entendimento de como o humano constitui a sua condição de ser por meio de uma racionalidade libertadora (VILELA, 2007, p. 49). Adorno busca na tradição filosófica, especialmente em Kant (2008), a fundamentação interpretativa para esse conceito, destacando as noções de racionalidade assistida (heterônoma) e de racionalidade livre (autônoma). Implicitamente está a concepção de que, pela dinâmica do pensar e do agir, o indivíduo assume sua postura como consciente no meio ou a ele se sujeita. Nas palavras de Adorno (2006, p. 169),

A exigência de emancipação (*Mündigkeit*)¹¹ parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado 'Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?' Ali ele define a menoridade ou tutela e, desse modo, também a emancipação (*Mündigkeit*), firmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. 'Esclarecimento é a saída dos homens da sua auto-inculpável menoridade.

Quanto mais tutelado pelo sistema produtivo for o processo formativo; quanto mais 'protegido' estiver o indivíduo por esse processo, menos traz, em si, o potencial emancipatório; quanto mais o indivíduo é estimulado a pensar o pensamento que o norteia, bem como o seu meio, maior a possibilidade de autoconsciência histórico-social para a emancipação frente às forças que o limitam como ser no mundo. A emancipação, portanto, é fruto da promoção e da busca contínua do ser humano

¹¹ Grifo pessoal para designar o vocábulo emancipação, em alemão, como *Mündigkeit*, que enfatiza a dificuldade ou mesmo a impropriedade para a tradução do termo para a Língua Portuguesa.

como ser individual e social, para superar e para alterar as condições que desumanizam a pessoa em sua circunstância histórica.

Sobre essa questão, Vilela (2007, p. 49) destaca a necessidade de

[...] esclarecer o termo alemão, utilizado por ele [Adorno], para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, porque o vocábulo português, 'emancipação', não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. 'Mund' significa boca. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem 'tutelado', no sentido também tomado de uma outra palavra alemã, de mesma raiz: *Mündel* é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo.

Adorno busca propor a emancipação sócio-política pela formação cultural. O seu projeto é filosófico e não pedagógico; como tal, fundamenta-se nas concepções da tradição ocidental, com o intuito de elucidar a condição do humano imposta epistemologicamente pela ciência cartesiana e pela organização social burguesa. Assim o faz para superar a noção de indivíduo restrita à condição econômica. Conjuntamente com Horkheimer, Adorno assim escreve: “[...] na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

O pensamento filosófico de Adorno, ao tratar da condição do indivíduo em relação à sua formação, ganha importância ao apontar para a real necessidade de tomada de consciência sobre como o processo econômico-produtivo determina a objetificação da condição humana, tornando o indivíduo coisa ou produto do mercado por meio do processo cultural que o financia (COHN, 1986, p. 62). Inicia-se também pela consciência das forças inerentes à configuração da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), consideradas forças heterônomas na definição do agir individual e do coletivo no modelo hegemônico da sociedade.

A organização social que fortalece a ideologia hegemônica, portanto, de caráter dominador, elimina a individualidade crítica, atacando-a por meio de uma

“[...] embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

Fundamentado na leitura de Freud, Adorno (1986) propõe a formação da identidade do eu forte, o que, para ele, significa o fortalecimento da noção própria do indivíduo. Isso porque, no projeto social capitalista, a identidade individual é forçada ao afastamento de si mesma, constituindo uma identidade padronizada, perdendo a força de resistência em prol da adaptabilidade. Essa identidade padronizada na massa leva à aniquilação da personalidade, tornando-a atraída pela imagem social de uma humanidade modelada e manipulada pelo sentido da liderança produzida (ADORNO, 1975; 1986). Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 149),

[...] A sociedade é um prolongamento da natureza ameaçadora enquanto compulsão duradoura e organizada que, reproduzindo-se no indivíduo como uma autoconservação consequente, repercute sobre a natureza enquanto dominação social da natureza [...].

Assim, a consciência – conhecimento de si, do outro e do meio – só se torna “consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141) quando supera os traços hegemônicos da individualidade narcisista, determinada pelo espírito do consumo individualizado e pelo domínio de uns sobre os outros. A consciência é verdadeira quando a pessoa confronta a sua condição humana reificada, como imposição do sistema, pela oposição consciente de seu papel pessoal no social.

O ‘eu’ forte, porém, não pode ser confundido com o ‘espírito’ cultural e político que instituíra Auschwitz e outras manifestações histórico-culturais da barbárie. A força do ‘eu’ está na reação do ser individual à heteronomia da dinâmica social; é a resistência de consciência ao processo reificador ou pseudoformativo. Constituído pela identidade de massa, formado por e para ela, sem possuir a consciência da sua identidade, o eu assume para si a condição letárgica que o conduz à morte do sentido e do significado de ser como possibilidade histórico-social.

O ‘pensamento resiliente’ se forma e se constitui. Nele, estão ausentes a reflexão, a reação e a resistência, eliminando-se, assim, a potencialidade de emancipação e de autonomia do ser individual, por meio de um projeto ideológico dirigido para a sua tutela formativa ou dominação permanente. Está instituído o princípio contemporâneo da racionalidade adaptativa e flexível.

Contudo a formação da consciência verdadeira está no fortalecimento do indivíduo pela formação – condição para a autonomia e para a emancipação no contexto heterônomo. Por essa razão, Adorno vê a educação como meio de estimular a contradição necessária ao mundo objetivo. Segundo Vilela (2007, p. 50),

[...] Devemos entender o que Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica da escola que propagava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, mas, também, a visão do autor, sustentada pela perspectiva sociológica de seu pensamento, que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado/emancipado.

Se a compreensão sobre o sistema carrega consigo o pessimismo pelo qual o social se constitui, a reflexão dos frankfurtianos sobre o indivíduo é força motriz para se questionar o próprio sistema com seu aparato dominador.

Ao analisarem a condição programada pela sociedade burguesa sobre o indivíduo, Horkheimer e Adorno (1985, p. 128) denunciam:

A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. Por um lado, a individuação jamais chegou a se realizar de fato. O caráter de classe da autoconservação fixava cada um no estágio do mero ser genérico. Todo personagem burguês exprimia, apesar de seu desvio e graças justamente a ele, a mesma coisa: a dureza da sociedade competitiva. O indivíduo, sobre o qual a sociedade se apoiava, trazia em si mesmo sua mácula; em sua aparente liberdade, ele era o produto de sua aparelhagem econômica e social. O poder recorria às relações de poder dominantes quando solicitava o juízo das pessoas a elas submetidas. Ao mesmo tempo, a sociedade burguesa também desenvolveu, em seu processo, o indivíduo. Contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados.

Nessa mesma linha de reflexão, Adorno destaca que há diferentes espaços e meios que forçam o indivíduo à fuga de sua identidade, pela decisão racional de se manter tutelado, isto é, de fortalecer a dominação que, em Kant (2008, p. 63), é indicada como “menoridade”, tida como a “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. O tutelar-se, ou sujeitar-se à vontade heterônoma, é um elemento implícito do processo de formação para

responder aos anseios da organização socioproductiva. Segundo Adorno (2009, p. 87),

As instituições são mais poderosas do que nunca; elas produziram há muito algo como o estilo iluminado com neon da indústria cultural, um estilo que se abate sobre o mundo como outrora o movimento barroco. O conflito não enfraquecido entre a subjetividade e as formas, sob a dominação absoluta dessas últimas, se inverte em identificação com o agressor para a consciência que se experimenta como impotente e não ousa mais transformar a instituição e seus modelos espirituais. A deformação deplorada do mundo, uma deformação que abre as portas para o clamor pela ordem vinculante que o sujeito espera em silêncio que venha de fora, de maneira heterônoma, é, na medida em que sua afirmação é mais do que mera ideologia, fruto não da emancipação do sujeito, mas do fracasso dessa emancipação.

Nesse contexto de pseudoemancipação, o modelo educacional que se configura é exposto por Adorno (2004) como um processo de pseudoformação, identificando-o como “a própria organização do mundo” (ADORNO, 2006, p. 143). É essa a ideologia dominante que estabelece a estrutura e que define a finalidade e o fundamento formativos. Desse modo, a conjuntura cultural constrói os meios de isolamento do indivíduo em sua individualidade e o convoca à coletividade para fazer imperar o espírito de massa e o de resiliência. É uma concepção de cultura administrada, conforme ressalta o pensador:

Quem disse de cultura, diz também de administração, queira ou não. A síntese de nomes tão diversos como filosofia e religião, ciência e arte, modo de vida e costumes, finalidade ou espírito objetivo de uma época sob uma única palavra, cultura, revela de antemão o olhar administrativo que reúne, classifica, pesa organiza tudo isso desde cima (ADRONO, 2004, p. 115, trad. do autor)¹².

Pautado na tradição filosófica e na compreensão histórica e cultural que fundamenta a crítica proposta pelos frankfurtianos, a partir de Marx, Adorno tem como fundamento investigativo a despersonalização formativa identificada como a idiosincrasia cultural que caracteriza a sociedade contemporânea a ele. O processo de ‘embrutecimento’ ao qual a individualidade e o coletivo são submetidos é

¹² Texto em espanhol: “Quien disse cultura, dice también administración, lo quiera o no. La síntesis de nombres tan dispares como filosofía y religión, ciencia y arte, formas de vidas y costumbres, finalmente o espíritu objetivo de una época bajo una única palabra, cultura, delata de antemano la mirada administrativa que reúne, classifica, sopesa, organiza todo esto desde arriba” (ADORNO, 2004, p. 115).

pensado pela filosofia adorniana para estabelecer a crítica sobre as bases terminológicas que fundamentam o sentido mais profundo da formação (*Bildung*) e da pseudoformação (*Halbbildung*) (GUR-ZE'EV, 2006, p. 6). Mais do que registros terminológicos, o autor apresenta argumentos em que a 'idiotia' se revela como padronização da força hegemônica; trata-se de uma racionalidade cujo fundamento está na irracionalidade de sua lógica legitimadora.

1.2. A lógica heteronômica da pseudoformação

Considerações sobre a formação e a pseudoformação em Adorno (PAGNI, 2012; PUCCI, 1995; 1999) têm sido recorrentes, especialmente mediante sua abordagem filosófica sobre a cultura instituída na contemporaneidade e sobre a educação como meio recôndito empregado pelo sistema dominante para constituí-las. Adorno critica, dentre vários aspectos, os elementos planejados pela sociedade que afastam o indivíduo da “construção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141).

Pretende-se destacar aqui a concepção de formação (*Bildung*) e de pseudoformação (*Halbbildung* – ‘metade’ da educação). De início, um problema terminológico se coloca: pseudoformação ou semiformação? Na língua alemã, no contexto reflexivo de Adorno, o termo *Bildung* remete a conceitos como educação, formação, cultura e organização (SUAREZ, 2005, p. 192); já o termo *Halbbildung* traz em si a concepção de ‘metade’. Para além do sentido terminológico, o conjunto semântico a que o termo *Halbbildung* se refere nas reflexões de Adorno (ADORNO, 2004; 1996c) e de Horkheimer e Adorno (1985) indica uma concepção de educação não pela metade, mas uma educação que, por atender a um pressuposto ideológico dominante, dá-se por inteiro, sem deixar evidente a sua falseabilidade.

O termo pseudoformação, com todo seu conjunto idiossincrásico, é tido pela constituição do humano como alheio à sua própria identidade de ser (como indivíduo e/ou pertencente ao meio social). Nesse aspecto, o emprego de *Halbbildung* remete ao entendimento do processo formativo que sustenta uma concepção de formação alheia ao seu sentido radical: cultura, “[...] Pois educação não é outra coisa que

cultura segundo o aspecto de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2004, p. 87, trad. do autor)¹³.

Para Adorno, a educação remete ao processo de formação cultural. Por isso, a concepção filosófico-pedagógica – definida como formação ou processo educativo – coloca-se em dissonância com o projeto de formação reflexiva, constituindo a pseudoformação cultural.

Para o pensador, a formação cultural está posta como promotora do ser humano que pensa e que age em um meio no qual a reflexão e a ação são forças motrizes para a crítica sobre os meios que subtraem a dignidade humana, na estrutura de sua vida; crítica do que descaracteriza a condição de humano como finalidade; crítica da confusão entre o macrocosmo (universal) e o microcosmo (particular).

Horkheimer e Adorno (1985, p. 100) procuram assim apresentar esse movimento:

[...] A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear [...].

Ciente da condição imposta historicamente sobre a formação, Adorno retoma o debate formativo presente no projeto iluminista. Sobre esse terreno investigativo sua crítica se instaura.

O ato individual de assumir, por si, o percurso para conhecer, para produzir e para apropriar-se da cultura de seu meio social é determinante para o entendimento da autonomia defendida pelo pensador. Não se trata apenas de uma apropriação consensual ou adaptativa do real, o que elimina a dimensão da flexibilidade. Segundo Adorno (1996c, p. 397),

[...] A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair.

¹³ Texto original: “Pues educación no es outra cosa que cultura según el aspecto de su apropiación subjetiva” (ADORNO, 2004, p. 87).

Ao assumir o percurso de produção e de apropriação da cultura, o indivíduo realiza um processo de construção contínua e permanente de uma reflexão crítica sobre si e sobre o meio. A racionalidade empregada para a libertação do humano das forças aprisionadoras do mito medieval torna-se, por si mesma, o mito moderno, pois coloca-se como detentora do saber que se absolutiza pela epistemologia científica.

A Teoria Crítica da Sociedade assume a tarefa de ser crítica do processo de esclarecimento dos fundamentos da razão iluminista. De início, a razão iluminista vem para retirar o humano do seu estágio de menoridade intelectual e social e de seu estado de insegurança (KANT, 2008); contudo ela mesma se sujeita ao seu processo, pois se mitifica como a única saída ao humano. Sujeita-se ao medo inerente à denúncia de sua impotência, pois não admite que a luz fundante de sua trajetória esteja sendo ofuscada perante seus propósitos. É uma luz que não reflete sobre si mesma e, portanto, não se esclarece. Esse esclarecimento perturba a razão, fazendo-a prisioneira de si mesma, ou, analogicamente, aderindo a uma lógica irracional; ela se torna impotente por medo de denunciar o que se tornou: instrumento de domínio; não de libertação do humano.

A primazia do produtivo e do consumo sobre a dignidade humana já expressa o mito constituído. A liberdade é concedida ao indivíduo à medida que ele age e reage para a manutenção da realidade histórica¹⁴. Ele é encorajado, por meio de diferentes elementos da cultura burguesa transmitida pela educação, para se manter sob o signo da dominação. Nessa perspectiva, fica evidente a maneira como se constitui a pseudoautonomia. É, assim, uma reflexão e uma ação assistidas pelos projetos padronizados da heteronomia sistêmica.

Essa reflexão também pode ser compreendida no processo em que se constitui a pseudoformação oficializada. A proposta formativa que compreende a estrutura social do sistema capitalista (ADORNO, 1986) é identificada por Horkheimer e Adorno (1985, p. 20) como uma educação para a identidade conformista ou para o equivalente.

¹⁴ Sobre o conceito de liberdade, Marcuse (1969b, p. 12) o considera em relação ao conceito de domínio e, frente à sua manifestação individual, sempre será compreendido como autonomia à medida que estiver a conotação histórico-social. A liberdade é apresentada pelo pensador como uma ação relacionada ao "grau de desenvolvimento cultural" em que se encontra o indivíduo, mas também frente às condições objetivas que definem a sociedade, nos diferentes tempos históricos.

A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo compatível, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura.

A conformidade aqui é a aceitação do conjunto de produção que forma os bens culturais constituídos pela indústria cultural (ADORNO, 2009) e de um processo formativo que não o contraria, mas o alimenta incondicionalmente para a concretização do projeto reificador; portanto da pseudoformação. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.11), “[...] no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência”.

Trata-se de um saber e de um fazer científicos que coisificam os conteúdos objetivos da produção cultural, atribuindo-lhes o caráter de utilidade, de positivo, de mercadoria¹⁵. A aceitação ou a refutação desses bens culturais estão ligadas à perspectiva do seu valor de consumo: aquilo (pensamento e ação objetificados) que mais valor cultural/comercial possui ou mais interesse de satisfação pessoal provoca recebe maior ênfase cultural, pela educação. Nesse sentido, a identificação ou a conformidade/equivalência são categorias imanentes ao processo as quais fortalecem e disseminam esta cultura e são responsáveis pela instituição da pseudocultura, pela educação. Torna-se, portanto, uma cultura totalizadora ou universal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19), na qual o indivíduo é elemento de sua manutenção.

Na pseudocultura (ADORNO, 1996c) está estruturada a pseudoformação; é esta que substancia aquela. Isto é, na consciência pseudoculta, subjaz uma formação que conduz o indivíduo à adaptação e à manutenção do todo social. A pseudoformação encontra-se expressa no próprio desenvolvimento do projeto iluminista, construindo um nexos ideológico da cultura colonizadora e imperialista. Tal cultura, como influência heterônoma, promove a falsa ideia de liberdade e de autodeterminação. Adorno (1996c, p. 396) exprime esse nexos, ao argumentar que

A ilustração, provinda de outra época, passou de maneira natural, aos indivíduos dos países permeados pelo capitalismo a ideia de que eram livres e autodeterminados, o que lhes permitia e obrigava a não se descuidarem de nada deixarem sem ser ensinado, ou, de, pelo menos, mostrarem um comportamento que transmitisse tal impressão. Só lhes pareceu possível sob o signo do que lhes vem como espírito, a formação cultural objetivamente arruinada [...].

¹⁵ Aqui, busca-se o sentido do termo mercadoria na concepção de Marx (2008, p. 55-105).

Pseudocultura e pseudoformação corroboram o projeto reificador humano da sociedade do consumo e da dominação. O indivíduo, no projeto reificador – estimulado a pensar em si como ser singular, livre e autodeterminado – constrói sobre si e a partir de si, mediante os meios sociais instituídos para essa finalidade, o espírito que o condiciona ao isolamento de si e para si no mundo, de acordo com o princípio da conformidade. Esta tutela heterônoma cria a pseudoconsciência como condição de adaptabilidade individual ao saber cultural, bem como ao produzir e ao consumi-lo. Esse espírito cultural determina a condição de vida do ser humano e do seu meio social, os quais – indivíduo e coletividade – promovem a pseudocultura pela pseudoformação planejada ou programada.

Pela pseudoformação, a característica humana do individual vai perdendo-se na busca pela conformidade com a individualidade padronizada e imposta como projeto externo ou pela força hegemônica da dinâmica social. A identidade individual sofre o desajuste de si mesma no confronto com o padronizado, despessoalizando-se e tornando-se o que não é.

A pseudoformação forma o indivíduo destituído da consciência de liberdade de si (autonomia), visto que ele não se apoia em si mesmo, mas no padrão social instituído com o objetivo de fundi-lo com a massa.

Adorno (1996c, p. 396) chama a atenção para os termos que revelam os efeitos da pseudocultura na compreensão do sujeito: “ideal ou modelo”. A configuração do ideal ou do modelo de indivíduo, proposto pela pseudoformação, está intimamente ligada ao modelo ou ao ideal de vida social que define a pseudocultura e é definido por ela. Fica evidente, por essa lógica, a recíproca dependência que se estabelece entre o bem cultural produzido, a sua apreciação como mercadoria e a satisfação do sujeito que dele se apropria. Nesse sentido, se “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade” (ADORNO, 1996c, p. 397), a pseudoformação se solidifica pela heteronomia, pela dependência, pela conformidade, pela reificação e pelo esvaziamento do ser humano.

A conformidade cultural torna-se, portanto, o reflexo da consciência produzida para a aceitação do convencional, que se realiza por meio de um processo formativo aniquilador da reflexão crítica sobre si e instaura a superficialidade interpretativa de ideias e de fatos. A investigação e a inquirição filosófica dão lugar à descrição e à opinião; o espírito investigativo assume a tarefa de, simplesmente, ler o contexto.

Um pensamento que lê a realidade em sua superficialidade também se transforma em superficial, perdendo a força de resistência e de contestação, o que é o esvaziamento do seu sentido de ser.

Desse modo, a compreensão das conquistas e das construções intelectuais sobre o entendimento do humano e do mundo torna-se opinião – doxa (δόξα) (ADORNO, 1969, p. 137-160). É um espírito que, mesmo questionando, não suplanta a conformidade e a equivalência; atitudes reacionais que direcionam o questionamento para o que está em conformidade com o intelectualmente aceito. Esse é o princípio pelo qual a teoria tradicional organiza o mundo. Na leitura de Horkheimer (2000, p. 131),

A crise da razão se manifesta na crise do indivíduo, por meio da qual se desenvolveu. A Ilusão acalentada pela filosofia tradicional sobre o indivíduo e sobre a razão – a ilusão de sua eternidade - está se dissipando. O indivíduo outrora concebia a razão como um instrumento do eu, exclusivamente. Hoje, ele experimenta o reverso dessa autodeificação. A máquina expeliu o maquinista; está correndo cegamente no espaço.

A sociedade burguesa constituíra-se por uma racionalidade que dela é criada e a ela defende, mesmo que inconscientemente. Na luta pelo culto se institui o semiculto e este se configura como aquele. Para Adorno (1996c, p. 405),

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.

Em uma analogia com a *Alegoria da Caverna* de Platão, assim como as reflexões de Nietzsche (2000) – que também fizera grande denúncia da racionalidade burguesa –, o indivíduo precisa desprender-se da visão de mundo que o condiciona à conformidade, por meio de uma autorreflexão formativa.

Nesse aspecto, sem a reflexão sobre seu fundamento e sua finalidade esvazia-se o sentido da existência, tornando-se programada. É necessário que o indivíduo construa os elementos para superar a “preguiça e a covardia” denunciadas

por Kant (2008, p. 64). Estas são, para o pensador, “causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles”.

Superar o estado de menoridade cultural significa que o indivíduo deve ser estimulado a criar sobre si próprio um pensamento e uma atitude que questione a tudo que lhe tira o sentido de pensar. Um pensamento esclarecido também põe em questão a própria luz em demasia. A formação cultural é uma força de resistência que nasce de um processo formativo, substanciado na condição de formar um eu de autêntica consciência (intelectual, estética, política, ética, social, produtiva etc.), expressa em situações reais que se fundamentam no propósito da autonomia e da emancipação.

A reflexão de Adorno sobre a formação cultural contempla a autocrítica como parte implícita de seu objetivo. Segundo o pensador,

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 1996c, p. 392).

Autonomia e emancipação são finalidades sobre as quais os projetos geradores de propostas formativas se fundamentam. A própria sociedade burguesa, entretanto, foi instituída sobre estes pilares. Mais uma vez, Adorno (1996c) explicita:

A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em

relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia. Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada *'educação popular'* — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (p. 392-393).

A desumanização vai configurando-se por meio de uma formação superficial. Cabe, portanto, à reflexão crítica reinterpretar o sentido de formar para a autonomia frente à ideologia que orienta e torna-se o próprio movimento civilizatório, colocando-a como fundamentadora da lógica heterônoma.

Para refletir sobre a formação para a resistência à ideologia da sociedade industrial desenvolvida, a análise se dirige rumo à compreensão do que seja formação para a autonomia como processo de ressignificação da individualidade. Não se trata da constituição de que a individualidade seja uma *a priori* da sociedade, mas por ela constituída.

1.3. Formação para a autonomia e a ressignificação da individualidade

A base filosófica sobre a qual Adorno e os frankfurtianos fundamentam a sua reflexão é o pensamento clássico. Sua originalidade, contudo, está no reposicionamento do conceito de indivíduo, bem como no entendimento do seu ato de pensar (ADORNO, 1996a; HORKHEIMER; ADORNO, 1991). O esforço formativo torna-se elemento condutor também à ressignificação do que seja o indivíduo (HORKHEIMER; ADORNO, 1973), a sua finalidade e o fundamento em meio a uma sociedade (com todo o seu aparato ideológico) que exige dele a atitude de agente de manutenção do *status quo*.

A luta contra a barbarização sobre o indivíduo e do indivíduo está na base da resistência à barbárie fortalecida pelo projeto econômico. Segundo os teóricos críticos, cabe assim entender o sentido de uma teoria que põe em questão o processo e não apenas mudanças circunstanciais, portanto que questiona o projeto civilizatório. É sobre o processo formativo da civilização burguesa ocidental que a crítica se estabelece. Para os pensadores,

A teoria crítica da sociedade está de acordo com o idealismo alemão no que diz respeito à relação da produção humana com o material dos fatos aparentemente últimos, aos quais o especialista tem que se ater. Desde Kant, o idealismo tem contraposto este momento dinâmico à veneração dos fatos e ao conformismo social subsequente [...]. A formulação de teorias em sentido tradicional constitui uma profissão na sociedade dada, delimitadas por outras atividades científicas e demais, e não precisa se preocupar em saber nem nas tendências nem nas metas históricas com as quais estas teorias estão entrelaçadas. A teoria crítica, ao contrário, na formação de suas categorias e em todas as fases de seu desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é a tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pela forma de vida vigente, mas dos homens com todas as suas possibilidades (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 70).

No caso da educação, a reflexão crítica, em especial, configura-se como uma análise sobre o projeto educacional que se instaurou na Europa. Eles se contrapõem ao projeto que se constituiu pela racionalidade que orienta o pensamento e a ação para a produção da despersonalização do indivíduo, daquele programado para responder positivamente ao meio, sem a crítica imanente a ele. A relevância em pesar a realidade dada pela perspectiva de suas possibilidades já corrobora o espírito de superação das forças da equivalência, da ambivalência e do ajustamento propostas pelo processo civilizatório ocidental, constituído em uma sociedade reificada. Horkheimer e Adorno (1991, p. 70) evidenciam o sentido de teoria crítica nos seguintes termos:

[...] A teoria crítica preserva a herança não só do idealismo alemão, mas da própria filosofia. Ela não é uma hipótese de trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas. Por maior que seja a ação recíproca entre teoria crítica e ciências especializadas, em cujo progresso aquela teoria tem que se orientar constantemente e sobre o qual ela exerce uma influência liberadora e impulsionadora

há setenta anos, a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.

Esse conjunto reflexivo vai conduzindo à compreensão de que a teoria crítica não se limita ao anseio filosófico de seu tempo, como questionamento exclusivo do presente. Ela é elaboração do passado filosófico, pela qual é fortalecida a condição histórica de uma racionalidade que se apropria do real dado e determina a análise das ações do humano no mundo como possibilidade de negação.

Essa retomada à tradição é feita por meio da economia política mediante a qual é possível eleger e erigir a crítica sobre os rumos tomados pela ciência moderna, especialmente os que fundamentam a perspectiva ideológica de produção e de formação para a produção. A leitura sobre a tradição concede à teoria crítica a autoridade da denúncia e qualifica a sua reflexão como uma dialética negativa ao real. Esse argumento é assim apresentado por Horkheimer e Adorno (1991, p. 71):

Ao contrário da atividade científica nas disciplinas modernas, a teoria crítica da sociedade, mesmo enquanto crítica da economia, permanece filosófica. Seu conteúdo transforma os conceitos dominantes da economia em seu oposto, isto é, ela mostra a intensificação da injustiça social no conceito de troca justa, o domínio do monopólio no de economia livre, a consolidação de situações atravancadoras da produção no de trabalho produtivo, a pauperização dos povos no de sobrevivência da sociedade.

Os pensadores já evidenciam o objeto e o método investigativos da teoria crítica: a economia política e reflexão sobre o humano; contudo têm clareza de que a análise dialética sobre a produção da riqueza e da condição humana confere à crítica filosófica o peso investigativo pelo qual “não aceita a continuação da miséria” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 72). A leitura filosófica sobre o contexto constituído pela racionalidade ocidental permite a Horkheimer e a Adorno um posicionamento não somente de retrospectiva, mas também de perspectiva:

A crítica teórica e prática tem que se focalizar inicialmente a causa primeira da miséria, a economia. Mas, julgar também as formas de sociedade futura, baseando-se apenas na economia, não seria um pensamento dialético, mas sim mecanicista. A transformação histórica não deixa intocáveis as esferas culturais. E se no estado atual da sociedade a economia domina os homens e constitui, por isso, a alavanca com a qual esse estado deve ser transformado face às necessidades naturais, no fundo os homens mesmos devem determinar os seus relacionamentos. Por isso, os dados econômicos isolados também não constituem a medida com a qual se poderá

avaliar a comunidade futura. Isto é válido também para o período de transformação no qual a política ganha uma nova autonomia em relação à economia (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 72-73).

A reflexão exposta é de grande importância para a compreensão dos cenários que perpassam esta tese. Aqui, fortalece-se as noções da cultura e da política como fatores determinantes para o reposicionamento da crítica dialética sobre as bases da formação humana. Significa dizer que, para além do dado da economia, como produção de riqueza, a cultura se assenta em elemento implícito e explícito da vertente iluminista para legitimar a ideologia de mercado, também como projeto formativo determinante dos rumos da civilização ocidental.

Na história da civilização ocidental, a filosofia de base aristotélica considera que há uma dinâmica racional capaz de compreender a transformação das ideias e das coisas, as quais passam do seu estado potencial para o seu estado atual. Nesse aspecto, denota-se um movimento potencializador e realizador daquilo que é próprio do pensamento e da ação, mas com um cuidado especial: a não contradição. Essa tradição diz também da lógica e dos demais elementos culturais que se solidificam na tradição cristã.

Pelo princípio da lógica aristotélica, a refutação das contradições se torna necessária para que a conclusão não negue e afirme a premissa ao mesmo tempo (FERREIRA, 2012, p. 42). A lógica de Aristóteles sofre uma profunda alteração com a filosofia moderna; esta tradição é assumida por Kant. Lendo-a, Adorno (2009, p. 201-202) esclarece:

De acordo com Kant, a afirmação da liberdade tanto quanto da não-liberdade termina em contradições. Por isso, a controvérsia deve ser infrutífera. Sob a hipótese de critérios científico-metodológicos, é dado por evidente que teoremas incapazes de serem protegidos contra a possibilidade de sua oposição contraditória têm de ser descartados pelo pensamento racional. Desde Hegel, isso não é mais sustentável. A contradição pode ser uma contradição na coisa, ela não pode ser imputada a priori ao método. A urgência do interesse na liberdade sugere uma tal contraditoriedade objetiva. No que Kant demonstrou a necessidade das antinomias, ele também recusou o recurso à idéia do falso problema. No entanto, ele se curvou rapidamente à lógica da não-contradição.

A reflexão de Adorno vai tomando corpo na discussão sobre o princípio da lógica tradicional e o da moderna. Ela se torna evidente na medida em que a sua concepção filosófica não busca uma argumentação conclusiva ou totalizadora do real, compreendida na dialética hegeliana como o estágio da síntese. Seus

argumentos implicam, na realidade investigada, um sentido dinâmico, aberto e potencializador, cujo foco é a constituição da realidade e da negação como elos da crítica e da possibilidade. Para Adorno (2009, p. 336),

A crítica de todo particular que se estabelece absolutamente é a crítica à sombra de absolutidade sobre ela mesma, a crítica ao fato de que mesmo ela, ao encontro de seu próprio caráter, deve permanecer no meio do conceito. Ela destrói a pretensão de identidade, na medida em que a honra colocando-a à prova. Por isso, ela não vai além dessa pretensão. Enquanto círculo máximo, essa pretensão cunha sobre a dialética a aparência do saber absoluto. Em sua autorreflexão, cabe à dialética aplacar essa pretensão, sendo justamente aí uma negação da negação que não se transforma em posição. A dialética é a autoconsciência da conexão objetiva de obnubilamento, ela ainda não escapou a essa conexão.

Se para Aristóteles a verdade correspondia à reta adequação entre pensamento e coisa, para Adorno, volta-se para a potencialidade da negação do real¹⁶.

Com essa perspectiva, esclarece-se a proposta da teoria dialética assumida por Horkheimer e Adorno (1991 p. 74), para os quais

A teoria dialética não faz a sua crítica a partir da mera idéia. Já em sua figura idealista, ela refutou a representação de algo bom em si mesmo, que é simplesmente colocado em confrontação com a realidade. Ela não julga de acordo com o que está fora do tempo, mas conforme o que está no tempo. [...] A filosofia correta não consiste hoje em esvaziar-se de análises concretas econômicas ou sociais, ou em reduzir-se a categorias isoladas. Ao contrário, ela tem que evitar que os conceitos econômicos se diluam em detalhes vazios e desconectados, pois esse procedimento é apropriado para encobrir a realidade em todas as suas faces. A teoria crítica nunca criou raízes na ciência econômica. A dependência do político frente ao econômico foi o seu objeto, e nunca o seu programa.

Essa reflexão corrobora a sua aplicação à dimensão formativa do indivíduo pela educação. Pela análise crítica sobre os projetos formativos, é possível compreender os diferentes sentidos e rumos que os programas educacionais podem

¹⁶ Assim, lê-se em Adorno (2009, p. 202): “[...] Com certeza, a dialética kantiana é apresentada segundo o modelo aristotélico como uma dialética de conclusões necessárias. Mas ela desenvolve a cada vez a tese e a antítese de maneira em si isenta de contradições. Nessa medida, ela não resolve de maneira alguma confortavelmente a antitética, mas quer demonstrar sua inevitabilidade. Ela só poderia ser ‘resolvida’ por meio de uma reflexão de um nível mais elevado, enquanto hipóstase da razão lógica face àquilo de cujo ser-em-si ela não conheceria nada e que, por isso, ela não conseguiria julgar positivamente. O fato de a contradição ser incontornável para a razão prova que ela escapa à razão e à ‘lógica [...]’”.

tomar; pela clareza a respeito da pressão do real sobre o sentido de ser que se apresenta, bem como do que se pretende formar, é possível identificar o teor ideológico latente. A fuga das respostas rápidas para problemas formativos (ADORNO, 1996a; 1996b), a desconfiança em uma razão ensimesmada e tecnicamente definida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), a crítica aos argumentos impostos sobre o aligeiramento educativo em prol da adaptação (ADORNO, 2006) etc. são percepções que Adorno e Horkheimer deixam evidentes sobre a dinâmica.

Como, porém, Adorno concebe o indivíduo autônomo nesse processo formativo? A perspectiva filosófica europeia, que fundamenta a compreensão de indivíduo, encontra suas bases contemporâneas na contribuição, dentre muitas ciências, da sociologia, da pedagogia, da psicologia histórico-cultural (SILVA, 2009), da antropologia (SPINK, 2011), da psicanálise (ÁVILA, 2009) e da própria filosofia (CAES, 2011). Pela tradição filosófica, uma formação conceitual da identidade do eu pode ser compreendida na ótica da teoria científica clássica e da dialética.

No primeiro caso, a identidade do eu é impregnada na personalidade do sujeito burguês, que olha para si como o ente que basta a si mesmo. É o eu narcísico que se personaliza; o 'ser' do ente (HEIDEGGER, 1996) que se danifica pela perda de sentido¹⁷. No segundo, está a constituição conceitual de um sujeito que estabelece sobre si a antítese que o potencializa a ser o não-idêntico, não para suprimir ou subjugar a identidade do eu do outro. A potencialidade individual de ver no outro o não idêntico faz que ele sinta a real exigência do coletivo e de suas relações¹⁸. Isso é possível por um projeto formativo que prima pelo homem, ressaltando a educação como condição formadora. Sem isso, a civilização erige a barbárie como encaminhamento de suas escolhas.

¹⁷ Lê-se textualmente em Adorno (2009, p. 104): "A dialética entre ser e ente, o fato de nenhum ser poder ser pensado sem o ente e nenhum ente sem mediação, encontra-se reprimida por Heidegger: os momentos que não são sem que um seja mediado pelo outro são para ele o uno sem mediação, e esse uno é o ser positivo. [...] Sob o sopro da filosofia, o ente torna-se um fato ontológico, expressão distorcida e hipostasiada do fato de o ser não poder ser pensado sem o ente, assim como o ente, segundo a tese fundamental de Heidegger, sem o ser. Com isso, ele constrói seus círculos. A penúria da ontologia é não poder sair daí sem o que lhe é oposto, sem o ôntico; a dependência do princípio ontológico em relação à sua contraparte, o escândalo incondicionável da ontologia, torna-se parte da ontologia. O triunfo heideggeriano sobre as outras ontologias menos astutas é a ontologização do ôntico. O fato de não haver nenhum ser sem o ente ganha a fórmula de que o ser do ente pertence à essência do ser. Com isso, algo verdadeiro se transforma em não-verdade: o ente torna-se essência. O ser se apodera daquilo que uma vez mais não gostaria de ser na dimensão de seu ser-em-si, apodera-se do ente, cuja unidade conceitual é sempre concomitantemente visada pelo sentido literal de ser".

¹⁸ Para ampliar a compreensão dessa ideia, sugere-se a leitura do texto *Constituição da interioridade*, no qual Adorno (2010) discute, a partir de *Kierkegaard*, alguns elementos definidores da interioridade que debatem com o princípio cartesiano do conhecer, bem como a noção de individualidade.

Aqui reside a diferença substancial entre Adorno e Heidegger, com relação à concepção do eu. Enquanto este trata o eu como um problema metafísico, uma condição da identidade substancial herdada da concepção metafísica da tradição filosófica ocidental, aquele trata-o como elemento histórico e como produto de um sistema social que se coloca cada vez mais determinante sobre o pensar e o agir do humano (JAMESON, 1997).

A crítica proposta por Adorno (1995), referindo-se à noção de indivíduo, apresenta-se como esforço em suplantar o modelo de racionalidade no qual a noção do eu burguês está imbricada na concepção de uma antropologia e de uma epistemologia rígidas e propensas a apresentá-lo como um ser de segunda natureza (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; AQUINO, 2007). Fundamenta-se também por uma racionalidade reflexiva, que tem a consciência dos meios formativos utilizados como elos histórico e social, constituidores do eu, e que forjam a condição do ser; que fundamentam a sua perspectiva histórica e fazem dele o que é logicamente planejado.

Educar é possibilitar o pensamento reflexivo; a racionalidade reflexiva é prioritariamente libertadora, pois é formação para a consciência. Ela volta-se para a formação da consciência do ser sobre si e sobre o seu meio. Assim, a formação para a consciência resiste à lógica reguladora do meio, cuja perspectiva de ser se torna antítese do que é planejado sistemicamente.

O indivíduo autoconsciente é capaz de perceber, em sua individualidade, as condições que o afastam de si (identidade) e o aproximam daquilo que dele é esperado (coletivo). Ser de consciência é o ser histórico contrário àquilo que o aniquila e o aliena de sua liberdade potencial; é o ser que se coloca contrário àquilo que o meio quer que ele passe a ser. O sentido da consciência é constituído pela busca de uma identidade para a liberdade (autonomia), contrária à identidade padronizada ou reguladora (heteronomia). O ser consciente põe em crítica a própria compreensão que faz de si, de suas ideias, de seus argumentos e de suas ações no mundo; é ser que se abre às possibilidades, que promove o meio social e o humano, dando a si uma real condição de existência (ADORNO, 2009).

A resignificação da individualidade, ou formação do eu forte, recebe em Adorno uma importância determinante, já que atribui à formação o intento de resgatar a identidade histórico-social do ser e, por ela, tornar o humano mais propício à superação dos limites que o reificam. É a denúncia das injustiças

cometidas contra o ser humano. Nesse sentido, o esforço reflexivo da filosofia de Adorno (2006, p. 144) vem ao encontro da “produção da consciência verdadeira”, implícita na ação educadora que desaliena a condição de ser (identidade) e de fazer (trabalho) do indivíduo, em especial, e de um povo em geral.

Adorno sustenta a formação do indivíduo para a promoção da sua identidade histórica e social especialmente em três textos: *A teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda* (ADORNO, 1951); *Educação contra a barbárie* (ADORNO, 1968) e *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1967).

No primeiro, Adorno (1951) expõe a condição da identidade individual, lida na dinâmica social europeia, perante o problema da formação cultural que culminou no fortalecimento do fascismo. Nele, Adorno expõe elementos da teoria freudiana, ao citá-lo:

Pelas medidas que toma, o hipnotizador desperta no sujeito uma parte de sua herança arcaica que também o tornara submisso aos genitores e experimentara uma reanimação individual em sua relação com o pai; o que é assim despertado é a idéia de uma personalidade predominante e perigosa, para com quem só é possível ter uma atitude passivo-masquista, a quem se tem de entregar a própria vontade, ao passo que estar com ele, olhá-lo no rosto, parece ser um empreendimento arriscado. Só de uma outra maneira semelhante podemos representar a relação do membro individual da horda primeva com o pai primevo. [...] As características misteriosas e coercitivas das formações grupais, presentes nos fenômenos de sugestão que as acompanham, podem assim, com justiça, ser remontadas ‘a sua origem na horda primeva’. O líder do grupo ainda é o temido pai primevo; o grupo ainda deseja ser governado pela força irrestrita e possui uma paixão extrema pela autoridade; na expressão de Le Bom, tem sede de obediência. O pai primevo é o ideal do grupo, que dirige o ego no lugar do ideal do ego. A hipnose bem pode reivindicar sua descrição como um grupo de dois. Aqui fica como definição para a sugestão: uma convicção que não está baseada na percepção e no raciocínio, mas em um vínculo erótico (ADORNO, 1951, p. 5).

A reflexão de Adorno tem como objeto a formação da personalidade humana, tanto para o domínio quanto para a submissão. Nela, despontam-se a condição racional de adesão ou a de refutação à ideia padrão ou dominante. A adesão enfraquece a leitura crítica e o poder da reformulação, ao passo que a refutação promove a autorreflexão e a determinação do eu.

Entretanto a formação da identidade, distinta da que conduziu ao ego coletivo alemão, é pensada por Adorno (1951) a partir de Freud, no sentido de que a

personalidade, ao refletir sobre sua identidade no processo formativo, precisa superar os mecanismos instintivos da dominação. Segundo Adorno (1951, p. 2),

Embora estivesse muito pouco interessado no aspecto político do problema, acreditamos que não é exagero afirmar que Freud vislumbrou claramente a ascensão e a natureza dos movimentos de massas fascistas com suas categorias puramente psicológicas. Se é verdade que o inconsciente do analista percebe o inconsciente do paciente, pode-se presumir também que suas intuições teóricas são capazes de antecipar tendências que, embora ainda estejam latentes no plano racional, já se manifestam noutros mais profundos. Pode não ter sido acaso que, finda a I Guerra, Freud tenha virado sua atenção para o narcisismo e os problemas do ego de maneira mais específica. Os conflitos e mecanismos instintivos envolvidos aí evidentemente desempenham um crescente e importante papel na época atual.

Em Freud, Adorno também lê os elementos pelos quais entende o que a educação para a formação da individualidade não pode ser. Assim, a educação descaracterizada do poder crítico, que despersonaliza a identidade consciente de ser, remete ao modelo de indivíduo que a matriz social totalizadora burguesa apregoa. Nesse sentido, o processo educacional segue uma mecânica planejada para fortalecer a competição e a individualidade, por meio das quais a condição da reificação se intensifica.

A comparação mecânica das modernas formações de massa com os fenômenos biológicos raras vezes são válidas, porque os integrantes das massas contemporâneas, ao menos *prima facie*, não somente são indivíduos, os filhos da sociedade liberal, competitiva e individualista, como são condicionados a se manter como unidades independentes e auto-sustentadas: eles estão sempre sendo aconselhados a ser rudes e alertados para não se entregarem. Ainda que se assuma que os instintos arcaicos e pré-individuais sobreviveram, não se poderia meramente apontar para essa herança. É preciso explicar ainda por que o homem moderno regride a padrões de conduta que contradizem de modo flagrante seu nível racional e o presente estágio da civilização tecnológica iluminista (enlightened). Precisamente isso é o que Freud deseja fazer; ele tenta descobrir quais são as forças psicológicas que resultam na transformação do indivíduo em massa (ADORNO, 1951, p. 3, grifo do autor).

No texto *Educação contra a barbárie*, Adorno se dirige à finalidade implícita da educação. Segundo ele, “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADRONO, 2006, p. 155). A aproximação do termo educação

com o vocábulo barbárie é feito pelo pensador como um passo de lucidez para o resgate da finalidade educacional. Seu entendimento de barbárie é assim registrado:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo particular disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2006, p. 155).

Evidencia-se o sentido da educação humana como finalidade. Ela não deve estar para fortalecer a competição entre indivíduos e entre grupos, mesmo que assim o seja por meio de uma ação consciente dos formadores e das instituições educacionais. Ainda mais, em um sistema padronizador da ação educativa para a novidade mercadológica que fortalece a consolidação de distintos modelos políticos e sociais, a competitividade e a individualidade tornam-se princípios pedagógico-formativos determinantes e aceitos como válidos. Ciente desse cenário, Adorno expõe a sua consideração sobre uma educação pautada no fortalecimento da consciência humana do indivíduo, não como ser solitário, mas coletivo, a fim de promovê-lo diante da competitividade que os meios produtivo e cultural o colocam.

A competição, como elemento heteronômico do projeto formativo, disseminado pela educação, é questionada pelo pensador, que a vê como uma força contrária à educação humana. Adorno (2006, p. 161) escreve:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos.

Adorno identifica a ideia de “razão objetiva da barbárie”, sobre a qual a educação para a promoção da humanidade precisa trilhar seu caminho. A educação para a superação da barbárie está empenhada em fazer o resgate do indivíduo, fundamentalmente uma redefinição significativa da cultura em que se encontra. Cultura, aqui, não se reduz simplesmente na instrução ou na erudição sobre situações-problema que estimulam a competição. Textualmente, o argumento de Adorno que liga barbárie e cultura é exposto desta forma:

[...] Existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO, 2006, p. 164).

A análise do texto *Educação após Auschwitz*, sob a ótica da resignificação da individualidade pela educação é, de início, destacada por Adorno (2006, p. 119): “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Trata-se de formar a pessoa para que assuma um compromisso atento, consciente e significativo que envolve a si mesma e o coletivo. Sem esta formação para o compromisso racional, ético, político e cultural, o indivíduo se constitui como elemento fluido na organização social. Nesse sentido, a educação se dirige para uma análise profunda da cultura afirmativa. Para Adorno (2006, p. 124),

A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. É espantosa a rapidez com que até mesmo as pessoas mais ingênuas e tolas reagem quando se trata de descobrir as fraquezas dos superiores. Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo.

Para a promoção do humano no indivíduo histórico-social, defende-se o poder da reflexão e da compreensão sobre os instintos que, na civilização ocidental, conduziram e conduzem às atrocidades humanas. Na educação está o poder da crítica sobre o que desumaniza e o que promove na pessoa o senso de responsabilidade pessoal e coletivo.

É por essa razão que Adorno trata a formação a partir das categorias autonomia e emancipação. Para ele, a autonomia se coloca como poder efetivo contra o princípio de Auschwitz; um elemento objetivo da tradição kantiana de superação do estado governado pela força de outro. Assim, a autonomia é um “poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2006, p. 125).

Quanto à emancipação, o pensador aproxima-a da condição formativa, principalmente para elucidar que o ser emancipado não se pode tornar: personalidade autoritária. A personalidade autoritária está carregada de severidade, algo que contraria essencialmente uma formação humana. Para Adorno (2006, p. 128), “quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”.

Nessa construção reflexiva, autonomia e emancipação tornam-se categorias conceituais que estimulam a valorização da formação cultural em superação à pseudoformação. Essa valorização visa à libertação do indivíduo coletivamente e se constitui pelo destaque à condição do não-idêntico. Ele traz a força elucidativa sobre a dinâmica que coletiviza a individualidade. Na expressão de Adorno (2006, p. 129), “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

A promoção da emancipação do indivíduo pela educação é possível quando esta se mostrar como formação cultural (*Bildung*), especialmente quando se fala de formação de formadores (ADORNO, 2006, p. 63). Como tal, o desafio é educar o indivíduo para a busca de libertação em uma sociedade que não é livre.

Esse princípio educativo contraditório se torna possível pela consciência autorreflexiva. A educação promotora da autonomia e da emancipação possibilita ao indivíduo que dela participa a compreensão sobre a racionalidade que supera a condição histórico-social na qual se encontra. Trata-se de uma racionalidade autocrítica que busca resistir e superar a “consciência reificada”. A lucidez formativa

garante ao processo o entendimento da condição humana e dos instrumentos que resultam de sua investigação científica para a promoção do meio. Adorno (2006, p. 132), pensando sobre a consciência coisificada, assim escreve:

No que diz respeito à consciência coisificada, além disto é preciso examinar também a relação com a técnica, sem restringir-se a pequenos grupos. [...] Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Nesse contexto, a autonomia e a emancipação são compreendidas por Adorno como base para a individualidade consciente de si na conjuntura histórico-social. A profundidade do conhecimento (HABERMAS, 2014), que decorre da autêntica formação para a construção de uma consciência verdadeira, consiste em reposicionar a ordem valorativa impressa no social pela economia política contemporânea.

A concepção que sustenta a reflexão de Adorno, à luz da perspectiva filosófica que fundamenta a teoria crítica, propicia o destaque da formação do eu determinante e determinado, inclusive no cumprimento da formação de professores. Tal perspectiva se aproxima da reflexão hegeliana¹⁹, mas se volta fundamentalmente para uma ação individual e coletiva, como elementos legitimadores do meio. O sentido dado à individualidade amplia-se significativamente quando Adorno propõe que o entendimento do humano sobre si mesmo, como um ser de potencialidade, deve ser compreendido para além da configuração intelectual;

¹⁹Para pensar melhor sobre esse tema na tradição alemã, Marcuse (1970) dá um posicionamento ao leitor. Segundo ele: [...] Hegel muestra entonces que sólo con el ser de la 'vida' se cumple la historia del ente com plenitude suficiente para que el ente em cuanto ente sea real em su verdade. La vida es la figura 'primera', 'imediate' de la 'ideia', do 'concepto' 'realizado', real em su 'liberdade' y em su 'verdade'. La vida existe como tal unidad de 'subjetividade' y 'objetividade', de tal modo que para ella esa unidad es real como 'fundamento y esencia' do ente. Sólo em esa medida puede representar la idea de la vida la unudad verdadeiramente unificante em le acaecer libremente conceptuante, y sólo así se pueden desarrollar, partindo de la vida, las ideas del 'conocimiento' y del 'saber absoluto' como firuga suprema de la 'ideia' (MARCUSE, 1970, p. 13).

para além de um entendimento de um ser meramente pensante, produtor da ciência (ADORNO, 2010). Trata-se de um ser que se percebe e realiza-se como responsável e possuidor de identidade intrínseca, também a partir do que produz. Em Kierkegaard, Adorno busca esse sentido de indivíduo.

Kierkegaard estabelece um contraponto entre as interpretações idealista e materialista da filosofia de sua época. Ao construir a tensão entre o clássico idealismo e o materialismo de Feuerbach, o pensador instaura o ponto antitético que confronta o mundo interior e o exterior. Assim descreve Adorno (2010, p. 97-98, grifo do autor):

[...] Em *O instante* encontra-se disponível bastante explosivo materialista, e o ou/ou da interioridade, uma vez abalada pelo ímpeto do real existente, tem que se transformar na antítese tão radical como Kierkegaard defendia a tese. O fundamento real no '*status quo*', porém, que a '*situação*' revela, não é outro senão o conhecimento da reificação da vida social, da alienação do homem em relação a uma realidade que só chega ainda ao homem como mercadoria. Isso clareia a formulação de sujeito e objeto em Kierkegaard. Em sua filosofia, o sujeito que conhece não pode mais alcançar o correlato objetivo, tampouco como uma sociedade ocupada pelos valores de troca as coisas são acessíveis em sua 'imediatidade' aos homens.

A identidade individual se forma como um movimento contínuo de relação recíproca entre interioridade e exterioridade. O exercício da interioridade e da exterioridade é a autorreflexão, identificando, em si, o que é distinto de si; mas que tem sentido de ser em si e para si (ADORNO, 2010). É na interioridade que se fortalecem os elementos perceptíveis da exterioridade. Assim, a superação da reificação pessoal e social não se dá na reflexão isolada sobre o humano (como categoria), sequer na exteriorização do que é (aparência), mas à medida que o indivíduo vive a tensão entre o que é e o que pode ser. Não se trata, todavia, de uma realidade involuntária; ocorre mediada pela autorreflexão promovida pela formação educacional. Assim, a educação é mais do que um preparo espaço temporal (tempo acadêmico); é crítica da sociedade que se institui como educadora, pois na própria sociedade está a determinação para fazer da educação pseudoformação.

Pela autorreflexão existencial o sentido e a formação da consciência verdadeira são estruturados, esclarecidos e desenvolvidos. A consciência verdadeira é o voltar-se do indivíduo sobre si e sobre o meio social para superar a aniquilação imposta a

ele pelos modelos externos constituídos (ADORNO, 2010, p. 98). É, assim, o resgate da identidade de ser: a promoção do ser em si, não como entidade isolada, mas como consciência. Esse exercício da interioridade e da exterioridade está marcado na dinâmica de uma proposta de formação para a autonomia e para emancipação. A exterioridade (existência) está condicionada pela força heterônoma (ideologia dominante) que pressiona o ser humano à descaracterização da consciência (ADORNO, 2010).

Quanto mais consciente, maior será a observação do indivíduo sobre si e sobre o seu papel no coletivo; quanto mais profunda sua formação, menos influenciado será pelo exterior; portanto, maior a possibilidade da força de resistência. É aqui que a identidade reificada é desnudada. A noção de individualidade compreende o pensar e o existir reais, como fatos históricos do humano no mundo. Aqui, essa reflexão atinge profundamente a formação docente. No texto *A Filosofia e os Professores*, Adorno (2006) faz uma crítica à formação limitada. Segundo ele,

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. [...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 2006, p 67-68).

A educação voltada para a significação da individualidade também é promotora de uma formação do intelecto e da ação, sem desconsiderar a relevância do fazer pelas técnicas apreendidas. Ela se torna educação emancipadora caso possibilite o equilíbrio entre esses elementos em vista da superação do extremismo, promotor da barbárie. A prevalência do primeiro sobre o segundo faz da educação uma ideologia; a do segundo sobre o primeiro torna a educação mera ação de adaptação ou de instrução para o exercício da técnica (ADORNO, 2006, p. 143). O desequilíbrio entre esses fatores leva à alienação humana.

O potencial do indivíduo diante do coletivo dado está na consciência e na ação. A consciência sobre as forças reificadoras pressupõe, assim, a formação das visões individual e social as quais congregam os sentidos de individualidade e de coletividade. O indivíduo vai conquistando a sua autonomia, emancipando-se pela

consciência mais profunda sobre o social em que está inserido. No texto *Tabus Acerca do Magistério*, Adorno (2006, p. 97-117) expõe à crítica a condição que o professor impõe sobre si mesmo, pelo exercício do magistério, apresentando-o como uma profissão burguesa, que vive a sua significação pela condição do *status*, prestígio ou poder. Mesmo registrando essa 'deformação psicológica', o pensador vê no professor a tarefa de auxiliar contra a barbárie, empreendida na escola:

Enquanto a sociedade gera a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualizadas é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que seja seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa liberta-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *phatos* da escola hoje, a sua seriedade moral, em que, no âmbito do existente, somente ela pode aportar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 2006, 116-117, grifo do autor).

Formação cultural é, portanto, a condição primaz para uma racionalidade que suplanta a tendência irracional de desconsiderar o indivíduo em sua relação com o social, para além do dado produtivo. As dimensões formativas do indivíduo são, dessa forma, elementos norteadores da dinâmica de uma educação para a emancipação. A delimitação do espaço individual e do coletivo é a tarefa de uma racionalidade que não aceita a reificação, tampouco um ambiente que não seja estimulador para o humano. Assim, uma racionalidade que fundamenta a identidade de ser e a preservação de um ambiente democrático já traz consigo os sinais da autonomia.

Um ser humano que é formado para a consciência não contestatória de si e do meio é reificado pela ideologia que o orienta. Um processo que conduz o indivíduo à descaracterização de si é pseudoformativo; ele apenas ajusta a condição racional e política ao que o meio dele espera. É, pois, um processo desmobilizador da emancipação e da autonomia. Torna-se processo mobilizador de habilidades que faz o humano competente para responder aos desafios externos imediatos a ele, sem contribuir para a compreensão das questões históricas, sociais, éticas, estéticas e políticas inerentes à sua vida.

A proposta de formação do indivíduo, bem como a formação para a emancipação são elementos caros à filosofia de Adorno. A importância deles, na reflexão do pensador, encontra fundamento em uma visão educacional que resiste às tendências aniquiladoras da identidade de ser. Essa tendência é também refletida por Marcuse, que vê, no processo educacional, diferentes “formas de controle” (MARCUSE, 1973a).

É reforçado por Adorno (2008c)²⁰ um projeto formativo que tenha como fundamento e finalidade a promoção do humano para resistir às injustiças econômicas e políticas cometidas sobre ele no modelo social constituído. O todo social, constitutivo da cultura, é pensado como uma conexão temática que se desenvolve pela concepção da categoria racionalidade crítica (SILVA, 2007). Há sempre uma antítese posta; isto é, há sempre uma negação possível do que é fluido no real. Assim, se a realidade se dinamiza pela conversão do humano e da sua produção em sentido de utilidade, a crítica se volta para o fundamento do fazer humano como resistência exterior, pela liberdade interior. Por outro lado, se a dinâmica se apresenta como um ideal rígido, a crítica estimula a descoberta e a resistência à ideologia (HORKHIEMER; ADORNO, 1973) que o forma, levando o indivíduo a um novo posicionamento intelectual e político.

Em tese, a teoria de Adorno é sempre um contraponto ao obviamente aceito, ao imediatamente dado. No caso da educação, o contraponto está em denunciar o aniquilamento do humano pela racionalidade reduzida à visão tecnicista e funcional de mundo e, ampliada à condição de ser, ela é a única resposta aos anseios da humanidade, fundamentada no espírito científico instrumentalizado. No primeiro caso, a crítica se volta para o sistema capitalista, que congrega uma lógica pela qual a formação humana tem de dar resposta à sua manutenção (ADORNO, 1986). No segundo, a crítica se volta para o espírito científico, resultado de um ideal esclarecido que define as prioridades investigativas e vê em suas respostas a saída para os desafios produtivos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; ADORNO, 1986;).

²⁰Neste texto – *El funcionalismo hoy* –, o pensador faz sua crítica sobre o funcionalismo, principalmente aquele assumido pelo espírito burguês de favorecer a utilidade das coisas em função da superação imediata das necessidades humanas. Assim, todas as coisas podem tornar-se úteis se são consumidas; uma coisa é consumida, quando atende a uma necessidade. Essa dinâmica não é libertária; é aprisionadora do humano em um processo que se aliena de si pelo gosto do possuir e do ter. Essa dinâmica também se estende à formação do humano, o qual é posto diante daquilo que precisa ser apreendido como elemento de utilidade na sua vida diária. A cultura se restringe ao imediato, desfocando o saber profundo para o saber do que é prático ou útil ao meio.

Em ambos os casos, predomina a razão que se irracionaliza por tirar de foco a autorreflexão e a crítica sobre a sua finalidade. Irracionaliza-se também por subjugar a condição humana no mundo, tomando-a um ideal de propriedade do sistema, que a modela de acordo com a necessidade dele. Libertação como movimento histórico de um ser humano que deixa de ser lido como categoria e passa a ser entendido na sua existência histórica. Sendo que a ação, a filosofia e a política fundam as duas grandes atitudes da racionalidade promotora da emancipação. Emancipar-se é tarefa de uma individualidade que se dá na formação para a construção de uma consciência verdadeira sobre si, sobre o meio e sobre a lógica que rege este contexto.

1.4. Formação para a adaptação e a racionalidade instrumental: elementos da crítica formativa

Assume-se, neste subtema, o desafio de apresentar as próximas reflexões em sintonia com as anteriores, para fortalecer a compreensão da racionalidade crítica no contexto histórico-social contemporâneo. Retomam-se os elementos da pseudoformação na dinâmica educacional hegemônico ao sistema.

A filosofia ocidental moderna cumpre um papel preponderante para a racionalidade burguesa. As diferentes esferas do pensamento burguês fundam-se na dinâmica causa-efeito, apontando como fluxo imediato a inferência lógica aos resultados previstos. Esse pressuposto tradicional do pensamento é estudado por Horkheimer e Adorno (1991) para o qual instituem uma antítese fundamental: o pensamento crítico como autorreflexão.

Cumprir ressaltar que a leitura frankfurtiana sobre a sociedade consiste também em evidenciar o anseio burguês que abrange o pensamento europeu e, por extensão, os que dele emanam.

A Teoria Crítica da Sociedade é contrária à lógica tradicional, como estrutura racional em si mesma. Trata-se do pensamento herdado do iluminismo que se centra na perspectiva positivista de inquirir, de compreender e de agir sobre o mundo (COHN, 1986). Nesse aspecto, coloca-se como reflexão crítica sobre a racionalidade da cultura burguesa, ressaltando a irracionalidade da sociedade assumida em sua dinâmica epistêmica, estética e política.

Por um lado, a razão instrumentaliza-se para auferir maior impacto no planejamento da ação do humano para o domínio da natureza que institui o positivismo desenfreado. Por outro lado, a razão, por meio da ciência moderna, estabelece a técnica como premissa essencial sobre os meios de produção e sobre a organização social. A formação educativa que nasce dessa visão promove os esforços intelectuais e práticos para a pronta resposta aos problemas históricos, despreocupando-se com os efeitos que essa proposta impõe sobre o humano em seu contexto histórico social.

O pensamento crítico também faz a autocrítica de si, ao diferenciar o humano da condição imposta pela visão social latente. Na leitura de Cohn (1986, p. 46, grifo do autor),

O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao seu modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade.

Nesse sentido, a crítica à racionalidade burguesa se torna possível pela autorreflexão de seus fundamentos e finalidades.

Ela é crítica porque se apresenta como dialética negativa do real. Na visão de Horkheimer e Adorno (1991, p. 56-57),

A teoria crítica começa igualmente como determinações abstratas; ela começa com a caracterização de uma economia baseada na troca, pois se ocupa com a época atual. Os conceitos que surgem em seu início tais como mercadoria, valor, dinheiro, podem funcionar como conceitos genéricos pelo fato de considerar as relações na vida social concreta como relações de troca, e de se referir aos bens a partir do seu caráter de mercadoria. Mas a teoria não se exaure pelo simples fato de relacionar os conceitos com a realidade pela mediação de hipóteses. O começo já esboça o mecanismo social da sociedade burguesa, o qual, apesar de anárquico, não a deixa perecer [...]; ao contrário, a sociedade burguesa sobrevive por força desse mecanismo. A teoria crítica demonstra o efeito regulador da troca mercantil no qual a economia burguesa está baseada.

A crítica se dá como referência ao pensar e ao agir humanos em sociedade pelo seu vir a ser. Por isso, ela se torna crítica da razão que institui a lógica de uma economia política com base no capital; ela critica os fundamentos dos valores e das organizações do projeto iluminista solidificados pela estrutura do capitalismo tardio; questiona a estrutura que retira do ser humano a sua condição de humanidade;

trata-se da crítica à racionalidade esclarecida e à ideologia que fortalece a manutenção da ordem vigente. É uma forma de combate reflexivo ao projeto iluminista, principalmente sobre as bases que estruturam a filosofia ocidental a partir do *cogito, ergo sum*. A crítica está na denúncia da concepção latente ao idealismo, pelo qual a ideia cria o real. Nesse sentido, é crítica ao pensamento burguês, visto que “o pensamento burguês é constituído de tal maneira que, ao voltar ao seu próprio sujeito, reconhece com necessidade lógica o ego que se julga autônomo” (HORKEIMER; ADORNO, 1991, p. 46).

Em contraposição ao conceito de individualidade isolada dos acontecimentos sociais e históricos, o pensamento de Horkheimer e Adorno (1991, p. 46-47, grifo dos autores) sobre o indivíduo integrado é formulado desta maneira:

[...] Ele não tem a função de um indivíduo isolado nem a de uma generalidade de indivíduos. Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. Este sujeito não é pois um ponto, como o eu da filosofia burguesa; sua exposição (*Darstellung*) consiste na construção do presente histórico. Tampouco o sujeito pensante é o ponto onde coincidem sujeito e objeto, e onde se pode extrair por isso um saber absoluto. Essa aparência, da qual o idealismo tem vivido desde Descartes, é ideologia em sentido rigoroso; a liberdade limitada do indivíduo burguês aparece na figura de liberdade e autonomia perfeita.

A corporificação da racionalidade burguesa, quer seja em seu projeto epistemológico, quer seja em suas instituições, configura-se como pressuposto ideológico que somente pode receber a denúncia se realmente for uma crítica imanente a ela, ou seja, interna à razão iluminista que fundamentou, pelo projeto da emancipação e da autonomia humanas, a sociedade ocidental vigente. Então, por meio da dialética, as contradições do real são apontadas.

A razão burguesa ou razão iluminista parte de uma teoria que estabelece como primado o domínio racional humano sobre a natureza, como condição do provimento das necessidades humanas. Decorre disso a visão positivista, instrumentalista, utilitarista e tecnicista do pensar, que, pela dinâmica produtiva assumida, subjugou o humano à condição de ser dominado – natureza física e natureza antropológica são fundidas na mesma finalidade. Enquanto a racionalidade burguesa dá ênfase ao sujeito ou à subjetividade para o predomínio da ação livre,

cuja identidade de ser está no fazer, a racionalidade crítica denuncia esse processo reificador e estabelece a noção de indivíduo, para reposicionar a dimensão de ser de consciência e de identidade em relação à dinâmica social da funcionalidade.

A racionalidade crítica, portanto, é capaz de combater o espírito liberal iluminista que se estrutura na realidade como aquela que se dá definitivamente em vista das finalidades. Para Horkheimer e Adorno (1991, p. 59),

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, e, ao mesmo tempo, a ideia de autodeterminação do gênero humano, isto é, a ideia de um estado onde as ações do homem não partem mais de um mecanismo, mas de suas próprias decisões.

O pressuposto ideológico que fundamenta a racionalidade iluminista²¹ não é uma força externa à sociedade, mas implícita a ela. A ideologia está na sociedade assim como a sociedade está para a ideologia. Segundo Cohn (1986),

[...] a ideologia não se reduz a um sistema de ideias ou representações culturais, não é uma característica de tal ou qual modalidade de consciência social, mas é um processo responsável pela própria formação da consciência social. [...] Ideologia é ideologia, ou seja, aparência socialmente necessária, precisamente porque a consciência que produz nos integrantes da sociedade se atém à sua forma já acabada. [...] A eficácia da ideologia reside na sua capacidade para vedar o acesso aos resultados da atividade social como produtos, mediante bloqueios da reflexão sobre o modo como foram produzidos (p. 11).

Uma razão que compreende esse processo instaura-se como autocrítica do processo histórico que a constitui, justamente o que a racionalidade burguesa não faz, já que isso exige negar a si mesma como dado concretizado. Horkheimer e Adorno (1985) fazem a crítica à racionalidade burguesa conforme entendem o projeto iluminista.

Essa dinâmica investigativa, quando compreendida como um processo educativo que fundamenta a formação do humano para a consciência sobre o contexto socioprodutivo, é capaz de entender como ideológica as concepções de

²¹ A racionalidade iluminista possui o sentido terminológico de racionalidade burguesa. Trata-se de uma estrutura racional analisada por Horkheimer e Adorno (1991) a fim de distinguir entre os elementos de uma Teoria Tradicional aqueles contrastados pelos de uma teoria crítica.

autonomia e de emancipação da razão iluminista as quais fundamentam a antropologia e a ontologia que aproximam o humano à noção de ser para o domínio do meio (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Sem esse esclarecimento, o processo formativo legitima a noção de ser dominado pelo seu próprio projeto: a luta contínua pela autonomia e pela emancipação para pertencer ao meio. Autonomia pelo seu fazer; emancipação pelo seu pensar, portanto, uma racionalidade cuja lógica é a da exploração e da aniquilação da identidade pessoal (HONNETH, 2015, p. 439).

A autonomia e a emancipação remetem à razão que pensa a si mesma, por si mesma, sem receio da negação, revelando as contradições e se libertando do fetiche que se tornou. No entanto, se a racionalidade iluminista fez críticas à tradição, que crítica pode denunciar a iluminista? Aquela que não legitima o real, mas inquire a condição de ser e de fazer do humano no real, ou seja, a crítica dialética cujo processo pode promover a “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141); consciência que denuncia a ideologia a qual aprisiona o humano no processo reificador da produção. Nesses termos, é crítica da irracionalidade que promove a barbárie e justifica Auschwitz (ADORNO, 2006) e todo projeto formador centrado na modelagem de pessoas ao meio. É crítica dialética da pseudoformação cultural.

O processo formativo com base na filosofia iluminista dá forma à perspectiva positivista de educação que fortalece a racionalidade como instrumento para o alcance de resultados em prol das demandas econômicas, bem como de bens e de serviços. Ao mesmo tempo, o tecnicismo reluz o medo de o sistema não se manter e fortalece o comando pelo poder. Essa é a dinâmica da razão dominadora: o humano exerce o domínio sobre a natureza e sobre si mesmo, enquanto é dominado pelo sistema.

Esse processo formativo condiz com a adaptabilidade do modelo racional ao modelo sócio-produtivo. Como a racionalidade iluminista fortaleceu e se adequou ao sistema capitalista, porque dele se origina e para ele se volta, a noção imanente de ser e de organização social é corroborada pela teoria que a sustenta. A formação de uma consciência verdadeira cede espaço à instrução ou à formação para a conformidade. O projeto de uma racionalidade crítica e autorreflexiva vai sendo substituído pelo de uma racionalidade operacional (MARCUSE, 1973a). Fortalece-se uma estrutura formativa que se sustenta na alienação do humano sobre si mesmo e

sobre o seu trabalho. A crítica à racionalidade iluminista, portanto, é também crítica à racionalidade capitalista contemporânea.

Sobre esse desenvolvimento racional, Marcuse (1973a, p. 142) faz as seguintes considerações:

Os limites dessa racionalidade e de sua força sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-a a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato.

O sinal visível desse processo alienante é expresso por Adorno em diferentes aforismos da *Minima Moralia* (2008b). Em parceria com Horkheimer, esses sinais também se evidenciam na reflexão presente nos textos *Indústria Cultural* e *Elementos do Anti-Semitismo* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985,). A racionalidade funcional, fortemente amparada e estruturada pela pseudoformação, incute na estrutura educacional a adaptação do sujeito ao *modus operandi*, eliminando a identidade individual ao transformar os indivíduos singulares em sujeitos idênticos entre si.

Pensar programas formativos que rompam com essa dinâmica é creditar ao espírito crítico a força de resistência e a autorreflexão, ou seja, a dialética negativa da realidade. Trata-se da crítica aos princípios e às finalidades que norteiam a formação pelo ideal capitalista; uma racionalidade que questiona o determinismo produtivo e a reificação do humano, abrindo espaço para a resistência à ideologia da sociedade unidimensional. Também traz, em si, o potencial de constituir a autonomia formativa, no sentido de embasar a crítica aos elementos promotores da alienação do homem de si mesmo, pelo seu agir (fazer e produzir) no meio social.

Superar a lógica da razão iluminista, por uma crítica que emane desse mesmo projeto, em um programa educacional, significa estimular a suplantação da ideia dos resultados pelos resultados, ou desses em favor da manutenção do *status quo*, que desconsidera a pessoa humana como tal, tendo-a tão somente como produto do meio. Ao mesmo tempo, concorre para superar a coisificação do humano em que o predomínio do ter sobre o ser é decisivo na escala de valores da sociedade ocidental. Trata-se, portanto, de pensar e de estimular um projeto de educação que denuncia a lógica e a primazia da técnica e institui um pensar sobre a

realidade que reorganiza os valores, colocando o humano como finalidade e não como meio ou como mercadoria.

A adaptação baliza as relações de produção e as forças produtivas, mesurada pela construção individual e coletiva do saber (ou da cultura) e se põe como ação para a estruturação da sociedade funcional. Sob este prisma, Adorno (apud COHN, 1986, p. 74) afirma:

A concepção de que as forças produtivas e as relações de produção formam hoje uma identidade e de que, portanto, se poderia construir a sociedade diretamente a partir das forças produtivas constitui a configuração atual da aparência socialmente necessária. Essa aparência é socialmente necessária porque, de fato, momentos do processo social anteriormente separados, inclusive os seres humanos vivos, são levados a uma espécie de denominador comum. Produção material, distribuição e consumo são administrados conjuntamente. [...] A totalidade dos processos de mediação, na verdade, do processo de troca, produz uma segunda e enganadora imediatez. Ela permite, talvez, esquecer ou suprimir da consciência, contra a própria evidência, o que é antagônico e separador. Mas essa consciência da sociedade é aparência porque, ainda que se dê conta da unificação tecnológica e organizatória, deixa de ver que essa unificação não é verdadeiramente racional, mas se mantém subordinada a uma regularidade cega e irracional.

A racionalidade é funcional porque estabelece as condições estruturantes e mantenedoras das instituições sociais. Também assim se torna na medida em que constrói os critérios científicos e econômicos que regulam as forças produtivas e as relações de produção, em sintonia com o consumo, definindo o próprio indivíduo e os meios para formá-lo. Estruturar e desenvolver uma racionalidade que administre as dimensões histórica, social, política, estética, econômica etc. é tarefa da razão funcional. Conscientizá-lo desse contexto é tarefa da racionalidade crítico-dialética. Assim, enquanto a racionalidade funcional busca a conformidade com a situação, a racionalidade crítica se coloca em inquirição ao *status quo*.

A razão funcional é o estado maior da regressão do ideal de progresso (ADORNO, 1995) planejado pela racionalidade iluminista. Ao conceber o pensamento que encaminha o homem e o mundo, o projeto iluminista traz consigo a contradição já que eleva a razão à condição de mito. Esse projeto iluminista conduz

ao fetiche do progresso, concebendo-o como um processo de predominância do fazer em detrimento do pensar e do ser²².

É possível materializar um processo formativo que resista à lógica operacional e instrumental?

Com base na proposta reflexiva da Teoria Crítica, na próxima seção, analisa-se um projeto e um programa educacionais sobre os quais se fundam os IFs, os quais compõem, a partir de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

²² Cf. TOURAINE, 2004, p. 50-53. Nesse texto, Touraine discorre e discute a crise implícita ao sentido de progresso que a sociedade ocidental constitui para si.

2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADE DE UMA DIALÉTICA EDUCACIONAL?

Nossa principal motivação é a formação do discente para sensibilidade teórica e prática acerca do conhecimento rumo à reflexão de como a ciência e a sociedade são produzidas e reproduzidas, permitindo ver seu funcionamento. A necessidade de compreensão da sociedade e suas contradições, no que diz respeito ao trabalho, encontra-se hoje em momento nevrálgico, pois o capitalismo neoliberal, não por acaso, estimula a confusão entre o trabalho produtivo (tudo aquilo que é produzido pelo homem) e o neoliberal (competência, mérito, esforço) (MONTEIRO; PASSOS; LIMA, 2018, p.156-157).

Em cada época, há uma perspectiva sobre a qual os princípios sociais, políticos, culturais e econômicos se fundamentam. No final do século XX e início do século XXI, tal pressuposto não poderia ser diferente.

Na presente seção, busca-se contextualizar as propostas educacionais brasileiras, refletindo sobre o projeto da primeira década do século XXI para a criação dos IFs. Para tanto, busca-se compreender a sua criação dentro das políticas internacionais para a educação, bem como a sua importância organizacional na estruturação dos programas formativos nacionais.

Os olhares dos países ricos, sejam do Continente Europeu, sejam do Americano, sejam do Asiático, sempre estiveram atentos aos países da América Latina e do Caribe, assim como a muitos do Continente Africano e àqueles definidos como 'países em desenvolvimento'. A demanda produtiva e o fortalecimento da cultura do consumo estimulam essa percepção, principalmente nos países capitalistas – referência de mediação econômica ou orientação política aos demais.

Chaves (2008, p. 23), ao discorrer sobre os efeitos econômicos da Segunda Guerra Mundial, afirma que

A década de 1960 [...] pode ser considerada um período em que definições políticas se acentuaram em nível mundial. Finalizada a Segunda Guerra Mundial, ante a necessidade de expansão do mercado, a América Latina passa a figurar como uma região de interesse econômico para os países do bloco capitalista, pois se fazia

necessário definir as nações que se vinculariam a este modelo. Assim, tanto no aspecto econômico quanto no aspecto político, as nações afirmavam-se ou reafirmavam-se em favor do bloco liderado pelos EUA ou do bloco socialista, liderado pela URSS. Tratava-se da necessidade de que os governos legislassem em favor do capital ou de uma possibilidade que em 1917, na Rússia e pela primeira vez na História, apresentava-se à classe trabalhadora.

É fato que as potências econômicas que constituem a hegemonia mundial interferem na dinâmica dos sistemas produtivos, na construção e na reforma de modelos educacionais, no projeto de políticas sociais, além de atuarem na construção de uma propaganda²³ que assevera o consumo de bens, de serviços e de cultura. Também propagam a noção de 'progresso tecnológico' que visa dar dinamismo à produção de bens de consumo, fortalecendo a perspectiva humana, socialmente útil para atender ao desejo e ao projeto de lucro.

Nesse processo, algumas características são perceptíveis. Destaca-se a criação de organizações internacionais, bem como a ingerência dessas organizações em distintos campos, inclusive no processo educativo, colocando-se como uma razão legitimadora.

Marcuse, na década de 1960, ao analisar as tendências socioculturais e econômico-produtivas assumidas como características da "sociedade de mobilização geral", por ele lida como 'nova sociedade', assim se manifesta:

Os pontos problemáticos tradicionais estão sendo dissipados ou isolados, sendo controlados os elementos dissociativos. As principais tendências são familiares: a concentração da economia nacional nas necessidades das grandes corporações, sendo o Governo uma força estimulante, sustentadora e por vezes até controladora; deslocamento dessa economia para um sistema mundial de alianças militares, convênios monetários, assistência técnica e planos desenvolvimentistas, assimilação gradativa das populações de operários e 'colarinhos brancos'; de tipos de liderança nos negócios e no trabalho, de atividades das horas de lazer e aspirações em diferentes classes sociais; fomento de uma harmonia preestabelecida entre erudição e o propósito nacional; invasão da vida no lar pelo companheirismo da opinião pública; abertura da alcova aos meios de informação de massa (MARCUSE, 1973a, p. 38).

²³ Este termo é aludido para expressar o esforço de convencimento que se adota para que projetos mantenedores do sistema hegemônico sejam implantados ou evoluam diante das crises. Sugere-se, para essa compreensão, as seguintes obras:: Harvey (2011); Arrighi (2013) Santos (1997).

O próprio movimento das sociedades humanas do século XX consolida as condições históricas e econômicas que se encarregam de, gradativamente, substituir os padrões tradicionais, sejam os das teorias constituídas, sejam os da prática social a elas imanente. Sobre essa condição, escreve Marcuse (1973a, p. 43):

Ora, é precisamente éssa nova consciência, êsse 'espaço interior', o espaço para a prática histórica transcendente, que está sendo barrado por uma sociedade na qual tanto os sujeitos como os objetos constituem instrumentos num todo que tem a sua razão de ser nas realizações de sua produtividade cada vez mais poderosa. Aquêles cuja vida é o inferno da Sociedade Afluente são mantidos na ordem por uma brutalidade que revive as práticas medievais e dos primórdios da era moderna. Quanto às outras criaturas não-privilegiadas, a sociedade cuida de sua necessidade de libertação satisfazendo às necessidades que tornam a servidão aceitável e talvez até mesmo imperceptível, e concretiza êsse fato no próprio processo de produção. Sob o seu impacto, as classes trabalhadoras dos setores avançados da civilização industrial estão passando por decisiva transformação que se tornou o assunto de enorme pesquisa sociológica.

A partir do escopo geral da sociedade, delimitam-se os campos institucionais específicos, dentre os quais a educação. Sendo assim, é necessário contextualizar e refletir sobre os modelos formativos que intentam responder prioritariamente ao mercado de trabalho. Com essa perspectiva, vai consolidando-se o objeto da educação: entender a relação da formação do humano no mundo, bem como o preparo ('adestramento') para a utilização de recursos tecnológicos, personificados em ferramentas de produção. Essa dinâmica estrutural foi alertada por Marcuse (1973a, p. 45):

A máquina afirma sua maior dominação ao reduzir a 'autonomia profissional' do trabalhador, integrando-o com outras profissões que sofrem e dirigem o conjunto técnico, no quanto se torna, ela própria, um sistema de ferramentas e relações mecânicas, indo, assim, mais além do processo de trabalho individual. Na verdade, a autonomia 'profissional' anterior do trabalhador era, antes, sua escravização profissional. Mas esse modo específico de escravização era, ao mesmo tempo, a fonte de seu poder específico, profissional de negação – o poder de parar um processo que o ameaçava de aniquilamento como ser humano. Agora o trabalhador está perdendo a autonomia profissional que o fêz membro de uma classe destacada de outros grupos ocupacionais por personificar a refutação da sociedade estabelecida.

Com base nas condições histórico-produtivas e cultural-formativas, pretende-se argumentar, a partir da lógica interna da sociedade brasileira do século XXI, a respeito dos IFs, no que se refere às políticas nacionais e internacionais para a educação profissional como finalidade formativa.

Ressalta-se, ainda, que vários intelectuais têm dedicado-se ao estudo do cenário que fortalece o projeto produtivo planetário. Dentre eles, encontra-se Harvey (2011; 2018), para quem há uma conjuntura que se fortalece como estratégia do sistema capitalista para sobreviver continuamente. Nela, a condição da vida humana, cercada pelo estímulo à dependência daquilo que o capital produz e espera sobre ele lucrar, vai constituindo-se como uma necessidade cultural para ser perseguida. Segundo o pensador,

Uma imensa quantidade de esforço, incluindo a formação de uma vasta indústria de publicidade, tem sido colocada para influenciar e manipular as necessidades, vontades e desejos das populações humanas para assegurar um mercado potencial. Mas algo mais do que apenas publicidade está em jogo aqui. O que é necessário é a formação de condições diárias de vida que exigem a absorção de um conjunto de certas mercadorias e serviços, a fim de se sustentar. [...] A criação perpétua de novas necessidades é uma condição essencial para a continuidade da expansão infinita da acumulação do capital (HARVEY, 2011, p. 91-92).

O movimento contemporâneo do capital passa a exigir das instituições (nacionais e internacionais) – bancos, escolas – e do Estado, bem como da própria organização social que lhe fortalece, a contínua adaptação de sua estrutura e de seus processos, por meio de programas estrategicamente pensados, geograficamente testados e objetivamente implantados. O propósito é possibilitar, na existência de contradições internas, a administração dos pontos problemáticos para o controle hegemônico. Isso se dá por meio daquilo que Harvey (2011) denomina de “esferas de atividades”²⁴. Nelas, as contradições são naturalizadas, identificadas, mapeadas e gerenciadas para a renovação contínua do sistema econômico; há o princípio do renovar para manter. O estímulo à funcionalidade racional é preponderante para equacionar o problema da adaptação do humano ao meio.

²⁴ Harvey (2011, p. 103-104) define “esferas de atividades” como o conjunto de ações internas ao sistema capitalista que visam a sua contínua manutenção; são as seguintes: tecnologias e formas de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processo de produção e de trabalho; relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie; concepções mentais de mundo.

Nesse processo de manutenção e de reconstrução do sistema, a antecipação de novos cenários prováveis e possíveis é também demanda para os indicadores de controle do capital, o que exige atenção à defesa estratégica da estrutura em relação aos riscos e às ameaças que transcorrem a relação entre capital/trabalho/consumo/lucro. A manutenção exige mentes formadas e treinadas²⁵ nessa e para essa estrutura. Como o processo educacional não fica à margem do que Harvey (2011) define como “esferas de atividades”, o modelo formativo proposto também responde aos desafios de encaminhar um projeto educacional para a produção e/ou manutenção dos elementos do sistema capitalista: é a escola respondendo aos anseios do mercado produtivo, por meio de uma educação adaptativa, esvaziada da crítica sistêmica como cultura formativa.

Harvey (2011), ao ler a história do sistema capitalista, especificamente acerca das instituições públicas formadoras, identifica que o processo educativo é afetado por um projeto que responde positivamente ao sistema. O Estado é programado para fortalecer o privado que, por sua vez, determina as condições econômico-produtivas que modelam as políticas do Estado. É o caso da educação pública. Nesse aspecto, para atender ao sistema, [...] “a educação pública tornou-se necessária, na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais” (HARVEY, 2011, p. 107).

Como estratégia maior das grandes potências econômicas mundiais, organizações internacionais²⁶ são criadas e financiadas para estudarem, promoverem e conduzirem cenários em diferentes campos, como o econômico, o político, o social, o educacional etc. Particularmente no âmbito educacional, os países da América Latina e do Caribe, assim como os africanos, são “assistidos” por essas organizações que, suportadas pelo sistema financeiro/especulativo e econômico/produtivo, levam a termo estudos voltados à análise, à interpretação e a ações direcionadas à ingerência nas sociedades em desenvolvimento e em suas instituições. Existem diretrizes estratégicas pensadas especialmente para essa condição geopolítica.

²⁵ É claro que o termo treinamento tem sofrido adaptações, no sentido de preservar o escopo da adaptabilidade. Para tanto, mesmo que o seu significado seja treinamento, o termo é assumido como sinônimo de educação, formação etc., como parte de um planejamento que visa construir os ajustes necessários às demandas constituídas pela lógica de mercado.

²⁶ Citam-se, aqui, organizações como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outras, as quais são trabalhadas na sequência da pesquisa.

Dentre essas instituições, a escola – como um dos “espaços de formação”²⁷ – sofre investidas constantes para responder ao mercado, por meio de reformas curriculares e de propostas pedagógicas baseadas em programas de formação para a obtenção de resultados, em detrimento da liberdade e da autodeterminação humanas (SANTOS, 1997) para o conhecimento aprofundado.

O que encaminha esse movimento formativo? Para Harvey (2011, p. 103), o século XX se estrutura e se fortalece a partir das “concepções mentais de mundo”, as quais nascem das convicções que os indivíduos possuem e se arranjam em aceitação coletiva. Essas concepções mentais, entretanto, não nascem do acaso; são estimuladas pela própria organização social, surgindo das relações entre pessoas, entre os diferentes elementos culturais, religiosos e estéticos aportados pela organização social. Além disso, originam-se e formam-se também nas relações de trabalho. Essas representações de mundo estão teórica e simbolicamente presentes em projetos institucionais e pessoais aceitos.

Percebe-se, assim, que são ideias erigidas, transformadas, contraditas e reformuladas por um conjunto de relações simbólicas e objetivas, inerentes ao processo de formação cultural e produtiva de uma dada sociedade. São relações que se realizam historicamente e envolvem distintas comunidades humanas pelo planeta, instituindo e reformulando os referenciais individuais formativos²⁸, como meio de estímulos ao processo cultural que provoca a tensão entre a possibilidade de permanência e a de ruptura, a fim de preservar o sistema. Tal tensão, contudo, é gerada, mas sem a condição da autodeterminação individual para as escolhas; em termos clássicos, é a heteronomia institucionalizada definindo a autonomia do ser. O indivíduo é formado para responder ao meio.

O referencial individual formativo, atacando as bases do conceito de ação individual para a desconstrução e para a reconstrução do seu *ethos*²⁹, instaura a estratégia da sedução voltada à significância externa, realçada pela lógica do

²⁷ Emprega-se o termo “espaço de formação” no sentido de conduzir à concepção da teoria crítica sobre o conceito de formação cultural e à oposição à pseudoformação (ADORNO, 1996c).

²⁸ O sentido para o emprego desta expressão consiste no esforço conjuntural e sistêmico em prol de uma concepção formativa que garanta os meios e as condições para que a sociedade possa constituir os modelos e os papéis humanos desejáveis, bem como os que contrariam a lógica desse processo.

²⁹ O termo empregado refere-se, aqui, à concepção grega para o entendimento da formação do caráter ou da personalidade. Assim, o termo é mais do que elemento linguístico e simbólico determinante para a construção da concepção ética no mundo; é parte do projeto formativo maior: a Paideia (JAEGER, 1995).

consumo, e ao esvaziamento interno, expresso na frieza de análise da condição humana. Essa estrutura objetiva o sentido do progresso, mesmo que seja em detrimento do desenvolvimento humano.

Em termos adornianos, essa reflexão sobre a relação de subjetivação é assim posta:

A construção idealista do sujeito fracassa em sua confusão com algo objetivo como um ser-em-si, algo que ele precisamente não é: segundo a medida do ente, o sujeito é condenado a não ser nada. O sujeito tanto mais é quanto menos é, e tanto menos quanto mais crê ser, quanto mais se ilude em ser algo para si objetivo. Como momento, no entanto, ele é inextinguível. Eliminado o momento subjetivo, o objeto se desfaria difusamente, da mesma forma que os impulsos e instantes fugazes da vida subjetiva (ADORNO, 1995, p. 198).

A lógica é procedente pela padronização no humano do querer ser ou se tornar, fortalecida pelo querer possuir. Desenvolve também a mecânica da personalidade adaptável e flexível, tanto no pensamento quanto na ação, automatizando a própria existência. É nessa perspectiva de formação que se pauta a tendência curricular e pedagógica que busca a “modelagem de pessoas” (ADORNO, 2006, p. 141) e assiste o modelo humano, cuja liberdade de ser perde a sua autodeterminação pela formação de uma individualidade egoísta, ensimesmada e afastada do sentido comunitário.

Embora o processo formativo caminhe na direção da estandardização do humano, ainda está nele a possibilidade de proporcionar os elementos da crítica e do estímulo à reação ao real, dado sua irracionalidade. A autorreflexão crítica potencializa analisar a realidade como outra possibilidade, pensando para além do sistema e, dessa forma, revelando o sentido da liberdade como luta contra o que impede o desenvolvimento das possibilidades humanas. Nesse sentido, liberdade é a condição para a construção de um espaço individual e comunitário digno da humanidade.

As organizações contemporâneas, sejam de quaisquer naturezas, nascem mediadas pela concepção pragmática, assentada em processo de aceitação coletiva, fortalecida por ideias que lhes são favoráveis, desenvolvendo-se e transformando-se, sustentadas por teoria (ou ideologia) que lhe é conforme. Até são substituídas para responderem adequadamente ao processo, rompendo as

contradições naturalizadas na lógica determinante. Infere-se, aqui, que as diferentes instituições nacionais – escola, partidos políticos, instituições produtivas e culturais – e organizações internacionais – Banco Mundial (BM ou Bird), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT) etc. – são originadas e desenvolvidas da cooperação e do encadeamento entre distintos modelos formativos, congregados em objetivos comuns, de modo a garantir a sobrevivência do sistema hegemônico e de sua ideologia.

Essa breve compreensão conjuntural, que orienta o processo idiossincrásico relacionado à educação, auxilia a análise de ações ligadas às organizações internacionais, como o BM e a Unesco. Estudos como os de Bonal (2002), de Chaves (2008), de Moreira (2012) e de Bernussi (2014) visam a apontar que as demandas educacionais suscitadas por essas organizações são determinantes para a implementação de políticas públicas e sociais que dão suporte ao processo formativo nos países pobres, para atender aos interesses internacionais. Passa-se, agora, a análise da correlação entre organizações internacionais e as nacionais.

2.1. Organizações internacionais e a constituições de políticas públicas para a educação no Brasil

Os sistemas educacionais brasileiros não estão livres dos modelos e dos objetivos educacionais estimulados e assumidos por organizações internacionais, seja pela forma com que constroem os argumentos filosóficos e pedagógicos das teorias que fundamentam os tipos formativos; seja pela representação e pela apresentação estatística dos dados quantitativos auferidos no processo; seja pela dependência gerada nos países que estabelecem acordos para receber suporte financeiro internacional (BONAL, 2002 dos países ricos, cujo desenvolvimento econômico não significa necessariamente a garantia de uma educação humana.

Novas reflexões sobre a noção de pessoa e de mundo, fomentadas por uma economia de base no capital, exigem uma estrutura formativa que atenda à tendência da educação para o indivíduo produtivo, por uma racionalidade que equaciona pensamento com a realidade. Trata-se da formação da consciência pautada na produção que é exploração da natureza e, concomitantemente,

exploração das forças físicas e intelectuais humanas, transformadas em valor de troca. Quanto maior a competitividade, melhor a manutenção do sistema, cujo entendimento é o de que a competitividade é condição para a produtividade e para o progresso social³⁰.

A competitividade, entretanto, conduz à destituição do sentido real da dignidade da vida humana, promovendo a alienação e a mercantilização do ser (HARVEY, 2018)³¹. O espírito da modernidade desenvolve uma noção de ser humano que vai tendo sua formação conduzida pela alienação de si mesmo, fugindo das condições de um ser do mundo (contingente), não como um ato espontâneo, mas como uma condição histórica e cultural. Há, na situação de agente, um sujeito que se torna objeto dos meios para suas próprias conquistas.

Ao integrar-se como um ser do meio para, a partir de si mesmo e da natureza, produzir capital, o humano aliena-se (afasta-se do mundo) para tornar-se um ser 'criador' (produtivo), que faz da sua identidade um ser competitivo e individualista. Não há o sentido da liberdade como autodeterminação humana; há liberdade para a ação produtiva, seguindo o planejado pela força sistêmica.

Homem e meio social se confundem na imensa corrida pela sobrevivência, de sorte que o humano se molda ao meio e o meio o tutela à sorte da sobrevivência. A consciência se reifica e a vida se constitui como um produto ideológico. Repensar essa condição é tarefa de uma racionalidade que contraponha o real com a possibilidade da mudança. O contraponto não é a condição produtiva, mas o humano que se faz pela ação consciente, cuja finalidade maior é o próprio humano. Em termos de educação, isso está para além das reformas pedagógicas.

Por isso, a resposta à mudança da base curricular é tratada como planejamento *a priori*, cujo meio (matéria e forma) se dirige a um fim determinado: a formação para a produção; não a formação cultural (*Bildung*), que define a condição de ser do indivíduo. De fato, existe um projeto que antecipa administrativamente um paradigma a ser atingido, no qual já se encontra a noção de formação que se quer. Adorno (1996c, p. 388, grifo do autor) assim descreve essa realidade:

[...] Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre

³⁰ Na organização social capitalista, nem sempre o progresso tecnológico e o enriquecimento estão em sintonia com o desenvolvimento humano.

³¹ Sugere-se a leitura do capítulo 4: *Antivalor: a teoria da desvalorização*, p. 80-98.

os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida *a priori*.

A investigação mais profunda sublinha a realidade extrapedagógica que matiza o projeto dominante. Ela traz em si os elementos que direcionam a condição formativa. A educação insere a pessoa na cultura constituída e em construção. Nesse esse sentido, a educação configura a própria sociedade em movimento construtivo.

A análise sobre a evolução do capital apresentada por Harvey (2011), assim como o sentido formativo próprio das realidades extrapedagógicas apontado por Adorno (1996c) são chaves de leitura da ‘gerência da racionalidade global’ que se apresenta na contemporaneidade. Essa racionalidade, lida em Marcuse (1973a, p. 220) como uma sociedade administrada, permite a aproximação com o espírito racional que fundamenta a criação de políticas educacionais para os países subdesenvolvidos e para os países em desenvolvimento, expressas em um padrão social de “vida administrada” (MARCUSE, 1973a, p. 63).

Tornando próxima essa reflexão, Moreira (2012, p. 231) escreve:

Fica evidente que após a Conferência Mundial de Educação para Todos a diretriz para o investimento na educação assentou-se na necessidade de uma política para ampliação e gerenciamento dos recursos, que também foi discutida com relação ao argumento do mau uso do dinheiro público e a focalização na educação básica.

Tanto a criação como a missão das organizações internacionais contemporâneas estão inseridas na perspectiva sociocultural da sociedade administrada e promotora do capital. Como organizações, elas afetam o processo formativo, ideologizando o estímulo humano para a sensação de saber e de fazer autônomos; para sentir-se livre e produtivo; consciente e emancipado; como parte de uma nova realidade. Trata-se, contudo, de uma liberdade assistida por um projeto que a mantém cercada pela condição da adaptabilidade, da funcionabilidade e da flexibilidade, expressa em novos valores apregoados pela política de aspirações democráticas aparentemente novas.

Sobre esse aspecto, Chaves (2008, p. 234) diz que

O que se apresenta como 'novo' na atualidade, como a valorização da paz, da solidariedade, da liberdade dos indivíduos que se acredita expressar na democracia, fora elaborado nos anos de 1950 e 1960, período de intenso conflito no plano internacional, no qual se impôs o modelo político a ser seguido, sobretudo, por países em desenvolvimento. É fundamental observar que, acirradas as contradições, conceitos como democracia, paz, solidariedade e agora a tolerância são invocados pela sociedade e apresentados de forma institucional nos sistemas de educação, amparados por organismos internacionais³² desde o final da Segunda Guerra Mundial.

A racionalidade investigativa que se constitui nesse contexto corre o risco de restringir-se ao processo e não agir sobre os fundamentos dele. Como pertencente a esse movimento ideológico, o foco de formação do humano paira na análise do processo como um saber para resolver problemas que o atingem e não na crítica sobre suas causas. A ausência da crítica, como dialética (negação) das causas, distancia o humano da consciência sobre o fundamento e sobre a finalidade do que ele é e de como se compreende como ser no mundo (MARX, 2008, p. 87). A racionalidade desenvolvida nessa perspectiva educacional é fruto da razão funcional; portanto ela é estruturadora e promotora da pseudoautonomia e da pseudoemancipação.

Sobre a dinâmica da organização socioeconômica ocidental, Santos (1997, p. 77) faz a seguinte leitura:

[...] O projeto sociocultural da modernidade é um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal, muito completo e sujeito a desenvolvimento contraditório. Assenta em dois pilares fundamentais, o pilar da regulação e o pilar da emancipação. São pilares, eles próprios, cada um construído por três princípios. O pilar da regulação é construído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominado, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é construído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

Esse projeto está ligado ao entendimento da lógica global. Assim, Estado, mercado e comunidade se tornam categorias importantes para o discurso

³² “Faz-se destaque à UNESCO estabelecida no Brasil em 19 de junho de 1964, com o propósito de edificar e fortalecer a relação do Governo e sociedade civil, sempre anunciando o desenvolvimento dos países da América Latina como uma de suas prioridades” (UNESCO, 2008) (Nota da autora).

internacional contemporâneo da regulação. A estrutura lógica, marcada pela racionalidade estético-expressiva, pela moral-prática e pela cognitivo-instrumental, fundamenta o discurso contemporâneo (SANTOS, 1997) e legitima a dinâmica que sustenta seus pilares, ditos por Santos (1997) como reguladores. É respondendo a essa perspectiva produtiva que a legitimidade das organizações internacionais³³ se fundamenta.

A condição socioeconômica arrolada sobre as bases hegemônicas da economia mundial do século XX promoveu, na sua segunda metade, grande poder de ingerência das potências mundiais sobre os países da América Latina. Galeano (1978) já realçara o peso de uma heteronomia que paira sobre a constituição dos povos latino-americanos, após a implantação do programa colonizador pelos europeus. Segundo o autor,

A América Latina proporciona a maioria dos recursos ordinários de capital do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Porém os documentos do BID levam, além do selo próprio, o emblema da Aliança para o Progresso, e os Estados Unidos são o único país que conta com poder de veto em seu seio; os votos dos países latino-americanos, proporcionais a seus aportes de capital, não reúnem os dois terços de maioria, necessários para as resoluções importantes. 'Se bem que o poder de veto dos Estados Unidos sobre os empréstimos do BID não tem sido usado, a ameaça de utilização do veto para propósitos influiu sobre as decisões', reconhecia Nelson Rockefeller, em agosto de 1969, em seu célebre informe a Nixon. Na maior parte dos empréstimos que concede, o BID impõe as mesmas condições que os organismos abertamente norte-americanos: a obrigação de utilizar os fundos em mercadorias dos Estados Unidos e transportar pelo menos a metade sob a bandeira de listras e estrelas, além da menção expressa da Aliança para o Progresso na publicidade. O BID determina a política de tarifas e de impostos dos serviços, que toca com sua varinha de boa fada; decide a quanto deve cobrar-se a água e fixa os impostos para a rede de esgoto e das moradias, após prévia proposta dos consultores norte-americanos designados com sua vênua. Aprova os planos das obras, redige as licitações, administra os fundos e vigia o cumprimento dos mesmos. Na tarefa de reestruturar o ensino superior da região, de acordo com as pautas do neocolonialismo cultural, o BID desempenhou frutífero papel. Seus empréstimos às universidades bloqueiam a possibilidade de modificar, sem seu conhecimento e sua permissão, as leis orgânicas ou os estatutos, e ao mesmo tempo impõe determinadas reformas docentes, administrativas ou

³³ Esclarece-se que as organizações internacionais aqui referidas são: a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) etc. Cf. <http://www.umc.br/artigoscientificos/art-cient-0037.pdf> Acesso em 19 abr. 2017.

financeiras. O secretário-geral da OEA designa o árbitro em casos de controvérsia (GALEANO, 1978, p. 162).

É evidente que o cenário aqui apresentado se dinamiza, mas o escopo intencional é determinante e o sentido de exploração é latente. Os rumos educacionais para o fortalecimento da racionalidade instrumental, pela visão pedagógica pautada em resultados e no útil, vão sendo consolidados. Na instrumentalização do processo formativo, as estruturas educacionais se firmam, fundamentando-se na racionalidade iluminista, cuja prioridade é a técnica em sintonia com as tecnologias de ponta.

Frigotto e Ciavatta (2004, p. 12-13), ao avaliarem as disparidades e as distorções que envolvem a relação histórica entre os países colonizadores e os colonizados – bem como o desejo destes de reproduzirem as ações daqueles –, reafirmam a cultura de apropriação de ideias as quais distorcem a realidade.

[...] É importação de idéias e processos do Primeiro Mundo que não se ajustam à nossa realidade. No campo da educação, estimulados pelos recursos das agências internacionais, autoridades do governo disseminam, prioritariamente, reformas ‘fora do lugar’ que não correspondem às condições locais: nos anos de 1940 e 1950, a implantação do ensino técnico industrial, com a assessoria da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI); nos anos 1950 e 1960, a renovação da educação primária pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE); Nos anos de 1960 e 1970, a reforma da universidade por meio dos Acordos MEC-USIAD e, nos anos de 1980 e 1990, pelos convênios MEC-BIRD, investiu-se no ensino fundamental em detrimento do ensino superior público, sob o argumento de que ofereceria melhor taxa de retorno econômico.

Uma dessas organizações internacionais que financia, entre outras ações, a perspectiva formativa na contemporaneidade é o BM, cuja criação, em 1944, teve o propósito de reconstruir os países afetados pela Segunda Guerra Mundial. Contudo evoluiu e se tornou uma instituição financeira internacional que realiza empréstimos para países em desenvolvimento³⁴ em diferentes esferas, inclusive na educacional. Para Frigotto e Ciavatta (2004, p. 13),

³⁴ Cf. Ministérios das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

O Banco Interamericano de Investimentos (BID) e o Banco Mundial (BIRD) também atuaram, com a participação ativa e consentida do governo federal, nos anos 1990, na reforma do ensino médio e técnico, por meio de vários instrumentos legais – sendo os mais decisivos o Decreto nº. 2.208/97, a Portaria MEC nº. 646/97 e a Portaria MEC nº. 1.005, que criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que viabilizaria, com recursos financeiros, a aceitação da reforma.

A situação gerada pela dependência econômica agrava ainda mais o plano educacional. Na análise de Frigotto e Ciavatta (2004, p. 15), “a dependência de financiamento externo, sobretudo para amortecer juros da dívida externa e interna, inviabiliza investimentos na educação básica e superior, fundamentais para criar as condições de autonomia científico-tecnológica”.

Bonal (2002), ao analisar as políticas educativas adotadas e disseminadas pelo referido órgão nas últimas décadas do século XX na América Latina, associa-as ao planejamento para a implantação do projeto global capitalista, como noção de desenvolvimento a ser adotado e seguido pelos países pobres.

Historicamente, a relação político-econômica entre países ricos e países pobres, bem como a condição socioeconômica destes são determinantes para a aceitação da ingerência externa. Dado ao enfraquecimento da produção de bens que mantém o equilíbrio social, muitos países recorrem a empréstimos internacionais. Assim, pelo crescimento das carências internas e pelo endividamento externo, os países empobrecidos se sujeitam aos ditames de seus financiadores, por instituições como o BM e o FMI, que ditam medidas e reformas em diferentes setores, como a educação.

Para Bonal (2002, p. 2), “a América Latina, como outras partes do globo, tem constituído um espaço geoeconômico de hegemonia liberal desde o início dos anos oitenta”³⁵. É fato que a perspectiva formativa global avançou sobre a América Latina nos anos de 1980, camuflada como uma proposta da ideologia desenvolvimentista com base no Estado mínimo. Tal modelo ganhou corpo devido a fatores como as condições de aumento das dívidas externa e interna, o insucesso das medidas reguladoras da balança comercial (cujo volume de compras supera o de venda) e o arrocho fiscal. A própria organização e o encarecimento do Estado pela crise

³⁵ No original lê-se: “América Latina, como otras partes del globo, ha constituído un espacio geoeconómico de hegemonía liberal desde principios de los años ochenta” (BONAL, 2002, p. 2, trad. do autor).

econômica exigiam subsídios externos, especificamente os do FMI. Esses fatores colaboraram para o fortalecimento da ideologia neoliberal como plano global para os países pobres, impostos pelas exigências ditadas pelos países credores.

Na América Latina, o projeto global, presente na ideologia do controle, exerceu influência no fim dos governos militares; no Brasil, ficou mais evidente com o processo de democratização, com o fim do governo militar, quando foi implantado o Plano Cruzado (AVERBUG, 2005). Como o Brasil representava uma grande economia na América Latina, o projeto se intensifica no governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme descreve Bonal (2002, p. 4-5):

O resultado conhecido da aplicação desta política econômica tem sido devastador, especialmente durante a década de oitenta (a denominada 'década perdida'): contração da atividade econômica, aumento do desemprego, queda da renda nacional, aumento da pobreza e da desigualdade social, redução dos serviços sociais. A necessidade de redução dos gastos públicos conduziu a severos cortes nos subsídios dos bens básicos, cujos preços aumentaram de forma acelerada devido às elevadas taxas de inflação. [...] A privatização de grande número de empresas estatais, incluídas empresas de setores estratégicos, se permitiu aliviar o déficit público de forma imediata, reduziu a médio prazo as receitas fiscais ao mesmo tempo que aumentou a dependência do setor privado exterior. A desregulação do mercado de trabalho teve como consequência a queda dos salários reais (incluída a redução do salário mínimo) e o aumento dos desempregados³⁶.

O projeto racional global, assumido como diretriz internacional a partir dos anos 1980, influenciou diretamente os países pobres nas políticas para a educação, especialmente a educação básica. Tais políticas são consideradas pelas organizações internacionais como o foco das ações governamentais sem, no entanto, restringirem-se a essa etapa do ensino. Fica evidente, contudo, que a educação passa a integrar um processo de formatação do humano como ideologia formativa implícita na relação entre capital e trabalho, determinando os caminhos do

³⁶ No original, lê-se: "El resultado conocido de la aplicación de esta política económica ha sido devastador, especialmente durante la década de los ochenta (la denominada 'década perdida'): contracción de la actividad económica, aumento del desempleo, caída de la renta nacional, aumento de la pobreza y de la desigualdade social, reducción de los servicios sociales. La necesidad de reducción del gasto público condujo a severos recortes en los subsídios de los bienes básicos, cuyos precios aumentaron de forma acelerada debido a las elevadas tasas de inflación [...] La privatización de gran número de empresas estatales, incluídas empresas de sectores estratégicos, si bien permitió aliviar el déficit público de forma imediata, redujo a médio plazo los ingresos fiscales al tempo que aumento la dependencia do setor privado exterior. La desregulación del mercado de trabajo tuvo como consecuencia la caída de los salarios reales (incluída a reducción del salario mínimo) y el aumento de los despidos (BONAL, 2002, p. 4-5, trad. do autor).

processo educativo os quais são dirigidos aos países pobres, mas não são adotados pelos países ricos.

Em *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1998), encontram-se elementos que evidenciam a formação como pauta das organizações internacionais. Esse documento possibilita compreender a influência da realidade extrapedagógica sobre orientações para a educação, ou seja, as diferentes formas de controle exercidas sobre as propostas educacionais, legitimadoras do capital e coniventes com a dependência.

A comissão que participou da elaboração do referido relatório, assim se refere à educação básica:

[...] A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto pelo aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida.

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas em adotar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário. Políticas que cubram o período que decorre até a entrada na vida profissional ou no ensino superior [...].

[...] A Comissão pensa que só se pode sair desta situação recorrendo a uma ampla diversificação da oferta de opção. Esta orientação surge na sequência de uma preocupação ainda maior da Comissão em valorizar os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e ausência de futuro (DELORS, 1998, p. 22-23).

Essa perspectiva de educação é ressaltada por Bonal (2002) como prioritária, em relação à educação técnica e à superior. Esse foco fundamenta, a partir dos anos 1960, a preferência do BM pela teoria do capital humano (DELORS, 1998, p. 70), que sofre os devidos ajustes pela demanda de mão de obra com a formação profissional requerida pelo mercado produtivo em expansão. É com base nessa postura que o BM passa a realizar investimentos na educação. Nas palavras de Bonal (2002, p. 10)³⁷,

³⁷ No original: “La credibilidad y hegemonía de tal enfoque permitió al BM reorientar sus prioridades e inducir en los países menos desarrollados un giro en sus supuestos educativos, que pasaron a dar prioridad a la enseñanza básica a costa de la enseñanza técnica y superior” (BONAL, 2002, p. 10, trad. do autor).

[...] A credibilidade e a hegemonia de tal enfoque permitiram ao BM reorientar suas prioridades e induzir nos países menos desenvolvidos uma guinada em seus pressupostos educativos, que passaram a dar prioridade à educação básica em detrimento da educação técnica e da superior.

Nesse contexto, a educação é medida pelo escopo do resultado, como qualquer outro setor mantido pela lógica do sistema. Por atender aos ditames das organizações controladoras do financiamento educacional (acionistas), os planejamentos formativos também sofreram a consequência de estarem inseridos no processo produtivo, podendo ser mensurados em sua estratégia e em seus resultados. Para atender ao padrão, alguns indicadores mundiais foram criados para dimensionar a “qualidade” da educação, com base em resultados “quantitativos” (BONAL, 2002, p. 14).

Em razão dos resultados educacionais, algumas medidas são propostas para garantir os índices satisfatórios, comparados aos patamares sempre crescentes elencados pelos indicadores de desempenho dos programas de investimentos internacionais³⁸. A ênfase nos resultados globais exige ajustes que abarcam desde a flexibilização do currículo (DELORS, 1998) até a constante pressão sobre a produção (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 16) dos professores (DELORS, 1998, p. 27). Bonal (2002, p. 15) apresenta tal questão nos seguintes termos:

[...] As condições de trabalho têm sido essencialmente afetadas pela pressão exercida pelo BM sobre os governos a fim de aumentar a relação aluno/professor, questão que se sustenta nos estudos do BM acerca da inexistência de efeitos do número de alunos por aula (até um número de 45 alunos por hora) sobre o rendimento dos estudantes³⁹.

³⁸ Werle (2008, p. 173) aponta que “A exigência de competitividade em nível compatível com programas similares de excelente qualidade no exterior demonstra o florescimento de estratégias de introdução de mudanças e inovações desde fora. As avaliações e comparações feitas servem para orientar políticas educacionais. O aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas estatísticas colabora neste sentido. Por detrás destes procedimentos há uma suposição de que aspectos fundamentais da cultura são universais menos orientados para as peculiaridades locais e respeito pelas diferenças e mais para a ânsia de competitividade e comparabilidade com outros países”.

³⁹ No original: “Las condiciones de trabajos se han visto esencialmente afectadas por la presión ejercida por el BM sobre los gobiernos para aumentar la ratio alumnos/professor, cuestión que se sustenta en los estudios del BM acerca de la inexistência de efectos del números de alumnos por aula (hasta un número de 45 alumnos por hora) sobre el rendimiento de los estudiantes” (BONAL, 2002, p. 15, trad. do autor).

A respeito da educação básica no Brasil, o relatório do BM – *Estratégia de Parcerias de Países para o Brasil, Relatório n.º 63731-BR, de 21 de setembro de 2011* – realça a necessidade de uma “Maior qualidade de educação, especialmente para os pobres”. Segundo o relatório,

59. Ao alcançar grandes melhorias no acesso à educação básica, o GoB – *Governo do Brasil*⁴⁰ – está focando elevar os padrões de aprendizado dos alunos, ampliando o sistema educacional vocacional e técnico e aumentando a participação dos pobres no ensino superior. Apesar do progresso sustentado na elevação dos padrões de aprendizado na educação básica durante a última década, o desempenho ainda está longe dos níveis de aprendizado médio, taxas de conclusão do ensino médio e eficácia dos fluxos de estudantes de outros países de renda média e da OCDE – *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*⁴¹. Para superar o desafio de elevar os padrões de aprendizado dos alunos entre as famílias de baixa renda, o GoB está combinando intervenções preventivas e corretivas. Entre as prioridades anteriores, uma importante prioridade tem expandido a educação da primeira infância (ECD) – *Cooperação para o Desenvolvimento Econômico*⁴² –, creche e pré-escola para evitar o desenvolvimento de déficits cognitivos potencialmente crônicos⁴³. As intervenções corretivas incluem aulas e programas acelerados de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 27-28, grifo nosso, relacionado às notas de rodapé).

Fica evidente não apenas o planejamento, mas o acompanhamento por parte das organizações internacionais sobre os rumos da educação. A razão consiste em fazer prevalecer o projeto controlador sobre os países em desenvolvimento, tirando a autonomia formativa dessas nações para implantar o projeto global de educação (BAVARESCO, 2014, p. 170).

No caso específico da formação técnica, o BM registra:

[...] Para ajudar a cumprir a crescente demanda do setor privado de contratar trabalhadores com sólidas aptidões analíticas e a melhorar a introdução dos pobres no mercado de trabalho, o GoB também está expandindo significativamente a disponibilidade da educação vocacional e técnica. Também está expandindo o apoio financeiro para permitir que os alunos com alto desempenho de famílias de

⁴⁰ Grifo para entendimento da sigla.

⁴¹ Grifo para entendimento da sigla.

⁴² Grifo para entendimento da sigla, relacionada à primeira infância.

⁴³ Cf., também, BANCO MUNDIAL, 2001. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

baixa renda possam frequentar universidades privadas e públicas, por meio de subsídios e cotas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28).

Como o encaminhamento educacional no Brasil não contraria o projeto global para a educação, o relatório do BM (2011) se coloca em apoio ao projeto formativo nacional com medidas, tais como:

[...] O Grupo Banco Mundial pode apoiar o Brasil nessa área da seguinte maneira:

- Continuar a expandir o financiamento da IFC – *Cooperação Financeira internacional*⁴⁴ – para instituições do setor privado de ensino pós-secundário focadas em estudantes de baixa renda e renda média, por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes. Esses investimentos também se destinam a acelerar a consolidação em um sistema fragmentado, que aumenta padrões, diminui custos e estende as redes dessas faculdades para cidades menores no interior.

- Formar parcerias com o Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento de políticas ECD do Brasil, focando nas principais funções normativas e de supervisão (p. ex.: diretrizes de currículos, qualidade dos professores e padrões de instalações).

- [...]

- Produzir trabalho analítico focado na geração de opções para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional vocacional e técnico (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 28, grifo do autor).

Assim, o relatório do BM esclarece que o currículo formativo, por mais que supostamente respeite a construção coletiva local e regional, segue um projeto maior e tende a responder aos anseios globais. Nesse sentido, essa realidade extrapedagógica não pode escapar à crítica de uma racionalidade atenta em denunciar o arranjo global que afeta o processo educativo dos países em desenvolvimento.

No Brasil, essa postura se acentua, por exemplo, no projeto educacional instaurado na reestruturação do ensino médio, pela Lei n.º 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), o que não significa que outros níveis de ensino não foram igualmente afetados por reformas que, a partir da década de 1990, sem tantas polêmicas, alteraram profundamente o conteúdo e a forma da educação básica, da educação superior e da pós-graduação, incluindo a formação de professores.

O BM lançou, em novembro de 2017, o relatório *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BM, 2017), por meio do qual

⁴⁴ Grifo para entendimento da sigla.

apresenta o cenário dos gastos públicos e lança perspectivas de contenção de despesas que afetam diretamente a educação.

O texto do relatório é incisivo; já em seu prefácio, declara o seguinte:

[...] A análise é baseada nas melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais. Com ela, queremos estimular que os debates considerem não apenas a alocação dos recursos públicos, mas também as premissas que devem nortear os gastos de forma a promover eficácia nos serviços prestados e igualdade social (BM, 2017, p. 1).

Ao analisarem esse relatório, Druck, Filgueiras e Moreira (2017, p. 2) destacam a investida internacional sobre a trajetória da educação brasileira, com destaque para o fato de se tratar de um ajuste fiscal com implicações diretas nos serviços públicos. Para os autores,

O título do documento, 'Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil', não deixa margem a dúvidas; é de novo 'o samba de uma nota só' do ajuste fiscal. Em resumo: a preocupação é com a folha salarial dos funcionários públicos e os gastos com educação, saúde, previdência e assistência social, ou seja, os gastos correntes, em especial os gastos sociais do Estado. Como seria de se esperar, o caráter regressivo do sistema tributário brasileiro e os gastos com a dívida pública, que absorve mais de 40% do orçamento público, são mencionados muito ligeiramente (uma pequena concessão), mas apenas para justificar o porquê do 'estudo' não tratá-los e se concentrar somente nas despesas sociais do Estado.

Observa-se a condição nacional sendo marcada pela perspectiva internacional, sem negar o fato de que foi o próprio país quem solicitou a elaboração de tal relatório. Para compreender esta ponte, os autores leem o que se constitui na história:

Em perspectiva histórica recente, os reiterados problemas fiscais do Estado brasileiro se explicitaram a partir dos anos 1980, como subproduto da crise da dívida externa e de seu pagamento - conforme imposto pelo FMI (irmão gêmeo do BIRD), através da política de 'Ajuste Monetário do Balanço de Pagamentos', que implicou na transformação da dívida externa em dívida pública interna. Posteriormente, essa crise fiscal se agravou nos anos 1990 na esteira dos 'novos' planos de estabilização (Color e Real) baseados no 'Consenso de Washington' - calcados na abertura

indiscriminada da economia, na valorização do câmbio e em elevadas taxas de juros para atrair os capitais especulativos. Portanto, no seu sentido mais profundo, a origem e desenvolvimento da crise fiscal brasileira relaciona-se à forma subordinada como o país se insere na ordem econômica internacional, assim como às políticas econômicas recomendadas pela 'comunidade financeira internacional' (DRUCK, FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 4).

A intenção com o Relatório não é humanitária; tampouco a igualdade social. É, prioritariamente, uma opção pelo capital financeiro em detrimento dos meios que promovem a dignidade humana. Para Druck, Filgueiras e Moreira (2017, p. 7), a postura internacional é clara:

Não pode haver ilusão; o papel do ajuste fiscal não é 'sanear' as finanças públicas [...] o seu papel é garantir a transferência permanente de recursos públicos e de renda das atividades produtivas para a especulação financeira, da população em geral para os mais ricos. Na verdade trata-se de ajustar todas as demais despesas do Estado em função do aumento dos gastos financeiros; daí os cortes das despesas primárias, sem redução das despesas com o serviço da dívida pública. O ajuste fiscal tem, claramente, um caráter de classe: é uma escolha a favor do capital, em especial do capital financeiro, e dos mais ricos; e contra os trabalhadores, em especial seus segmentos mais fragilizados.

A proposta do BM com esse relatório de 2017 é evidenciada pelo próprio caráter contraditório expresso no título "Ajuste justo". Não se trata de justiça social; a preocupação é típica de investidores. Com esse propósito do BM, compreendem-se as perspectivas assumidas pela Unesco ao longo dos anos.

O Relatório Delors, por exemplo, propõe mudanças no processo educacional com foco no trabalho. Muda-se o projeto educacional para "frouxar" a formação em resposta aos possíveis problemas internos ao sistema. O sistema hegemônico não sofre alteração; não se fala em crítica educacional à ideologia reinante; não se fala em educação para resistir à exploração humana, tampouco sobre seu processo reificador. Fala-se sobre a necessidade de um processo educacional ao longo de toda a vida, flexibilizando e adaptando a reflexão e a ação do indivíduo à realidade. Percebe-se que as mudanças impostas pela Lei n.º 13.415/2017 ao ensino médio já se faziam presentes na expressão do Relatório:

[...]. Mas estes aperfeiçoamentos desejáveis e possíveis não dispensam a inovação intelectual e a prática de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características próprias de cada país. Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da

técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1998, p. 17-18).

Essa perspectiva educacional marca fortemente a composição (SOUZA, 2013, p. 83) dos currículos educacionais (UNESCO, 1990, p. 4)⁴⁵ com base na compreensão de um projeto de formação do indivíduo, globalmente compreendido, fundamentado na tríplice relação: educação, capital e trabalho. É o sistema que se articula, em diferentes frentes institucionais, para colocar-se como alternativa aos problemas humanos e sociais. Para isso, a educação se torna mecanismo pelo qual o humano e o social são moldados para manter o fundamento que rege tal sistema. São diversos elementos que se conjugam em favor de uma concepção cultural de manutenção da estrutura ou da ideologia dominantes. É o que Lyotard (2013) define como “ensino e sua legitimação pelo desempenho”.

⁴⁵ Textualmente: “**ARTIGO 2. EXPANDIR O ENFOQUE**

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (grifo do próprio documento).

Existe uma ação articulada entre BM, Unesco, FMI e outras organizações internacionais⁴⁶ e

os governos nacionais, inspirados na perspectiva global, para conduzir o processo educacional à formação do indivíduo mantenedor da dinâmica social, pseudoemancipado e pseudoautônomo (PUCCI, 2009).

Desse modo, a “modelagem de pessoas” pensada por Adorno (2006, p. 141) passa a prevalecer como cultura educacional constituída. É um processo de pseudoautônomo movido pela pseudoformação, que, na ótica de pensador, assim se vai instaurando:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa se amalgama por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 1996c, p. 391).

Para além da reformulação dos currículos da educação básica, a formação superior, incluindo a de professores, também sofre a modelagem impulsionada pelas organizações internacionais. Nesse modelo social, a formação de formadores requer uma cultura que ampare e que amplie a relação pessoa/sociedade, pessoa/trabalho/produção e pessoa/consumo, constituindo a conjuntura que Harvey (2018) denomina como “loucura da razão econômica”.

⁴⁶ Maurício Tragtenberg (2004, p. 21-44), no artigo *O saber e o poder*, expõe o sentido real das pesquisas acadêmicas que têm financiamentos motivadores de resultados políticos ou econômicos para as principais organizações internacionais. O autor apresenta algumas das instituições acadêmicas que se colocam a serviço do governo norte-americano, como a American Sociological Association (ASA), a American Political Science Association (APSA) e a American Historical Association (AHA), as quais suprem o governo com inúmeras informações das ciências humanas. Citando textualmente a sua produção: “[...] A era da sociologia ‘inocente’ terminou, surge a era da sociologia militante a serviço dos profetas armados. O sociólogo que participa dos programas de contra-revolução na Ásia ou na América Latina é o complemento ideal do médico nazista que experimentava sobre cobaias humanas. De igual forma agem os sociólogos da indústria que aceitam a ideologia do ‘gerencialismo’, uma ideologia patronal para manipular os dominados. Essa instrumentalização da sociologia a serviço da estabilidade dos sistemas é complementada nos EUA com programas de ajuda externa anônimos. Assim, a assistência técnica internacional multilateral da FAO destina-se à formação de novos *kulaks* (pequenos proprietários de terra); os bancos internacionais de desenvolvimento, por sua vez, consideram-se como complemento das multinacionais” (TRAGTENBERG, 2004, p. 25, grifo do autor).

Em atendimento a esse propósito, a formação se fundamenta em uma base mais científica e menos filosófica, de modo a apontar para tarefas que, instruídas pelo sistema que as demandam, estimulam as particularidades e a elas direcionam a investigação e a composição argumentativa. Essa postura, tipicamente inspirada na concepção da ciência moderna, auxilia na construção dos pressupostos pedagógicos contemporâneos que formam os professores (CAMPOS, 2009, p. 81). Nesse sentido, quando os problemas conjunturais da formação de formadores se defrontam com as condições educativas, há a tendência de se buscar nas dimensões particularizadas a(s) resposta(s) para eles. Tais respostas, contudo, nascem de orientações que são globalmente aceitas e situacionalmente adaptadas (CEDEFOP, 2012).

A formação de professores, por se inserir no contexto formativo vigente, também está ligada ao movimento global; entretanto, mesmo pertencente a ele, a força para a reação autorreflexiva está no próprio processo formativo, cujo trabalho da academia consiste na ampliação da leitura crítica sobre ele, promovendo a autorreflexão racional que inspira e que define os modelos pedagógicos e as bases filosóficas das licenciaturas.

2.2. O propósito de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Neste tópico, analisa-se o movimento histórico que culminou com a criação dos IFs na primeira década do século XXI. Analisa-se também o histórico da educação profissional, iniciada com as Escolas de Aprendizes Artífices, na primeira década do século XX, passando pela reflexão sobre os elementos que foram definindo a formação nesse âmbito.

2.2.1. Educação e educação profissional: elementos legais e perspectivas de formação no Brasil

A implantação da educação profissional no Brasil, em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909), buscava garantir um ajuste

socioeconômico que respondesse ao estrado social advindo de dois acontecimentos históricos. O primeiro é a abolição legal da escravatura, em 1888 (ABREU, 2011); o segundo, a implantação do modelo político republicano, em substituição ao monárquico, em 1889 (SENADO FEDERAL, 1889). Esses acontecimentos apresentam-se como fatores histórico-sociais que corroboram a estrutura socioeconômica do Brasil no início do século XX, bem como estabelece o foco administrativo.

Com a abolição da escravatura, há uma massa de pessoas em situação de liberdade, sem acesso à formação cultural, restringindo-se às habilidades elementares que correspondiam ao modelo agroexportador (SILVA, 2018). No segundo momento, existe um projeto de nação que se forma e se encaminha sem a consciência politizada de um povo, uma vez que ele resulta do interesse da classe dominante da época.

O curto período e as condições econômico-sociais que separam esses dois eventos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices notabiliza que as origens da educação profissional, então legalmente oficializada, respondem pelos ajustes sociais e econômicos. Por outro lado, a educação profissional primária que se torna gratuita se limita às capitais (CUNHA, 2005b, p. 133).

A carência de pessoas preparadas para atender à produção industrial, bem como para a prestação de serviços, exigia da elite brasileira, que então havia implantado a recente República, um projeto para a educação. Outro fator determinante foi a abertura nacional à vinda de imigrantes estrangeiros que passaram a substituir a mão de obra escrava, por uma baixa remuneração.

Os ajustes sociais visavam à incorporação dos socialmente menos favorecidos ao mundo do trabalho, pela aprendizagem de um ofício (CUNHA, 2005a, p. 145). Assim, em sua origem, a educação profissional brasileira foi responsável pelo encaminhamento do humano no que se refere à produção da vida, dirigindo o sentido de cidadania para a adaptação à condição de força produtiva. Inicia-se o movimento cultural que reduzira o sentido de educação profissional – formação para o trabalho – à mera incorporação do indivíduo a um ofício. A formação ampla, para que o brasileiro pudesse apropriar-se da cultura e construir conhecimento, limitava-se a poucos privilegiados.

Fato é que a organização educacional do Brasil do início do século XX busca alternativas para questões econômicas e sociais. Ela não coloca em pauta a

estrutura social para o desenvolvimento do brasileiro em sentido de igualdade social, política e econômica. Não se tem um projeto de nação, mas um planejamento do aparelho administrativo do Estado Brasileiro, colocado a serviço da elite constituída e daquela em ascendência (SOUZA, 2018).

As reformas da educação profissional, desde 1909, estiveram conectadas ao planejamento econômico-social, inicialmente para atender ao domínio do capital agrário e, posteriormente, ao capital industrial. Esses dois setores se mostram fortes e determinados a exercerem o controle sobre a concepção do governo republicano, bem como na condução política de sua organização.

Especialmente nas primeiras décadas do século XX, o Brasil se insere em um cenário produtivo cujo programa industrial é inspirado no projeto de desenvolvimento em ascensão na Europa e na América do Norte. Por essa razão, fez uma opção por um projeto econômico que demanda um contingente de mão de obra para garantir a produção nos diferentes segmentos da agricultura, da indústria, do comércio e do serviço.

Nessa conjuntura, o processo de formação da população brasileira, pelo sistema escolar, não tinha sido planejado para a formação político-cultural, muito menos para atender à produção latente. Além disso, ele é agravado pelas demandas que surgem do pós-crise de 1929.

A formação estava ajustada ao modelo agroexportador de então. Por essa razão, viu-se a necessidade de instituir um programa que garantisse a formação mínima para regular o projeto industrial e manter o seu funcionamento. Esse fator histórico dá início a uma concepção de trabalho que – mesmo que ainda não o seja – tem sua lógica ligada à condição cultural da dependência gerada pelo modelo escravista adotado no Brasil (SOUZA, 2015). Nesse sentido, a formação e o trabalho não são promoções do humano, mas meios de manter a pessoa vinculada à condição de ser produtivo. Em vez de formar para o indivíduo compreender o mundo, limita-se à formação de habilidades específicas, pelo emprego de técnicas, para o exercício da profissão. Portanto, nesse aspecto, o processo formativo passou a assumir diferentes posições, dentre as quais a mais relevante foi o ajustamento dos estudantes (pelo menos daqueles que dele tiveram condições de participar) para atender aos setores produtivos, fortalecendo a dicotomia entre a formação geral e a específica; entre a propedêutica e a capacitação profissional.

Refletindo sobre esse cenário, o professor Luiz Augusto Caldas Pereira, então presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) escreve o seguinte:

A opção do Brasil pelo desenvolvimento ancorado no modelo industrial estabelecido a partir da primeira metade do Século XX, e a sua relação com as instituições de educação profissional como espaço estratégico de qualificação da mão-de-obra, refletem a identidade e a concepção da 'escola técnica brasileira', percebida, até hoje, como resultado do movimento da correlação de forças entre a opção por uma educação profissional e tecnológica pautada na estrita necessidade do capital e, uma outra firmada no conhecimento propedêutico, numa formação ampla e humana do cidadão produtivo como um direito inalienável (PEREIRA, 2009a, p. 1).

O Ministério da Educação, no texto *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*, assim analisa a decisão tomada sobre a educação do início do século XX:

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os 'desfavorecidos da fortuna', expressão contida no Decreto N.º 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos 'nocivos' à sociedade e à construção da nação (BRASIL, 2010, p. 10).

Textualmente, o art. 1.º e o 2.º do Decreto n.º 7.566 (BRASIL, 1909, p. 1) definem:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Comercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Parapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos

menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Parapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permitirem.

Ressalta-se que o início da formação do público com acesso à escolarização tinha, em menor grau, a preocupação com a promoção de pessoas (CUNHA, 2005a, p. 23). Especificamente, a partir da década de 1920, alguns educadores brasileiros se manifestaram em favor da alteração no planejamento educacional, em um contexto cujas discussões não se iniciaram nem se limitavam ao Brasil.

Em âmbito internacional, o debate formativo tinha o fomento da Liga Internacional para Educação Nova (ALVES, 2010). Nacionalmente, em especial no ano de 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* propõe mudança, concebendo a educação como um processo que integra conhecimento e ação humana produtiva. Busca-se, com a 'Escola Nova', responder à formação de uma pessoa capaz de redimensionar a sua condição de trabalho e de conhecimento, percebendo-se como elemento imprescindível para o modelo de sociedade em curso. Assim, se a sociedade é a capitalista, caberia ao sujeito adaptar-se a ela, para superar a sua condição de exclusão, isto é, a falta de formação técnica. A grande responsável por essa adaptação passa a ser a escola.

Observa-se, nesse movimento, que o cenário nacional exigia, por reflexões a partir da tendência neoliberal, um novo modelo de escola. Nesse sentido, o modelo proposto é o baseado no 'liberalismo igualitarista' (CUNHA, 2005c, p. 229), fortemente influenciado pela proposta pedagógica de John Dewey (TEIXEIRA *et al.*, 2010), no sentido de combater as 'iniquidades' (CUNHA, 2005c) do sistema capitalista. O projeto não visava combater o capitalismo como o sistema promotor das referidas 'iniquidades', mas buscar solucioná-las pela formação do indivíduo para se integrar ao sistema. Na visão de Cunha (2005c, p. 229, grifo do autor),

Para combater estas iniquidades, propunha-se uma *pedagogia da escola nova*, materializada na escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença. Para isso, seria necessário mudar completamente o

caráter da educação profissional, de modo a evitar que ela continuasse sendo um 'instrumento para a encarnação do dogma feudal da predestinação', ou seja, para a perpetuação da divisão da sociedade em classes.

No contexto de implantação da escola nova, a sociedade capitalista já apresenta inúmeras crises. Por essa razão, a nova forma de ensino – aprender a aprender – expressa o caráter reacionário dessa proposta de escola.

A partir da década de 1930, a economia brasileira realinha a sua produção de riquezas, passando de agroexportador para industrial. Essa mudança demanda uma escola pública para lhe dar o suporte formativo. Por isso, a partir de 1942, “as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e com isso passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário” (BRASIL, 2010, p. 11).

A necessidade de especialização formativa pela educação profissional encontra resposta, por meio do Decreto-Lei n.º 4.078, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942). Trata-se da *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, pela qual a estruturação do processo educativo faz distinção entre a formação no ensino fundamental e a dirigida pelo ensino médio, agora pautado para a profissionalização. Para Cunha (2005c, p. 36),

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais 'educáveis'. As escolas de aprendizes e artífices, de antes da 'lei' orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos 'educáveis' em virtude da sua origem social/cultural. Depois dessa 'lei', mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos 'desvalidos' da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios.

Com o propósito de ampliar o acesso de pessoas à escolarização ou de ajustar o modelo formativo à dinâmica produtiva, o Brasil implantou um programa de aprendizagem sistemática, ganhando vulto com a participação do ministro Gustavo Capanema. De acordo com Zotti (2006, p. 6):

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino

brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, pois de forma ainda mais explícita que na Reforma Francisco Campos, fortalece o caráter elitista deste nível de ensino.

É relevante destacar que tal conjuntura oferece as condições para o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)⁴⁷, fundado com o intuito de responder ao programa de formação profissional industrial (CUNHA, 2005c), como promotora da instrução e da adaptação dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores da indústria ao modelo vigente, cujo financiamento advinha do próprio segmento.

Por outro lado, as escolas técnicas federais, como aparato do Estado Brasileiro, também passaram por ajustes para responder ao modelo de sistema educacional que vinha sendo consolidado⁴⁸. Nesse sentido, os dois segmentos serviam ao mesmo propósito. Na análise do MEC, sobre a escola pública da época, a educação profissional veio responder aos interesses do capital industrial.

A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção (BRASIL, 2010, p. 10).

⁴⁷ O Senai foi instituído pelo Decreto-Lei n.º 4.048, de 20 de janeiro de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

⁴⁸ Cf. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

Percebe-se que a educação para atender ao mercado, mediante o projeto de educação profissional, passa a ser determinante em relação à formação dos jovens que têm acesso à escola pública ou às do Sistema S⁴⁹.

A adequação do projeto formativo à demanda do mercado produtivo define a formação profissional para a classe pobre da sociedade brasileira. Constitui-se a seguinte lógica: aos pobres, uma formação para incluí-los no processo produtivo, tornando-os mão de obra para atender à demanda vigente, e, assim, manterem-se úteis e produtivos para o sistema; aos ricos, a formação propedêutica, com foco na educação superior, de áreas estrategicamente definidas para a manutenção da elite republicana. Aos pobres, a formação para o ajustamento, desprovida de ênfase de cidadania (SAUZA, 2018) e de juízo crítico sobre o mundo do trabalho, bem como sobre as dimensões socioeconômicas e políticas que os cercam; aos ricos, a educação para o exercício do domínio sobre o processo administrativo da sociedade capitalista em expansão. Aos pobres, preparação dos braços e das pernas; aos ricos, preparação do cérebro. Essa dicotomia reforça ainda mais a divisão de classe social no Brasil e a divisão social do trabalho e institui uma cultura de exclusão antropológica (SAUZA, 2018).

Para responder às necessidades da produção industrial automobilística que se acentuava na década de 1950, as Escolas Industriais e Técnicas são as instituições de ensino que dariam o suporte ao ideal de desenvolvimento econômico do país. Para tanto, elas foram elevadas à condição de autarquias (CUNHA, 2005b, p. 135) e receberam a “autonomia didática e de gestão e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais” (BRASIL, 2010, p. 11).

A partir da década de 1960, devido ao forte endividamento externo brasileiro, relacionado ao projeto de modernização industrial, o governo implantou o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), cuja prioridade era o Produto Interno Bruto (PIB). Com as consequências dos altos preços do petróleo e a forte recessão econômica na década de 1970, o Brasil se vê obrigado a criar o II PNDE,

⁴⁹ “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)” (Agência Senado. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 21 fev. 2019.).

tendo como objetivo o aceleração do crescimento econômico. Nessas duas décadas, a educação profissional contribuiu para intensificar a formação técnica como resposta ao capital.

A Lei n.º 5.692/71 fixou as diretrizes e as bases para o ensino de primeiro e segundo graus (CUNHA, 2005c, p. 182). Essa lei “transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional” (BRASIL, 2010, p. 11). O objetivo era a formação técnica, de forma rápida, para atender ao capital industrial. Esse escopo fica evidente no Art. 5º da referida Lei:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

Tal modelo formativo se estende até a década de 1980, que, pela ótica da globalização produtiva, agora impulsionada pelas telecomunicações, pela microeletrônica e pela informática, passa a exigir uma nova formação profissional. Esses campos foram determinantes para a implantação, na linha de montagem das indústrias, de novas tecnologias ligadas à robotização e à automatização da produção. Contudo o impacto que este modelo causou, ligado aos altos índices de inflação, à retração do crescimento econômico e ao descontrole que a economia sofria, levou a política educacional a não mais exigir a obrigatoriedade da educação

profissional no ensino médio (GERMANO, 1993). O Art. 5.º da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei 7.044/82, ficando assim definido:

Art. 5º- Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único - Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições:

- a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;
- b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;
- c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior;
- d) as normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, referida no § 1º do artigo anterior, serão definidas, para cada grau, pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino;
- e) para oferta de habilitação, profissionais são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação;
- f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer, outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior (BRASIL, 1982).

Na década de 1990, as instituições federais iniciam um movimento de modo que a educação profissional tenha como objetivo “promover uma reforma curricular que não se limite à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construa uma nova pedagogia institucional” (BRASIL, 2010, p. 12). O objetivo principal era integrar políticas e ações institucionais, buscando identificar as demandas locais e regionais (CUNHA, 2005c). Esse movimento inspirou o pensamento em rede, levando, no ano de 1994, à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei Federal n.º 8.948, nos seguintes termos:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º A participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos.

§ 2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

§ 3º A coordenação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica caberá ao Ministério da Educação e do Desporto, que estabelecerá os procedimentos para a sua implantação, operacionalização e funcionamento, respeitadas as características da educação formal e não formal e a autonomia dos sistemas de ensino (BRASIL, 1994).

A Lei 9.394/96 veio para regulamentar alguns elementos que ainda estavam descaracterizados como articuladores da formação. Como a educação profissional carecia de regulamentação específica, o Decreto n.º 2.208/97 cuidou de fazê-la. Trata-se do Decreto que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1997).

O início do século XXI foi marcado pelo esforço para se repensar a educação profissional em diferentes níveis, tendo sido substituído o Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04 cujo propósito era ampliar o pensamento sobre a formação profissional em nível técnico (BRASIL, 2004). Isso garantiu à Rede Federal de Educação Tecnológica, representada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pela Escola Técnica Federal de Palmas/TO e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, maior autonomia para a criação e para a implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010, p.13).

Em 2008, outro movimento de apoio ao projeto de educação profissional e tecnológica encontrou respaldo na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008). Na concepção oficial, consta no documento (BRASIL, 2010, p. 18) que

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal.

No governo federal, essa modalidade da educação vem sendo considerada fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e **comprometida com o projeto de sociedade em curso no país**. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de **uma estratégia de ação política e de transformação social** (grifo nosso).

O projeto educacional oficial instituído nos IFs assume a pretensão de encaminhar um processo formativo pelo qual a educação tende a ser vista, estimulada e assumida como força articuladora entre o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia (PACHECO, 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004) com a condição de vida concreta do indivíduo, para uma ação sociopolítica e econômico-produtiva. Em tese, as estruturas social e econômica sistemicamente ainda persistem, elevando as questões para o dado social.

A noção de educação como “projeto de sociedade em curso no país” se liga aos debates sociais (BRASIL, 2007) e intelectuais (CONAE, 2010; FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2018⁵⁰), influenciados pelo momento político assumido pelo país. O mercado produtivo brasileiro, entretanto, ainda tinha como prioridade a formação de mão de obra (MOURA, 2010, p. 885). Nesse sentido, o desafio institucional dos IFs, pelo pressuposto, exige uma autocrítica e uma reflexão filosófico-social sobre a

⁵⁰ Ao apresentar os trabalhos de pesquisa junto aos IFs, Frigotto (2018, p. 9) comenta, “[...] com base nas reflexões do pensamento social brasileiro crítico, que o projeto societário que se constituiu e que se afirmou historicamente foi o de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que concentra cada vez mais propriedade, riqueza e renda na mão de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria. Em todos os momentos em que se buscou romper com este projeto, a classe dominante brasileira deflagrou golpes ditatoriais ou institucionais, como o de agosto de 2016. Neste caso, foi um golpe contra as políticas públicas como a dos IFs que, mesmo dentro de grandes limites pelas opções tomadas pelos governos ‘populares’, incomodam aos detentores do capital nacional e mundial associados. A PEC 241, que congela por vinte anos os investimentos na esfera pública, único âmbito em que se pode atender a direitos universais, mostra o caráter violento e criminoso do golpe. Por outro lado, a natureza da contrarreforma do ensino médio, feita por medida provisória, pelo esvaziamento e liquidação da educação básica, expressa a dupla interdição aos filhos da classe trabalhadora à universidade e ao trabalho complexo. Disto resulta o paradoxo em que, nos ciclos de crescimento (não necessariamente de desenvolvimento), observa-se a falta e, ao mesmo tempo, a sobra de mão de obra. Falta de qualificados para o trabalho complexo e sobra dos que têm baixa formação escolar e técnica e que se destinam ao trabalho simples”.

sua contribuição cultural. Está posta a questão de como ampliar a formação, a qual inclua uma concepção de pessoa para além das condições narradas pelo discurso do mercado. Aos olhos da Teoria Crítica, os IFs nascem sob o signo da sociedade que legitima a formação a eles implícita.

Na visão oficial, o movimento político-social que se direciona para a concepção e para a prática de uma nova educação científica, profissional e tecnológica, inspirada na promoção da identidade humana, da cidadania e da valorização do trabalho, busca alinhar forças para uma nova concepção social e produtiva. A crítica que cabe a esse processo é a de que a proposta de implantação de um novo modelo formativo pode não alterar as bases do sistema econômico em curso; isto é, a proposição de mudanças estruturais na educação corre o risco de ser mais adaptativa do que transformadora. Isso fica evidente no Relatório n.º 63731-BR, de 21 de setembro de 2011 (BANCO MUNDIAL, 2011b).

É o movimento histórico, contudo, que vai atribuindo lucidez à conjuntura e, nele, os sujeitos se tornam agentes de manutenção ou de mudança, de resistência ou de adaptação, dependendo do seu nível de formação e de esclarecimento, bem como de sua participação no projeto dominante; dependendo também do nível de profundidade com a qual trabalha as ideias que cominam o sistema hegemônico.

Quando um projeto educacional tem o objetivo de formar para além do ser funcional, não pode sugerir um isolamento em si, como se apenas as condições didático-pedagógicas lhe bastassem (FRIGOTTO, 2009). Abrir-se para o contexto em que está inserido, seja para responder aos seus desafios, seja para ser influenciado por ele, garante-lhe legitimidade filosófica inspirada nas seguintes noções: pessoa que se educa, como se educa, com que finalidade e em que sociedade se educa. No entanto, mesmo que essa perspectiva represente mudança de postura educacional, necessariamente ela não suplanta a lógica que submete os países menos desenvolvidos, para os quais os países financiadores criam diretrizes formativas.

Pensar o processo em sua finalidade (*telos*), em seu fundamento, em seu método e em seus meios institucionais é imprescindível para colocar sobre ele a condição humana que se pretende formar. Sem um projeto de nação culturalmente efetivado, a educação torna-se paliativa para o ajustamento. Assim, formar o indivíduo nas condições intelectual, psíquica, social, política, filosófica e produtiva é fundamental no processo educativo para compreender a relação da pessoa com o

meio, com as outras e com a sociedade, não apenas para reproduzi-la ou mantê-la, mas para promover mudanças fundamentais.

Essa, porém, não foi a condição formativa do Brasil do século XX. Nessa época, o processo educacional fazia distinção em relação ao propósito do ensino primário e profissional e do ensino secundário e superior. A dissociação entre as etapas do processo educacional revelava uma formação pautada na concepção de classe social. Para Cunha (2005b, p. 235), “a escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto a escola secundária e superior, à burguesia”.

Os posicionamentos liberais e conservadoras do Brasil da primeira metade do século XX voltavam-se a um projeto formativo, cujo propósito era responder aos anseios daqueles que detinham o poder. Dependendo do foco (conservadores e liberais), as propostas de reformulação da educação eram implementadas, seja para atender ao aparato burocrático do Estado, seja para atender às reivindicações das indústrias da época (CUNHA, 2005b). Isso revela o modelo de racionalidade, estimulado pela educação nacional, pautado fundamentalmente na adaptação. Promove-se, na ótica de Horkheimer e Adorno (1991) uma educação não pautada na “crítica à sociedade”.

É importante destacar que o referencial individual formativo desse sistema de ensino torna-se meio de inserção do indivíduo à condição massificada e alienada do trabalho. A consciência de si se dá apenas pela condição subjetiva de possuir ou não as habilidades necessárias para a sua inserção no setor produtivo. Caso possua, atualiza-as continuamente; se não, desenvolve-as. Esse modelo formativo atende à ideologia do sistema hegemônico, mantendo os padrões socioeconômicos inalterados, ou seja, os fatores que definem o ser humano no mundo (cultura e sociedade brasileira de então) são postos ao sujeito e ao grupo social como força determinante da cultura. Eles são introjetados pelos indivíduos e pelo grupo social como elementos idiossincrásicos. Pertencer ao movimento e não construir o movimento: essa é a tônica.

Assim, ao nascer pobre, a ascensão econômica se dá pela condição de pertencer à classe operária: mão de obra formada para atender a indústria, o comércio e o serviço em expansão. Cabe à educação oferecer ao sujeito as habilidades para sobreviver no mundo no qual a vida lhe é negada. Ela também cumpre o projeto de prepará-lo para a dependência racional da força ideológica, que promove o alijamento da crítica contextualizada. Pensar torna-se o ato de conformar-

se ao meio. A crítica se estende apenas à denúncia do que tira do humano a condição de pertencer ao meio. Assim, torna-se uma pseudocrítica, visto que não avalia a estrutura sistêmica que corrobora o meio.

Historicamente, no processo de reestruturação da educação nos países em desenvolvimento estão os ditames das organizações internacionais, mantidas pelos países ricos. Isso é um fato também no Brasil. Os esforços de ajustes para a condução do saber acadêmico visam atender a finalidade econômica, atingindo o conceito de educação profissional, em tensão com o conceito de formação cultural ou formação integral. Educar o cidadão, por um lado, para viver e para produzir em uma sociedade na qual ele próprio é responsável pela sua construção; para treinar ou para instruir pessoas para agirem produtivamente, por outro lado; esses cenários estão em debate desde o fim do século XX, estendendo-se até o presente. Há uma racionalidade formativa que mantém o pêndulo, ora para um lado, ora para outro; contudo não consegue eliminar a dicotomia desse processo, pois a lógica maior das relações se baseia na racionalidade instrumental.

Há que se destacar diferentes movimentos sociais que ressaltam um notável reposicionamento sobre o debate educacional brasileiro, especificamente ao abordarem a formação como ação integradora da educação científica, humana, profissional e tecnológica (da formação básica à superior), ao longo da primeira década do século XXI.

O debate nacional sobre essa situação leva ao posicionamento intelectual que consiste em repensar a educação básica, profissional e tecnológica e a superior por meio de um processo formativo integrado. Esse movimento se evidencia na Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008, e se consubstancia na Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2014. É na primeira conferência, entretanto, que o movimento intelectual e social sai fortalecido, articulando-se com o movimento político a fim de reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos IFs trazem perspectivas sociais e políticas para muitos educadores e líderes de movimentos sociais e estudantis. Ao oficializar as instituições, o MEC planeja garantir os recursos financeiros e humanos para o funcionamento da rede. O ministério, por meio de intelectuais e de educadores que constituem a sua estrutura administrativa, expressa a seguinte visão sobre a Rede:

A intenção é superar a visão althusseriana⁵¹ de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais preservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2010, p. 18).

O MEC também apresenta o objetivo da criação dos IFs como uma proposta educativa que visa articular formação acadêmica e formação para o mundo do trabalho, no sentido de repensar a condição humana por meio de uma educação que articule as humanidades com as demais áreas do conhecimento, procurando ampliar, nos estudantes, a compreensão de mundo e a consciência de si e do seu papel político na sociedade em que estão inseridos.

Nesse cenário, a crítica se volta para uma análise sobre a concepção de trabalho. Discute-se a proposta de manter o trabalho ou emprego, quando ele não está disponível a todos. Esse dilema é posto à luz da Teoria Crítica da Sociedade para realmente refletir sobre o princípio filosófico das mudanças e das propostas de inovação formativa. Assume-se uma nova roupagem, mas mantendo a base produtiva fortalecida pela política do 'Estado do Bem-Estar Social'.

O fato é que se pretende, historicamente, fortalecer a formação humana para que ela contribua na construção de uma vida com maior expressão de dignidade social, como um meio de resistência, pela educação, frente à estrutura hegemônica da sociedade. No documento em que se apresentam as concepções e as diretrizes dos IFs, esse pressuposto fica assim descrito:

[...] Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu

⁵¹ “Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias. Seu ensaio mais conhecido é *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado). Diversas posições teóricas suas permaneceram muito influentes na filosofia marxista. Para Althusser, os aparelhos ideológicos de Estado funcionam todos predominantemente através da ideologia, que é unificada sob a ideologia da classe dominante. Assim, além de deter o poder do Estado e, conseqüentemente, dispor desse aparelho (repressivo), a classe dominante também se utiliza de outros aparelhos ideológicos do Estado: as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros” (BRASIL, 2010, p. 40, grifo textual).

sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: **uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida** (BRASIL, 2010, p. 26, grifo nosso).

A crítica sobre o posicionamento oficial, contudo, precisa manter-se viva na organização e na estruturação das ações educativas dos IFs. Em especial para que se evidencie que as atribuições formativas ao indivíduo, quanto à responsabilidade pela construção de uma vida digna, consistem também em reação e em relação com as condições sociais. A crítica do indivíduo sobre a sociedade é predicativo substancial para que a responsabilidade de ser não recaia somente sobre ele, mas que também sejam denunciadas as condições objetivas que impedem essa promoção ou a deixa vazia de sentido pela organização do Estado em vigor. É o peso autorreflexivo da crítica que permite ler, nos documentos oficiais, aquilo que é exposto como discurso oficial também pelos órgãos internacionais (PRADA; GARCIA, 2016). É a crítica que permite ler naquilo que se define como inovação ou renovação, mas que tem um forte indício de mecanismos para a manutenção do poder pelo saber, no caso, pelo saber tecnológico.

Ao comemorar o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o MEC elaborou um documento no qual expressa o seu propósito por um projeto social que se desenvolve pelo projeto de educação, incluindo a participação popular desde a sua organização.

Durante o ano de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, com a participação de 2.761 participantes, foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história (BRASIL, 2008b, p. 1).

É evidente que os debates desenvolvidos nessa conjuntura, envolvendo diferentes segmentos e movimentos sociais, além de seguir o discurso da proposta de participação democrática, também podem estar submetidos à orientação externa

(PRADA; GARCIA, 2016) e à ideologia mantenedora do Estado vigente. A crítica sobre o conceito de participação popular esboça lucidez à medida que diagnostica o princípio da exclusão, implicitamente constituído na participação orientada da massa.

Cabe, aqui, destacar o sentido da participação popular. Há participação democrática para realmente instituir a sua vontade republicana ou o povo participa para legitimar uma decisão orientadora e já previamente orientada?

A postura dos intelectuais do MEC revela o anseio que se desencadeia também na criação dos IFs, bem como nos referenciais que estabelecem a sua finalidade. Como voz oficial que representa o governo instituído de então, Pacheco (2008, p. 4) afirma que

[...] A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]. Quanto à Setec, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática [...]. Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto (grifo nosso).

Um apontamento crítico precisa ser feito sobre essa proposta formativa. A formação para o trabalho corre o risco de ser pensada e organizada para formar aquele que não detém os meios de produção para ser incluído na dinâmica produtiva, mantendo-se inalteradas as classes sociais; além disso, não questiona a estrutura social que, em si, é promotora da divisão e estimuladora de uma noção de trabalho que, na verdade, não se qualifica como tal. A postura autorreflexiva exige expurgar aquilo que ideologicamente se instaura como novo, quando, na verdade, trata-se apenas de mecanismos de controle para a manutenção da estratificação social.

Mesmo que a institucionalização dos IFs se propõe a significar uma vertente educacional diferenciada, ela nasce em uma estrutura social de divisão de classes. As condições histórico-sociais e políticas de sua implantação, entretanto, são terrenos férteis para que a ação educativa promova, de dentro do sistema, a consciência e a crítica que denunciam a condição reificada imposta sobre o

indivíduo, sobre as classes sociais e sobre a noção específica de trabalho. Cabe, portanto, imprimir um esforço interno ao projeto educacional assumido pelos IFs para que seja resistência à consciência e à ação reificadas no modelo de sociedade em que se institui. Há, na própria instituição, a potencialidade para questionar o sistema que a origina. Tal processo se aplica apenas em um sistema que democraticamente se abre em diálogo com a diferença e com a contradição.

Não se pode desconsiderar, historicamente, a discussão nacional em termos de políticas globais no sentido de investimento em capital humano. No entanto, o processo de reposicionamento educacional, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, além de expor o conceito de inclusão social, necessita de uma reflexão aprofundada sobre a formação para a emancipação e para a autonomia. É a teoria que recoloca a questão sobre emancipação e autonomia estarem sendo promovidas. Cientes dos desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 75) assumem que

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como **indutoras de emancipação**, enquanto as últimas devem ter **caráter provisório** (grifo nosso).

Essa postura salienta que, no projeto institucional dos IFs, está subentendida a possibilidade de ajustes formativos (como provisórios) e de superação da condição social (como indutores de emancipação humana). Essa possibilidade compreende a formação da consciência e da atitude cidadã no meio real. Destaca-se que a condição emancipatória pensada na formação está carregada de elementos de uma práxis de valoração das humanidades, como ciências, e de uma práxis social transformadora pela formação da consciência do indivíduo como ser coletivo, que precisa entender as causas e o nível de injustiças cometidas pelo sistema no qual está inserido.

O estímulo à formação para a emancipação e para a autonomia se dá pela ampliação da consciência sobre o meio social e produtivo. Por outro lado, é estímulo para a ação política do indivíduo como agente no mundo. Como projeto formativo,

propõe-se a possibilitar a leitura crítica do cidadão pelo entendimento de ser indivíduo e de pertencer ao coletivo que precisa ser reconstruído. Assim, a educação assume relevância de ser provocadora da transformação da consciência e da atitude dos cidadãos para pensar e para reconstruir a sociedade. Nesse sentido, a condição subjetiva e as objetivas, as quais não podem ser desvinculadas, fazem parte de um processo histórico e social.

Para que seja aprofundado o tema sobre os IFs, cabe considerar em que a sua criação se distancia ou se aproxima do projeto global de educação para o ajustamento. É com esse intuito que se analisa a instituição formadora para identificar as possíveis contradições e aproximações ao projeto formativo global. A análise dos IFs tem o intento de pensar a sua proposta formadora a partir da crítica autorreflexiva. A aproximação e o distanciamento desse objeto são feitos com o propósito de significar e de (re)significar o conceito de educação profissional, tão desgastado pela trajetória histórica assumida, que até consome a esperança de um projeto de educação liberadora.

2.3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia à luz da Teoria Crítica

A teoria dialética não faz a sua crítica a partir da mera idéia. Já em sua figura idealista, ela refutou a representação de algo bom em si mesmo, que é simplesmente colocado em confronto com a realidade. Ela não julga de acordo com o que está fora do tempo, mas conforme o que está no tempo (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 74).

Neste subtítulo, são expostos os IFs como institucionalidade constituída, bem como, pela sua identidade em construção histórica, uma reflexão, a partir da Teoria crítica, como estímulo à autorreflexão formativa.

De início, é conveniente apresentar, segundo Nobre (2004), os dois princípios fundamentais da teoria crítica: a “orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental” (p. 32); o segundo é o “comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse comportamento pretende preencher” (p. 33).

Considerando-se a legalidade dos IFs, os quais são fortalecidos por pessoas, a Lei n.º 11.892/2008 apresenta as suas finalidades e características nos seguintes termos:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Os IFs, legalmente, constituem-se como uma instituição de educação, de ciência e de tecnologia. Sua tarefa, dentre outras, é integrar a educação básica à superior, articulando ensino, pesquisa⁵² e extensão⁵³ – nessas etapas – para o

⁵² Para compreender o sentido dado à pesquisa, Silva (2009, p.43) ressalta que “É importante lembrar que, até final do século XX, as instituições que originaram os Institutos eram entendidas como destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em sentido restrito. A despeito dessa compreensão vários centros federais de educação tecnológica e escolas agrotécnicas federais tiveram incursões no campo da pesquisa. No entanto, em virtude dessa orientação, não se consolidou um vocabulário próprio e critérios específicos que permitissem às agências de fomento à pesquisa apoiar essas instituições, observada as exceções de projetos

reposicionamento formativo sobre as concepções de ser humano e de trabalho socialmente contextualizadas (RAMOS, 2011).

A crítica permite destacar, na própria letra da lei, termos que solidificam o capital como máxima produtiva. O desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, a adaptação do cidadão ao meio, a investigação para a aplicação prática dos resultados, a otimização da parceria público-privada, o indivíduo como empreendedor, a preocupação com a preservação do meio ambiente – sem a alteração da lógica degradadora do capital –, os ajustes à sociedade operante etc. denotam mais a legitimação da permanência do que a mudança estrutural.

Ao se colocarem a partir da incumbência de articular demandas socioeconômicas de diferentes setores sociais, bem como de distintos arranjos culturais, os IFs quase que transferem para si a reponsabilidade de dialogar com a estrutura do sistema capitalista, não necessariamente para a subverter. Se a reação ao sistema for dada por meio da formação do cidadão para a ação político-produtiva contextualizada em sua sociedade, não se evidencia no artigo referente.

A constituição do ‘individualismo pequeno-burguês’, que se consolida nas sociedades capitalistas, impregna-se fortemente em diferentes instituições. Além das empresas que atendem ao mercado, ele se faz presente em universidades e em outras instituições formadoras, por se referir a um fator cultural. Trata-se de

esporádicos. Ao contrário, foram aplicadas as mesmas regras criadas a partir da realidade do ensino superior acadêmico, o que não cabe a instituições com ampla atuação na educação básica, especializadas na formação profissional e tecnológica do cidadão para o mundo do trabalho. O presente texto legal aponta algumas características da pesquisa a ser desenvolvida nos Institutos Federais. Ela deve ter suas raízes em problemas concretos da comunidade e buscar para estes soluções técnicas e tecnológicas. Tais soluções devem ser divulgadas e disponibilizadas à sociedade. É nesse espírito que se entende o termo pesquisa aplicada: a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade. Sem negar outras possibilidades de pesquisa, a lei coloca como objetivo precípua da pesquisa nessas instituições sua contribuição para o desenvolvimento sustentável local”.

⁵³ Sobre o sentido da extensão, Silva (2009, p. 43-44) interpreta o texto legal do Art. 7.º escrevendo isto: “Devido ao contexto anteriormente exposto, a extensão se desenvolveu nas instituições federais de educação profissional e tecnológica dentro de um viés notadamente empresarial e de arrecadação de recursos para sua auto sustentação. Ora, se o papel dos Institutos está visceralmente vinculado ao desenvolvimento local e promoção da cidadania, as atividades de extensão tornam-se essenciais para o diálogo efetivo entre instituição e sociedade. É nesse sentido que as atividades de extensão podem abrir os caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição/comunidade, essencial às atividades de extensão, que se descortinam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais. Tal postura reconhece a importância dos saberes construídos no seio dos movimentos e organizações sociais na formação do trabalhador. As atividades de extensão são também valiosos instrumentos para inserção do egresso no mundo do trabalho e a manutenção de seu vínculo com a instituição, como canal de informações sobre a efetividade das ações institucionais frente ao cumprimento de suas finalidades”.

instituições que respondem às necessidades do capital e transmitem a sua ideologia pela própria estrutura constituída. Nesse sentido, a perspectiva educacional dos IFs pode ser atingida diretamente e sofrer a influência desse fator cultural do capital. Daí a importância da autorreflexão crítica para, de dentro do processo, lutar para instituir a emancipação e a autonomia, próprias da educação crítica.

Como espaço formativo, aos IFs cabe a autorreflexão crítica sobre as suas bases legais, sobre a sua institucionalidade e sobre o cenário socioeconômico que favoreceu a sua criação. Aos IFs cabe compor uma cultura da análise contínua em relação às suas finalidades, aos seus objetivos e aos seus fundamentos. Constituídos em meio aos fatores culturais do sistema capitalista, compete-lhes o posicionamento de responder ou de resistir à reificação humana promovida pela sociedade hegemônica. Para a promoção da libertação, é preciso ter discernimento sobre o que ou aquilo que aprisiona ou aliena o humano de sua condição.

Se assumir o propósito de resistir ao sistema hegemônico, os IFs, assim como as demais instituições formadoras com essa finalidade, apresentar-se-ão socialmente como espaços que estimulam a formação da pessoa, focada no aprofundamento da sua consciência coletiva ou a consciência do outro. Esse propósito põe em evidência a contradição vivida pelo homem burguês, que é ser cidadão e indivíduo, preservando a divisão da sociedade em classes, bem como a divisão social do trabalho. Exige-se, para a resistência, uma formação promotora da autoconsciência e da análise crítica do meio econômico, social e cultural. Aos IFs compete fazê-la pela integração da formação cultural e pela integração da formação básica com a superior, sem se confundir com o papel de uma universidade⁵⁴.

Denunciando o individualismo na esfera formativa, que pode, inclusive, reverberar sobre os próprios institutos, Pacheco (2015, p. 34), descreve o propósito da sua institucionalidade como meio educativo:

⁵⁴ Sobre esse sentido da integração, Ramos (2007, p. 3) reflete: “O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”.

Os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade. Isso não significa menor (ou maior) importância em relação às instituições acadêmicas. São uma outra institucionalidade, igualmente importante criada para cumprir uma outra missão na sociedade brasileira, com tarefas semelhantes as da universidade, mas não iguais. O centro desta missão é seu compromisso com as políticas públicas em um determinado território visando ao seu desenvolvimento com melhoria na qualidade de vida da população.

Isto afirmado desta forma, pode surpreender, principalmente aos jovens docentes oriundos de nossas universidades e informados pela hegemonia neoliberal hegemônica culturalmente junto às camadas médias da população.

A partir do final da década de 1980, a hegemonia neoliberal, matriz do individualismo pequeno-burguês, começa a se consolidar nas sociedades capitalistas, inclusive no interior das instituições. Mesmo com a derrocada econômica do neoliberalismo a partir da grande crise iniciada em 2008, a crise da esquerda no âmbito mundial permite que a hegemonia cultural continue sendo neoliberal. Isso se reflete de maneira muito forte no interior da universidade brasileira, inclusive da pública.

Apesar disso, mesmo com a crítica pertinente formulada sobre o modelo liberal de educação e de produção, há que se considerar as forças externas aos anseios de consolidação das instituições educacionais do Brasil (TEODORO, 2011). Nesse sentido, o próprio movimento histórico, influenciado pela ingerência do capital internacional, devolve ao projeto educativo brasileiro, na segunda década do século XXI, os meios controladores para que a “hegemonia cultural continue sendo neoliberal” (BANCO MUNDIAL, 2017).

Para além de seu propósito idealizado em sua criação, fica evidente, na atualidade, que a proposta político-pedagógica dos IFs, a partir da perspectiva crítica, passa a ser continuamente repensada. É a partir de uma crítica autorreflexiva, ante ao espírito individualista, presente e fortalecido pelo projeto educativo (SANTOMÉ, 2003), determinado pelo mercado (TOURANINE, 2004)⁵⁵, que os IFs enunciam a sua autêntica institucionalidade. O fato é que o propósito que atende formativamente ao mercado vigente prima pela fragmentação do saber e pela individualização e competitividade do ser (SANTOMÉ, 2003). Disso os IFs não podem furtar-se à autocrítica.

⁵⁵ Especialmente no capítulo 4 da segunda parte (p. 75-91), o autor apresenta as condições que a esquerda tem que enfrentar para encontrar sua reestruturação histórica e política, bem como combater os erros defendidos pela extrema-direita e os excessos que a esquerda mesma concebeu.

Na visão dos intelectuais e dos educadores que compunham a equipe do MEC no período de implantação dos IFs, a institucionalização dos IFs se configura historicamente por um propósito diferente do das escolas técnicas do passado. Segundo eles, por um lado, “na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista” (BRASIL, 2010, p. 10); por outro lado, os Institutos Federais,

[...] Ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma **nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem**. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. (BRASIL, 2010, p. 19, grifo nosso).

Sendo a educação um fator de formação para a cultura, cabe à instituição formadora este desafio: como mudar a formação pela manutenção da ideia de educação profissional e tecnológica? Coloca-se o fato de que a formação para a profissionalização é exatamente a formação para a manutenção da noção e da estrutura de produção vigente. Por isso, a formação cultural se coloca mais amplamente à perspectiva de formação para o trabalho reificado, pois desnuda a ideologia que solidifica as bases de uma racionalidade estritamente voltada para as operações da produção. Trata-se da busca de superação da racionalidade adaptadora por meio da racionalidade emancipadora.

De início, uma reflexão constitutiva da condição da institucionalidade afirmativa dos IFs se coloca: mesmo estando em uma sociedade que promove o individualismo e é fortalecida pelo projeto neoliberal que afeta o currículo formativo (SANTOMÉ, 2003), também há elementos internos que podem revelar-se como potencialidade formativa que elucida o que está ocultado pelo sistema produtivo e realmente cria as condições para a formação do indivíduo mais culto, mais consciente e preparado politicamente para agir no mundo, como ser que pensa e que age, sem a conotação da divisão do trabalho manual e intelectual. Na institucionalização dos IFs, torna-se possível a compreensão da ideia adorniana de que a educação não pode ser tão somente a formação de pessoas bem ajustadas,

não havendo como não formar para a sua ação no mundo (ADORNO, 2006); é preciso também que elucide sempre mais os efeitos de uma formação neoliberal.

Considerando os efeitos do neoliberalismo sobre a definição do currículo formativo, Santomé (2003, p. 189) afirma que

O advento e a consolidação da sociedade industrial também foram favorecidos por instituições escolares que explicitamente ou implicitamente, cooperaram com a construção do ser humano disciplinado, obediente e acrítico com relação aos modelos de sociedade aos de poderes estabelecidos. Eram momentos históricos em que era preciso gerar uma ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista nascente.

Como uma reflexão crítica às instituições criadas no interior do sistema capitalista, a discussão sobre a tensão entre o projeto formativo nos IFs – diante do projeto global de educação – não pode ser vista apenas pelo viés da sua criação (ato legal), como ato administrativo de um governo do ‘Estado de Bem-Estar Social’ (FAGNANI, 2011, p. 44). É preciso refletir acerca dos seguintes aspectos: no que se concentra a sua proposta formadora, bem como a que o projeto social vem responder, como meio de manter o direito à educação (PAUTASSI, 2011). De início, é necessário identificar a concepção implícita no próprio conceito de educação que perpassa a reflexão formativa no Brasil da época.

O conceito de educação que tende a fundamentar a proposta formadora dos IFs (PACHECO, 2015) é aquele compreendido como um processo para se pensar e se repensar histórica e socialmente as condições humanas objetivas. Devido à configuração geoeconômica e às intencionalidades político-sociais e econômico-produtivas, esse princípio orientativo pode não encontrar ressonância em toda instituição.

Se essa proposta formadora for aquela tomada como a tônica da concepção educacional inerente à proposta formativa dos IFs, ela tende, então, a se configurar como expressão de uma construção social com o propósito da educação do indivíduo em relação à força heterônoma exercida pelo processo produtivo e por uma cultura que o reifica como ser (LOUREIRO, 2009). Por isso, o conceito de educação referenciada requer uma contínua reflexão crítica para a promoção de projetos que desafiem e que superem a onda ou a moda educativa que se coloca

como proposta pelas instituições financiadas pelo capital (SANTOMÉ, 2003; TEODORO, 2011).

A proposta educacional para os IFs, da ótica do Estado brasileiro – pensada pelos intelectuais e pelos educadores do MEC⁵⁶ que contribuíram na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para a constituição da concepção e das diretrizes dos IFs –, parte do conceito de educação vinculada às políticas públicas⁵⁷. Nesse aspecto, afirmam que a noção de educação implícita nos projetos formativos dos IFs visa a representar o anseio de uma política pública educacional, integrada ao projeto de nação.

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de **agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região** que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um **observatório de políticas públicas** como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho.

Contudo, **essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade.** Em vários momentos, ao longo da sua existência, questionamentos em relação à rede federal de educação profissional e tecnológica aconteceram, no que se refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio. Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública. Esse foi **um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz**

⁵⁶ O documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* é uma elaboração da Setec do MEC cujo objetivo é “colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país. Preservado o dinamismo que este instrumento encerra, o documento será contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade” (BRASIL, 2010, p. 06).

⁵⁷ Para pensar o sentido da educação vinculada às políticas públicas, o documento da Setec assim descreve o conceito de política pública: “O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a **política pública** assenta-se em outros itens também obrigatórios, como **estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade** (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda **estar articulada a outras políticas** (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) **de modo a provocar impactos nesse universo**” (BRASIL, 2010. p. 7, grifo nosso).

respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada (BRASIL, 2010, p. 19-20, grifo nosso).

Sobre esse cenário, o espírito crítico é ciente da percepção da proposta que fundamenta o projeto global de educação no qual a realidade é apresentada como a própria ideologia, especialmente a partir da segunda metade do século XX. A análise destaca o esforço constitutivo das diretrizes em reação ao modelo formativo vivido pela formação profissional nos modelos anteriores, especialmente no que se refere ao projeto de nação. Deixa, entretanto, em aberto a posição crítica ao modelo educacional mundialmente difundido.

Esse modelo educacional difundido globalmente prevê uma formação cuja ênfase está no individualismo, na competitividade, no empreendedorismo, na proatividade, na capacidade de resolver problemas, na resiliência, nas competências socioemocionais e, em outros termos, nas competência e nas habilidades para saber atuar diante de situações de diferentes naturezas. O projeto promove o individualismo ao estabelecer que o sujeito, em sua condição histórico-social, basta a si mesmo (SIBILIA, 2012, p. 63-79), mediado por uma cultura baseada na escolha prioritariamente subjetiva (BAUMAN, 2010, p. 34), de tal modo que o insucesso pessoal e profissional não é atribuído ao Estado, mas às opções assumidas em sua trajetória.

Essa concepção de indivíduo para o isolamento de si estimula a competitividade pessoal e corporativa, respondendo ao ideal do sistema econômico-produtivo que reduz a concepção de trabalho à condição de mercadoria, associado ao valor do lucro (ANTUNES; PINTO, 2017). Como parte do processo, o indivíduo é formado para vender as suas habilidades e as suas competências, sendo estimulado para a superação do outro, também como ser produtivo; quanto mais competitivo, mais adequado para pertencer ao rol dos que sustentam o sistema. Há a formação educacional de uma identidade subjetiva que minimiza a importância da alteridade. O termômetro é o “eu”; o “outro” torna-se concorrente na constituição de espaço socioprodutivo.

Ao analisar o cenário da corrida científica e técnica no processo civilizatório erigido pelo século XX, Marcuse (2001, p. 93) faz o seguinte destaque:

A absorção administrativa da cultura pela civilização é o resultado da direção dada ao progresso científico e técnico, da submissão

crescente do homem e da natureza aos poderes que organizam essa submissão e que utilizam a elevação do nível de vida para perpetuar sua organização da luta pela existência.

Atendendo aos anseios da sociedade capitalista, a educação se torna um projeto global para os países dependentes nos quais a competitividade e a valorização do indivíduo são referenciais formativos prioritários pelas organizações financeiras internacionais, sendo adotadas pelos países dependentes como orientações das práticas pedagógicas.

Santomé (2003) analisa como a condição da educação no século XX se aproxima do espaço comum da economia e do mundo empresarial, fazendo as seguintes considerações:

Se há algo que caracteriza as formas de falar sobre a educação e, mais concretamente, sobre os sistemas educacionais é a grande quantidade de conceitos que surgiram no âmbito da economia e do mundo empresarial. O vocabulário economicista é percebido no uso cada vez mais frequente de palavras, como: 'currículo ou matérias profissionalizantes', 'orientação profissional'; 'habilidades formativas'; 'produtos ou desempenhos'; 'privatização'; 'gerenciamento'; 'mercado'; 'clientes'; 'competitividade'; 'reestruturação'; 'eficiência'; 'excelência'; 'flexibilidade organizativa'; 'capital humano'; 'padrões'; 'desregulamentação' [...]. Nos discursos que mais circulam ultimamente, os estudantes e suas famílias são apresentados frequentemente como clientes, e, assim, os professores e professoras se transformam em 'produtores', e os currículos, em 'produtos ou bens de consumo' [...]. Não devemos esquecer também que uma das peculiaridades do discurso elaborado pelos grupos sociais que detêm o poder é a luta para apropriar-se dos significantes elaborados pelos movimentos progressistas e de esquerda, distorcendo os seus significados, para frear sua capacidade de mobilização social (SANTOMÉ, 2003, p. 221).

Essas características determinam o movimento interno do mercado e fortalecem a ideologia do sistema, vivamente apregoada pelos países desenvolvidos. Os países pobres são submetidos às regras que sucateiam suas instituições educacionais públicas, à internacionalização de suas riquezas e ao enfraquecimento de sua cultura.

Essa perspectiva “civilizatória”⁵⁸ exige das instituições uma reengenharia para atender ao seu propósito. Especificamente para direcionar às instituições educativas, os países ricos promovem estudos e propõem correções nos programas formativos, forçando o ajustamento curricular. Gera-se, portanto, a formação flexível, permanente e adaptativa, estimulando a racionalidade funcional – um sinal da irracionalidade denunciada pelos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade.

A racionalidade funcional se enquadra na dimensão binária do pensamento (MARIOTTI, 2005), no sentido de apenas responder – negativa ou afirmativamente – pelo modelo instituído aos problemas postos ao sujeito, sem afetar a estrutura que os cria. Pensamento binário não permite contradição e, por lógica interna, não permite a crítica dialética.

De acordo com a perspectiva de Adorno (2006, p. 143), a educação não pode limitar-se a formar pessoas tão somente bem ajustadas; todavia não dá para desconsiderar a necessidade de salvaguardar ao sujeito a possibilidade de se orientar no mundo (ADORNO, 2008a)⁵⁹. Esse é o projeto filosófico que sustenta o sentido da emancipação em Adorno: não somente formar para o entendimento racional do mundo, mas para dar condições de o ser humano agir nele, compreendendo-se como ser histórico e socialmente constituído pela cultura dada. Por isso, a emancipação também se revela pela condição política, social e econômica possibilitada aos indivíduos. Essa é uma análise reflexiva que se pode estender também aos IFs, desde que seja uma proposta de superação da condição humana política, social e economicamente reificada (COHN, 1986; WIGGERSHAUS, 2006).

Investigando a conjuntura institucional dos IFs na perspectiva anteriormente apresentada, percebe-se que o encaminhamento do processo educacional coloca,

⁵⁸ É conveniente ler em Marcuse este sentido: “Se a modificação entre cultura e civilização é obra da nova *sociedade* tecnológica, e se essa relação é continuamente mantida por esta, então a ‘redefinição’ teórica, independentemente de como seja justificada, permanecerá acadêmica. Mas, na medida em que se dirige *contra* a tendência dominante. Mas, também aqui, o afastamento e a ‘pureza’ do esforço teórico, sua fraqueza evidente ante as realidades podem se transformar numa posição de força, se não se sacrificar sua abstratividade, curvando-se a um positivismo e empirismo enganadores, enganadores na medida em que esses modos de pensar são orientados por uma experiência, isolados dos fatores e das forças que a determinam. A absorção administrativa da cultura pela civilização é o resultado da direção dada ao progresso científico e técnico, da submissão crescente do homem e da natureza aos poderes que organizam essa submissão e que utilizam a elevação do nível de vida para perpetuar sua organização da luta pela existência” (MARCUSE, 2001, p. 82, grifo do autor).

⁵⁹ Nos registros das aulas proferidas no último curso ministrado por Adorno, os quais estão reunidos na obra *Introdução à Sociologia*, especialmente na 4.ª aula – 2.5.1968 –, o pensador manifesta a sua posição filosófica para fortalecer o sentido da prática social (ADORNO, 2008a, p. 98-99).

em referência, o trabalho humano como elemento característico do processo educativo, sendo este um dos meios de orientação do humano no mundo. Nessa perspectiva, é preciso lucidez crítica para entender o sentido de trabalho, sem desvinculá-lo da realidade social de prevalência no capital.

É preciso ver, na condição do trabalho (FRIGOTTO, 2001; 2009), uma das formas do humano agir no mundo, tendo a “compreensão de estar no trabalho o patamar fundamental do ser do homem” (DEL ROIO, 2015, p.158). Para refletir sobre a categoria trabalho, a análise parte de Max, pelo viés da economia política, e chega à leitura de Marcuse, sem perder de vista o que os documentos que versam sobre os IFs referenciam a essa categoria.

Como na sociedade industrial desenvolvida o trabalho se mostra alienado, cumpre à reflexão formativa dizer o sentido que o trabalho tomou e, com ele, a mercantilização do humano. Nesse aspecto, pensar o trabalho na formação é formar para denunciar aquilo que ele não é ou o que se tem tornado. É apresentar as contradições implícitas à lógica hegemônica, que institui o não ser pelo não trabalho, identificado na troca da vida pelo dinheiro (HARVEY, 2018).

Na educação tratada como processo de formação cultural, científica e tecnológica (RAMOS, 2004), observa-se que o valor maior não é tornar o sujeito um ser produtivo, mas lhe possibilitar a compreensão das condições éticas, políticas, econômicas, científicas e culturais que integram a sua formação.

Como, porém, é definida a categoria trabalho pela equipe da Setec? Segundo ela,

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas **sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho**. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, **formar profissionalmente** não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas **é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as 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** (BRASIL, 2010, p. 45, grifo nosso).

É evidente o desafio do pensamento crítico na produção científica em meio a uma sociedade que não consolida a crítica como um valor cultural; em uma cultura na qual o conhecimento científico serve ao exercício e à manutenção do poder, a possibilidade do elemento crítico é fator de resistência pela própria oportunidade da reflexão. Nesse aspecto, faz parte da formação cultural focalizar a abertura à crítica autorreflexiva como elemento formativo.

Como a criação dos IFs se dá em um país classificado pelas potências econômicas como em desenvolvimento, isto é, país classificado como aquele que ainda não atingiu a sua autonomia intelectual-formativa e econômico-financeira – critério pelo qual o potencial de um povo é avaliado –, pensar a institucionalidade dos IFs é pensá-la dentro de uma economia política que estabelece as regras do sistema vigente. Assim, a instituição é aceita pelo sistema, mas é pressionada para não romper com a ordem econômica que o legitima, pelo emprego do discurso oficial assumido com roupagem inovadora.

Nesse contexto, como se revela, então, o potencial formativo dos IFs? Colocando-se no sistema, a partir da leitura de suas contradições, como um esforço político-pedagógico de resistência à estratificação cultural e social e à reificação humana, o intuito é possibilitar outra visão de racionalidade e de postura humanas diante do modelo social hegemônico.

Assumindo essa identidade educacional, fortalece-se a individualidade e a alteridade⁶⁰, sem deixar de estabelecer a crítica sobre elas e sobre a sociedade que as produz culturalmente. Outro elemento potencializador está em apontar constantemente os limites dessa “formação”. Mesmo reagindo ao modelo de produção imperante, cabe ao processo educativo para a formação cultural elucidar, pela autocrítica e pela autorreflexão, que há exploração constituída na sociedade e que a formação tende a reproduzir essa estrutura. A potencialização está, portanto, na autorreflexão crítica do movimento histórico.

A instituição, estando consciente sobre as ideologias que definem a sociedade, não se pode isentar de erigir a crítica sobre as bases pessoais e sociais que a legitima. Esse potencial educativo aponta para a emancipação contínua também de uma instituição que se propõe à formação cultural. Mesmo tendo sua ação institucional de formação regulada pelos instrumentos de controle de uma

⁶⁰ Sugere-se a leitura de Ruiz (2008) para a compreensão de subjetividade e de alteridade frente à subjetivação do indivíduo pelo poder.

sociedade, a possibilidade de denunciar os meios pelos quais a exploração humana vai configurando-se no seio dessa sociedade é uma expressão da resistência formativa e de esclarecimento ao indivíduo. Nesse caso, parafraseando Kant (2008), caso seja feita a pergunta 'existe, então, uma formação autônoma e emancipada?'. A resposta será 'não, existe um processo educativo que vê a possibilidade da busca contínua pela emancipação e pela autonomia dentro da pseudoformação cultural instituída'.

A força exógena à instituição que se propõe a formar criticamente visa torná-la ineficiente. A força endógena, porém, é preponderante para a crítica educacional, que põe, em questão, as reais condições formativas imperantes no sistema. A mudança parte da atitude crítica e da reflexão sobre aquilo que impede a humanidade de realizar a sua potencialidade. No entanto, uma sociedade que não congrega esforços para um projeto que contemple prioritariamente o humano é, por si e em si, desumanizadora. Não podem ser pensados unicamente ajustes ou adaptações do humano a ela, pois isso apenas reproduz a pseudoformação. Superar a pseudoformação significa a superação da estrutura social desumanizadora.

Estando no sistema, a partir do sistema, propor uma formação para a consciência sobre como esse sistema concebe a dignidade da pessoa já é um fator de resistência. Há que envolver a formação da consciência por um princípio dialético que tem o potencial de "subverter a tradição", conforme afirma Adorno (2009, p. 7); tradição que se faz presente na história da educação profissional no Brasil, chamando a atenção para o estado de alienação produtiva, implícita no trabalho objetivado.

A resistência à pseudoformação está na concepção, no encaminhamento e na prática do processo educacional que fundamenta a racionalidade crítica para além da racionalidade instrumental e positiva que fundamenta o princípio científico pragmático. O potencial crítico pretendido pelos IFs, assim como pelas demais instituições formadoras – ao se abrir para a formação de uma racionalidade e a de uma experiência cidadã que compreendam o humano e o trabalho a partir da condição alienada na qual se encontram –, somente tem efeito se estabelecer um horizonte formativo e uma perspectiva de sociedade distintos do imperante. Formar científica e criticamente é apresentar aquilo que deforma.

Essa utopia mobilizadora (TEODORO, 2011)⁶¹ para uma formação cultural para a resistência contínua da exploração, da reificação e da ignorância de ser que impera sobre a consciência cidadã e política tem o potencial de dar-se também na cultura brasileira.

A retomada da reflexão à noção de trabalho a partir de Marx (2008) e de Marcuse (2010)⁶², na perspectiva da tradição da economia política, é, aqui, imprescindível para fortalecer a crítica autorreflexiva sobre o entendimento da proposta de educação profissional pretendida pelos IFs. A categoria trabalho, porém, não pode ser compreendida sem a condição real imposta a ela pelo sistema econômico-produtivo, especialmente o contemporâneo.

A noção de trabalho pode ser lida assim em Marx (2008, p. 211):

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a Natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mão –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza⁶³.

Na obra da segunda metade do século XIX, *Para a Crítica da Economia Política*, Marx recoloca a concepção do sentido do trabalho. Em Adam Smith, ele encontrou o estado de generalização abstrata de produção da riqueza.

Um enorme progresso se deve a Adam Smith, que rejeitou toda determinação particular da atividade criadora de riqueza, considerando apenas o trabalho puro e simples, isto é, nem o trabalho industrial, nem o trabalho comercial, nem o trabalho agrícola, mas todas essas formas de trabalho. Com a generalidade abstrata da atividade criadora de riqueza, igualmente se manifesta então a generalidade do objeto determinador da riqueza, o produto em absoluto, ou ainda, o trabalho em geral, mas enquanto trabalho passado, trabalho objetivado (MARX, 1996, p. 42).

⁶¹ Destaca-se, na reflexão do autor, o capítulo 6: *Crítica e utopística: por uma pedagogia da possibilidade na construção de políticas de educação democráticas numa era cosmopolita*.

⁶² No texto *Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica*, Marcuse (2010) reflete sobre o conceito de trabalho, retomando a visão marxista em relação à postura conceitual assumida pela *Economia Política*.

⁶³ Ressalta-se que, sobre essa postura de Marx, os frankfurtianos colocar-se-ão criticamente contra a violência que se pratica contra a natureza.

Ao analisar a produção de riquezas da sociedade burguesa, Marx ressalta a indiferença que o trabalho específico sofre em relação ao fato de se tornar produção do capital. O trabalho passa a ser a categoria pela qual se produz riqueza. Como tal, a determinação de uma atividade específica perde o valor para ser valorado o seu resultado. É o princípio que institui o trabalho/mercadoria. Segundo Marx (1996, p. 42-43),

A indiferença em relação ao gênero de trabalho determinado pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalhos efetivos, nenhum dos quais domina os demais. Tampouco produzem abstrações mais gerais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde um aparece como comum a muitos, comum a todos. Então já não pode ser pensado somente sob uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho para outro e na qual o gênero determinado de trabalho é fortuito, e, portanto, é-lhes indiferente. Nesse caso o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade.

O trabalho é uma ação mental e física do homem, integrada para agir sobre a natureza, em benefício do próprio homem. Ao se falar em ação mental e física, fala-se do conhecimento que planeja, reflete e executa um ato criativo ou transformador. Essa ação deixa de ser trabalho consciente à medida que o humano perde a noção de sua importância, assim como se desvincula do que produz. Quanto à consciência, aqui aproximada ao sentido de entendimento, ela não somente apreende o processo, mas se forma e se transforma nele. Para Marx (2008, p. 212),

Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre a sua condição e a do homem primitivo com a sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente a sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece em resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual

constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

Ainda refletindo sobre o trabalho humano, especificamente para melhor descrever sobre a subordinação da vontade, Marx (2008, p. 212) expressa:

[...] essa subordinação não é um ato fortuito. Além dos esforços dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.

O ato de modificar a natureza pela consciência de seu trabalho transforma o humano pela consciência de ser produtor e não produto; de ser fim e não meio. Tal ação mental, porém, é um ato de resistência ao sistema, o qual substancia o trabalho a ser apenas como uma força humana empregada para gerar valor de troca. A condição de um ser alienado está em reduzir a dimensão transformadora humana ao fazer produtivo; não pelo exercício consciente do processo, mas pelo resultado final, desassociado da condição de vida. Essa é a tarefa primordial da ideologia do sistema. Marx (2008, p. 214-215) assim pensa:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumento do trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da Natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança da forma. O trabalho é incorporado ao objeto sobre o que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido.

Observa-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o próprio trabalho é trabalho produtivo.

O que, todavia, força o humano a se alienar do trabalho? O que torna o trabalho alienado? Para pensar sobre essas questões, uma análise conjuntural do sistema produtivo, também a partir da leitura de Marx, torna-se primordial.

A alienação começa a ser gestada na estruturação da produção econômica, a qual se tornou o objetivo maior do humano. Todo esforço está em produzir para que

o excedente seja considerado mercadoria para o capital. Isso inverte os valores: o trabalho humano deixa de ser o objetivo da produção para se tornar seu objeto.

Quando a atividade-trabalho deixa de representar a ação transformadora do ser humano sobre a natureza (ação consciente), como fonte de humanização e construtora de cultura – pois atualiza suas potencialidades, realiza e concretiza ideais humanos –, ela se torna mercadoria para o sistema econômico. Como mercadoria, a atividade-trabalho é realizada como esforço de exploração a serviço do lucro e perde o seu caráter coletivo. O trabalho é reduzido a uma ação individualizada e, como tal, perde o potencial de resistência frente à exploração, pois, assim como a mercadoria, pode ser substituída por outra de maior valor de produção ou de competitividade. O pensador reflete sobre a importância da participação humana na mercadoria para fortalecer o ganho do capital, ao refletir sobre o sentido do salário. Segundo Marx (2008 p. 45),

O progresso que, portanto, o trabalho humano realiza sobre o produto natural (e que constitui o produto natural elaborado), não eleva o salário, mas, em parte, o número de capitais possíveis de ganho e, em parte, a proporção de cada capital subsequente com o anterior [...].

Ele ganha duplamente: primeiro, com a divisão do trabalho; segundo, geralmente com o progresso que o trabalho humano imprime sobre o produto natural. Quanto maior a participação humana na mercadoria, tanto maior o ganho do capital.

Comparada essa reflexão ao projeto produtivo contemporâneo, o sistema capitalista ganha triplamente: primeiro, ainda pela divisão social do trabalho; segundo, pelo arcabouço científico e tecnológico empregado pelo humano no processo produtivo para produzir mais em menos tempo, com pouco custo; terceiro, pelo emprego de tecnologias para, cada vez mais, distanciar (perda de vínculos) o humano da produção. Parafraseando o pensador, quanto maior a participação do conhecimento e da tecnologia na mercadoria, desvinculada da pessoa, maior é o ganho do capital. Nesse processo, o humano, com tudo o que pensa e faz é apenas meio.

A partir da perspectiva do entendimento sobre a condição do trabalho alienado em Marx, é possível restabelecer a crítica sobre a irracionalidade da sociedade industrial desenvolvida, com a qual os IFs convivem e precisam denunciar. O restabelecimento da crítica consiste em refletir sobre o que a

sociedade se tornou, como se estabelece a relação de trabalho e, por conseguinte, como está tratando o humano e a natureza.

A condição ideológica em que o trabalho se encontra (FRIGOTTO, 2001), bem como a relevância dada à tecnologia, como possibilidade de recriação do mundo, requer um posicionamento educativo cientificamente lúcido e filosoficamente crítico (FRIGOTTO, 2005). Aqui, faz-se necessária uma lucidez formativa sobre a irracionalidade socioprodutiva.

Assumindo, no processo formativo, o trabalho como educação profissional, em meio à cultura posta, a instituição incumbe-se de 're-concebê-lo' na cultura contemporânea. Essa concepção se coloca ao educando como uma autorreflexão possível sobre a maneira como a pessoa, pelas suas ações de pensar, de construir, de produzir e de transformar a natureza e o seu meio social, torna-se compreendida.

Para Frigotto (1989), assumir o trabalho no processo de formação das novas gerações, tendo como referência a pessoa do trabalhador, é formar para uma racionalidade lúcida que entenda e que combata a condição que impregna a concepção de trabalho e o descaracteriza como ação humana, afastando-o do seu propósito de finalidade. Segundo Frigotto (1989, p. 8),

Implica **superar a visão utilitarista, reducionista** de trabalho. Implica **inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever**. Esse é o processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. **A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo** que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (grifo nosso).

Nesse aspecto, a formação do indivíduo, como ser coletivo e para o mundo das relações sociais, dá-se como uma reflexão e uma postura política, constituindo-se como um vir a ser, compreendido para além das regras do capitalismo; é a educação como força de resistência.

Na leitura de Frigotto (1989) sobre a categoria e a condição do trabalho na contemporaneidade, está implícito um reposicionamento intelectual sobre o sentido do compreender e do fazer ciência. Há aqui o sinal da debilidade da cultura formativa denunciada pelos autores: apenas criar e recrias as condições

cientificamente dadas para a produção ou para a reprodução de saber com finalidade definida. Sobre essa postura, Marcuse (2001, p. 88-89) alertara:

O papel da ciência, numa cultura estabelecida, não deve ser avaliado somente no que se refere à verdade científica (ninguém que tenha juízo negaria ou reduziria seu 'valor'), mas igualmente no que se refere a seu efeito observável sobre a situação dos homens.

Essa resignificação da ciência no meio educacional se torna compreendida pelo estímulo à formação de uma razão crítica e consciente de seu papel, para além da funcionalidade. Sobre esse foco, Marcuse (2001, p. 88) assim se expressa:

Os conceitos de razão crítica são, ao mesmo tempo, filosófico, sociológico e histórico. Nessa correlação, e vinculados ao crescente domínio sobre a natureza e sobre a sociedade, são os catalisadores intelectuais da cultura: eles abrem uma oportunidade intelectual que talvez conduza ao nascer de novos projetos sociais, a novas possibilidades de existência. Essa dimensão teórica do pensamento é hoje fundamentalmente destruída.

Nesse cenário contemporâneo, a proposta formativa dos IFs assume também o desafio de vislumbrar, a partir do ser humano – um ser que é produto da cultura dada –, a sua resignificação filosófica, sociológica e histórica. Nesse sentido, o estímulo formativo para uma crítica racional sobre a ação produtiva no meio, para uma consciência do que o trabalho se tornou na contemporaneidade, esboça-se como esforço formativo.

Uma formação que exponha as contradições das relações sociais do trabalho se apresenta como 'catalisadores intelectuais da cultura', resgatando, pela práxis, 'a dimensão teórica do pensamento', a qual se encontra 'fundamentalmente destruída' em muitos espaços formativos. Assim, a base da reconstrução intelectual e política do ser humano como ser integral se torna urgente no processo formativo.

Como formador, o processo educativo esclarece filosófica, histórica e socialmente o sentido e o significado dados à condição intelectual e operacional também da categoria trabalho⁶⁴. Para tanto, a condição alienante e alienadora que a cultura do mercado impôs ao trabalho é objeto da crítica⁶⁵.

⁶⁴ A categoria trabalho, herdada da reflexão hegeliana (HONNETH, 2015), é reinterpretada por Marx, servindo de referência aos teóricos de Frankfurt. Melo (2013), ao abordar *práxis social, trabalho e conhecimento: o problema da reconstrução antropológica na teoria crítica*, recoloca esta categoria na perspectiva da segunda geração dos teóricos da teoria crítica. Em Habermas, assim como em

É possível, entretanto, na sociedade capitalista contemporânea, um trabalho que não seja alienado?

É para pensar sobre esse problema que são colocados os referenciais filosóficos e político-pedagógicos da educação, como formação político-social, para além da funcionalidade socioproductiva. Independentemente de que instituição formadora seja, esses referenciais necessitam de uma contínua análise autorreflexiva, como uma crítica à racionalidade que fundamenta a noção de homem e de suas relações sociais em uma sociedade de caráter capitalista⁶⁶.

Como elemento da formação cultural, para preservar a postura do embate formativo, também é necessário construir continuamente um ambiente democrático como formação política. A liberdade de pesquisa e de expressão são fundamentais para o debate formativo, pois a divergência de ideias dinamiza e reformula o meio.

Os posicionamentos filosófico, sociológico e histórico, constituídos no interior do sistema, procuram pensar o problema por meio de uma ação formadora ampliada (intelectual e política – teoria e práxis) que contraponha a realidade dada e resista ao processo alienante e aniquilador do humano pelo processo civilizatório assumido (MARCUSE, 2001).

Tal problema, contudo, também precisa ser visto, inclusive, sob a ideia propagada pela cultura instituída para a desqualificação das instituições formativas

Horkheimer, em Adorno, em Marcuse e em Benjamin, os primeiros teóricos do Instituto de Pesquisa Social, o grande desafio consiste em “*superar o paradigma produtivista como orientação emancipatória*” (MELO, 2013, p. 145, grifo do autor). Ao abordar a racionalidade comunicativa, Habermas traz como elemento teórico o reposicionamento da centralidade do trabalho na teoria materialista da sociedade, desvinculando-o do sentido funcionalista do paradigma produtivista e imputando-lhe o sentido comunicativo com a condição social. Honneth, por sua vez, visa substituir a comunicação como conceito chave de Habermas – para a compreensão da ação social – pelo de ‘reconhecimento’. Nas palavras de Melo (2013, p. 146, grifo do autor) lê-se: “Se a teoria da ação comunicativa pretende corrigir a centralidade do trabalho no contexto de uma teoria materialista da sociedade, o *reconhecimento*, por sua vez, busca substituir a comunicação como um conceito central capaz de oferecer uma concepção de ação social que resolva os impasses legados pela orientação funcionalista”.

⁶⁵ Novamente, a leitura de Honneth sobre o trabalho na sociedade contemporânea se faz necessária para a recolocação do problema. Melo (2013, p. 148, grifo do autor) esboça que “[...] a continuidade do legado marxista da teoria crítica dependia crucialmente de uma *filosofia da práxis renovada*. Mais especificamente, dependeria de uma reconstrução da teoria social de Marx com base antropológica”. Também observa que “[...] A própria categoria teórica centralizada no trabalho, ao se separar de seu contexto de surgimento, obriga a teoria crítica a ancorar novamente suas categorias na práxis social dos novos conflitos. Caso contrário, o preço a ser pago por essa separação entre teoria e práxis na tradição marxista consistiria, assim, em engessar a própria dimensão ‘social’” (MELO, 2013, p. 149).

⁶⁶ Na continuidade da abordagem da categoria trabalho, recorrendo a Honneth, Melo (2013) utiliza-se das palavras do próprio pensador: “[...] “um conceito crítico do trabalho teria de abordar categorialmente a diferença entre ação instrumental, em que o sujeito trabalhador dirige sua atividade de acordo com seu próprio conhecimento e a estrutura por iniciativa própria, e uma ação instrumental, em que nem o controle da ação e nem a estrutura objetiva da atividade estão ao alcance do sujeito trabalhador” (HONNETH, 1980, p. 222 *apud* MELO, 2013, p. 155).

(SANTOMÉ, 2003); cultura essa que tenta tirar das instituições educadoras a força de resistência, solapando o seu sentido e o seu significado pela funcionabilidade formadora.

Face ao sentido objetivo da condição do trabalho, torna-se necessário repensá-lo, principalmente à luz da educação profissional. O retorno a Marcuse auxilia nessa compreensão crítica.

No sistema de produção capitalista, o processo de transformação da natureza pelo trabalho humano se dinamiza e, como parte dele, a ciência, a técnica e a tecnologia se colocam como meios auxiliares do trabalho humano (MARCUSE, 1973a)⁶⁷.

É evidente que a noção de trabalho, por meio de sua divisão social (MARX, 2008), vai reposicionar essa ação humana no capitalismo tardio. A sociedade capitalista é o marco para o estabelecimento da supremacia do meio sobre o indivíduo, impregnada por uma dominação cultural pela qual “a divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 30).

Se um processo formativo, constituído no interior de uma instituição educacional, mediante seus fundamentos filosóficos e didático-pedagógicos, atentar-se mais à formação para o trabalho (que é imprescindível, não se discute), dando pouca relevância política para a condição mesmo do trabalho contemporâneo (ANTUNES; PINTO, 2017), tornar-se-á mantenedora da ordem vigente. É ideologia que se reproduz, concedendo implicitamente ao trabalho a força que seduz o humano para pertencer ao conjunto produtivo, alimentando ainda mais a concentração de riqueza. A luta pela conquista por meio do trabalho é mais intensa, quando esse modelo de trabalho se encontra escasso, o que aliena ainda mais as ações produtivas e reduz o humano a condições produtivas menos humanas.

⁶⁷ Ao abordar a ‘sociedade unidimensional’, Marcuse (1973a) analisa o ‘fechamento do universo político’. Trata-se de uma importante reflexão sobre a produção e sobre os controles tecnológicos que vêm ressignificar o sentido do trabalho com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Para ele, o aparato técnico em que a sociedade capitalista se fundamenta constitui-se como “meio de controle e coesão num universo político que incorpora as classes trabalhadoras” (p. 41). Tamanho é este controle cultural e político que, mesmo esvaziada de sentido, a categoria trabalho é usada como processo de inclusão do humano, como parte do processo produtivo e não como beneficiário maior de sua ação. Revela-se, assim, a lógica que organiza a distribuição das ações humanas (trabalho), administrativamente pensada para que o capital atinja seu maior objetivo: o lucro, reificando o humano e a sua condição de vida.

Assim, em diferentes meios socioculturais e econômico-produtivos, a educação para a emancipação é chamada a realizar uma crítica autorreflexiva sobre o sentido mesmo da formação. Aos IFs são colocadas ações culturais e científicas para a análise sobre a condição humana pelo sentido formativo, também para agir no mundo. Frente ao que é afirmado histórica e culturalmente por vida humana digna pelo trabalho está a condição social da vida forjada a partir do modelo produtivo.

Nesse aspecto, a categoria trabalho ganha sentido ao fazer parte do processo formativo, pois, por meio dela, instaura-se a possibilidade de erigir a crítica sobre aquilo que não é trabalho e o que não é trabalhador⁶⁸.

Ao assumir a formação como problema científico, as instituições formadoras expõem as contradições sociais, denunciando aquilo que 'não é' a partir do que é afirmado como 'sendo'. A crítica reflexiva autêntica, já no projeto formativo, deixa evidenciar os instrumentos de controle na sociedade contemporânea. Esta é sua tarefa: expor o contraditório para denuncia o irracional. Como a realidade é complexa, instituições formadoras podem carecer do exercício autorreflexivo para diagnosticar o que fortalece a ordem vigente, dadas às formas de controle assumidas. Também podem carecer de propósitos que alterem a trajetória sociocultural e econômico-produtiva, visto que a pseudoformação cultural está dada como fato.

Aqui se recoloca o problema da institucionalidade formativa a partir da leitura da Teoria Crítica da Sociedade. O processo de dominação hegemônica sobre o social e o cultural se intensifica a partir das relações de produção. Essa dominação ancora-se na proposta moderna do positivismo, pela noção do progresso que

⁶⁸ Para Melo (2013, p. 157), ao resgatar a categoria trabalho a partir do projeto da teoria crítica frankfurtiana da segunda geração, um contraponto precisa ser estabelecido sobre a noção dessa categoria de Marx a Honneth. Ao submeter a crítica ao próprio critério de análise autorreflexiva, há que se considerar que "o problema em se relacionar trabalho social e comportamento crítico decorre da dificuldade mesma em deixar com que a atividade produtiva determine a práxis social em sua totalidade. As críticas de Marx à reificação já apontavam para os perigos dessa determinação. Sempre o comportamento crítico questiona o modo de organização existente do processo do trabalho social. Esse problema poderia ser sanado caso se verificasse com mais clareza em que consiste propriamente esse comportamento. [...] Uma das tarefas centrais da teoria crítica será definir com mais clareza essa dimensão crítica da práxis social. Aos olhos de Honneth, todo o programa original do 'materialismo interdisciplinar' estava voltado para esse problema. Porém, essa falta de clareza em relação à definição do comportamento crítico apontava para uma questão ainda mais central, pois traria à tona aquele 'reducionismo funcionalista' [...]: Horkheimer não pode esclarecer em termos conceituais o que entendia por práxis social reflexiva não somente porque de fato negligenciou dimensões práticas da ação e da vida cotidiana, mas principalmente porque reencontrou em todos os ramos das pesquisas a serem desenvolvidas (na economia, na política, na psicanálise ou na teoria da cultura) a mesma lógica de determinação imposta pela categoria trabalho social".

fortalece o capitalismo tardio como a organização prioritária da sociedade. Trata-se, portanto, de um encaminhamento, na história, das condições econômicas e sociais pelo qual a relação entre capital e trabalho é posta para o fortalecimento do primeiro. Na visão de Horkheimer e Adorno (1985, p. 36),

O progresso reservou a mesma sorte tanto para a adoração quanto para a queda no ser natural imediato: ele amaldiçoou do mesmo modo aquele que, esquecido de si, se abandona tanto ao pensamento quanto ao prazer. O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da auto conservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica. Mas isso, mais uma vez, é levado em conta pelo pensamento esclarecido: aparentemente, o próprio sujeito transcendental do conhecimento acaba por ser suprimido como a última reminiscência da subjetividade e é substituído pelo trabalho tanto mais suave dos mecanismos automáticos de controle.

Na perspectiva da formação cultural para resistência, seriam atribuições das instituições formativas as tarefas da percepção, da reflexão e da crítica sobre a trajetória humana da produção da riqueza, objeto da economia política, que estimulou a divisão social do trabalho e, pelas condições produtivas, transformou o humano em produto intelectual e braçal do processo, não somente como noção, mas como condição objetiva (ADORNO, 1996a, p. 3). As orientações formativas, contudo, são outras. Por isso, o senso de realidade que se faz necessário às instituições formadoras é um meio da resistência ao projeto cultural e civilizatório postos ao humano contemporâneo. Como isso é possível? Para Marcuse (2001, p. 86), ao falar do papel dessas instituições, esse problema é assim posto:

Nenhum mecenas individual privado seria capaz de financiar uma educação que pudesse pelo menos preparar o terreno para uma hierarquia qualitativamente diferente de valores e forças. Uma tal educação poder-se-ia imaginar talvez como tarefa de um governo que estivesse disposto a, e se fosse capaz de, reagir contra as tendências políticas dominantes, propagadas universalmente – uma condição que basta formular para revelar seu caráter utópico.

Pensar as instituições formativas nos países pobres e em desenvolvimento, a partir da perspectiva apresentada por Marcuse, tem realmente caráter utópico. Sem

essa visão utópica, porém, a luta de resistência ao sistema hegemônico se fragiliza. Sem a utopia, instaura-se a apatia e a indiferença.

O pensar criticamente sobre a trajetória cultural e civilizatória da sociedade brasileira, como programa formativo, dá indícios de um potencial para a resistência: descortinar os elementos controladores que fazem do humano expectador dos valores socialmente constituídos e economicamente propagados, bem como a eles aderir. Por essa razão, as instituições formativas que se comprometem com a emancipação e com a autonomia assumem a incumbência de analisar filosófica, histórica e socialmente os elementos definidores da ideologia oficializada que aliena o humano de si e da sua condição social. É a utopia em combate à distopia tornada expressão cultural; esse é o desafio a ser assumido pelos IFs.

Marcuse (1973a), aprofundando a leitura de Marx na concepção de trabalho dado na sua contemporaneidade, expõe à realidade os meios que controlam o pensar e o fazer humanos. Nessa leitura, ganha destaque a vertente científica que ampara a tecnologia, a qual atribui ao trabalho humano a redefinição de valor de uso e valor de troca.

A concepção do trabalho, em Marcuse, não é tratada apenas como o esforço físico, mas também como o esforço racional postos a serviço do aparato produtivo para a ampliação do que Max definiu como mais-valia. Para melhor entender a análise sobre o trabalho como um dado da economia política, a leitura de Marcuse reposiciona-o como aspecto produtivo. Com Marcuse (1973a, p. 46), o desafio formativo do trabalho fica mais evidente, pois “o que está em jogo é a compatibilidade do progresso técnico com as próprias instituições criadas pela industrialização”.

Nesse aspecto, a visão do trabalho como categoria de reflexão para a educação dá-se como processo de formação ampliada, envolvendo a noção de sociedade e de pessoa, como ser de consciência e de ação.

Marcuse (2001), ao refletir sobre a educação para a autonomia e para a emancipação, deixa evidenciar o aspecto subversivo dessa proposta. Segundo ele,

A educação para uma independência intelectual e pessoal – isso soa como se fosse um objetivo universalmente reconhecido. Na realidade, trata-se aqui de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades

fingindo promovê-las e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao infinito. A maioria dos homens usufrui de um considerável espaço para comprar e vender, para procurar e escolher um trabalho; eles podem expressar sua opinião e mover-se livremente – mas suas opiniões jamais transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, escolhas e opiniões. A liberdade mesma opera como vínculo de adaptação e limitação. Essas tendências repressivas (e regressivas) acompanham a transformação da sociedade industrial em sociedade tecnológica sob a administração total dos homens, e as alterações simultâneas no modo de trabalho, na mentalidade e na função política do ‘povo’ prejudicam severamente os fundamentos da democracia (MARCUSE, 2001, p. 83-84).

A formação para a autonomia e para a emancipação traz, em si, o potencial promotor da crítica sobre o real constituído. Não se trata, no movimento histórico, de negar e de invalidar o valor das técnicas e das tecnologias (TOURAINÉ, 2004). Seria um contrassenso diante da perspectiva adorniana, pois elas são meios com os quais o homem dialoga com o mundo. Trata-se de pôr em questão a sua relação de importância diante da condição objetiva do ser humano. Ao questionar as forças internas ao mercado, a racionalidade está denunciando a irracionalidade que ela mesma ajudou a construir. Trata-se de um pensar sobre as causas que intimidam a força produtiva humana, as quais, pela lógica que a rege, conduzem o humano àquilo que Marcuse (1973a) definiu como “escravidão profissional”. Marcuse (1973a, p. 45, grifo do autor), ao abordar a contradição que o trabalho capitalista teve no seu início, pondera que

[...] A máquina afirma sua maior dominação ao reduzir a ‘autonomia profissional’ do trabalhador integrando-o com outras profissões que sofrem e dirigem o conjunto técnico, no quanto se torna, ela própria, um sistema de ferramentas e relações mecânicas, indo, assim, mais além do processo de trabalho individual. Na verdade, a autonomia ‘profissional’, anterior do trabalhador era, antes, sua escravidão profissional. Mas esse modo *específico* de escravidão era, ao mesmo tempo, a frente de seu poder específico, profissional de negação – o poder de parar um processo que o ameaçava de aniquilamento como ser humano. Agora o trabalhador está perdendo a autonomia profissional que o faz membro de uma classe destacada de outros grupos ocupacionais por personificar a refutação da sociedade estabelecida.

A racionalidade reconceitua o indivíduo trabalhador, bem como a noção de ação humana transformadora no mundo, agora na condição de trabalho administrado que, contraditoriamente, apresenta-se como evolução, camuflando a

reconfiguração das forças produtivas da alienação. Nesse sentido, o proletário deixa de ser “um animal de carga, pelo trabalho de seu corpo” e, por meio das organizações produtivas em setores, “está sendo incorporado à comunidade tecnológica da população administrada” (MARCUSE, 1973a, p. 43-44). A escravidão que a racionalidade tecnológica produz se apresenta como a irracionalidade lógica que a rege e que se faz presente também nas instituições formativas. No dizer de Marcuse (1973a, p. 46, grifo do tradutor),

A transformação tecnológica que tende a acabar com a máquina como um instrumento *individual* de produção, como uma ‘unidade absoluta’, parece cancelar a noção marxista de ‘composição orgânica do capital’ e a teoria da criação da mais-valia. Segundo Marx, a máquina jamais cria valor, meramente transferindo o seu próprio valor para o produto, enquanto a mais-valia continua sendo o resultado da exploração do trabalho vivo. A máquina é a personificação do poder do trabalho humano e, por meio disso, o trabalho progresso (trabalho morto) se preserva e determina o trabalho vivo.

Nesse contexto da reflexão de Marcuse, a racionalidade se apresenta como razão contestadora ou como crítica à condição que se impõe ao humano e a seu trabalho, como ação social. Isso é possível por uma práxis contestatória. Como, porém, essa práxis (HORKHEIMER; ADORNO, 1991) se constitui? Como já refletido, ela é um processo e, como tal, constitui-se pela formação para a emancipação e para a autonomia. Trata-se de uma formação fortalecida pela consciência autorreflexiva do indivíduo sobre as suas ações e sobre o meio socioeconômico⁶⁹. Ela não se confunde com o ajuste social, mas é um ato de reivindicar, pelo humano, o seu lugar e o papel da sua produção para uma vida humana e não vida coisificada. Uma vida digna, portanto, não é mensurada pelo acúmulo do excedente produtivo; isso é vida de consumo. Tal postura, entretanto, é fundamentalmente formada para a reflexão e para a ação crítico-transformadora.

Nesse sentido, a práxis contestatória é resultado de um esforço histórico-reflexivo, que, segundo Horkheimer e Adorno (1991, p. 27), está em superar a consciência reificada a qual se constituiu para a legitimação da riqueza, bem como na superação de uma vida falseada pela organização econômica (COHN, 1986). Assim, se a proposta educacional dos IFs realmente for libertadora e discernitiva,

⁶⁹ Esse problema é retomado pelos pensadores Honneth e Jonas (MELO, 2013, p. 148-149).

poderá trazer consigo a pretensão de garantir, mediante a formação como processo histórico e social, uma maior consciência do indivíduo sobre os seguintes aspectos: o papel humano, o trabalho objetivo, a ciência (como conhecimento promotor do humano e da sociedade, assim como a sua ligação direta com o poder) e a tecnologia para a construção de um coletivo menos desumanizador. É certo que a proposta dos IFs não é capaz de subverter todas as orientações dos organismos internacionais, mas pode, em si, tornar-se uma possibilidade histórica de contestação ao modelo de formação em curso. Há a potencialidade de um esforço formativo para a construção contínua da resistência, pela educação, sobre a pressão pelo ajustamento e pela indução a uma razão predominantemente funcional.

Pela reflexão de Marcuse (1973a, p. 143), é possível analisar a constituição da racionalidade funcional e instrumental em uma sociedade administrada. Segundo ele,

Nascemos e morremos racionais e produtivamente. Sabemos que a destruição é o preço do progresso, como a morte é o preço da vida, que a renúncia e a labuta são os requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem progredir e que as alternativas são utópicas. Essa ideologia pertence ao aparato social estabelecido; é um requisito para o seu funcionamento contínuo e parte de sua racionalidade.

Contudo, o aparato derrota o seu próprio objetivo se este é criar uma existência humana com base numa natureza humanizada. E se esse não é o seu propósito, sua racionalidade se torna ainda mais suspeita. Mas ela é também mais lógica porque, de início, o negativo está no positivo, o desumano está na humanização, a escravidão na libertação. Essa dinâmica é a da realidade e não da mente, mas de uma realidade na qual a mente científica teve papel decisivo em unir a razão teórica e prática.

A reflexão de Marcuse aponta, dialeticamente, para as contradições socioculturais. Ela está permeada pela crítica à sociedade que se desenvolve como resultado das aspirações científicas, as quais produziram uma postura racional fria e conduziram a uma lógica para a dominação. É a racionalidade que se positiviza e se tecnifica; que promove ainda a divisão científica do trabalho como controle social. Nas palavras do pensador,

A sociedade se reproduz num crescente conjunto técnico de coisas e relações que inclui a utilização técnica do homem – em outras palavras, a luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornam cada vez mais científicas e racionais. O duplo

significado de 'racionalização' é relevante neste contexto. A gerência científica e a divisão científica do trabalho aumentam enormemente a produtividade do empreendimento econômico, político e cultural. Resultado: o mais elevado padrão de vida. Ao mesmo tempo e com os mesmos fundamentos, esse empreendimento racional produziu um padrão de mente e comportamento que justificou e absolveu até mesmo as particularidades mais destrutivas e opressivas do empreendimento. A racionalidade e a manipulação técnico-científicas estão fundidas em novas formas de controle social (MARCUSE, 1973a, p. 143-144).

O padrão técnico-científico, determinante da sociedade produtiva, é visto por Marcuse como o articulador lógico da racionalidade unidimensional. Trata-se de um pensamento positivado, que busca eliminar a força do contraditório e, pela lógica de uma razão finalista, realizar a plena adequação entre a hipótese e a sua conclusão. A razão positiva e funcional é o pleno feito de uma sociedade administrada e, para ela, seu substantivo. Nela, a noção de valor se liga à coisa e aos processos.

Essa reflexão de Marcuse (1973a) é evidente na estrutura da sociedade produtiva contemporânea; assim como nos padrões educacionais que a legitimam. Da estruturação social e da racionalidade unidimensional, salta-se para uma projeção global de refletir e de fazer ciência. Aplicando esta leitura ao contexto contemporâneo brasileiro fica claro que ele é resultado das pressões interna e externa do capital produtivo e especulativo.

É nesse cenário que os IFs têm a possibilidade de confrontarem-se historicamente. A sua criação não pode ser romantizada a ponto de desprovê-la de uma autocrítica diante do movimento global de ingerência ideológica e financeira sobre a educação nacional. É nesse aspecto que se busca compreender a sua ação formativa como tensão dialética de aproximação e de resistência à lógica do mercado produtivo.

É necessário que sejam postos para autorreflexão os questionamentos externos e internos aos IFs, como instituições formadoras, sobre a busca pela construção possível de um vir a ser social. Assim, as propostas formativas intensificam a resistência ao projeto de um Estado Mínimo e de uma sociedade eminentemente administrada, que busca uma formação para o ajustamento. A análise crítica e periódica delimita o campo da ação educacional a fim de elucidar em que medida está-se realizando a formação humano-cultural ou a produção de 'recursos humanos' para o mercado (ANTUNES; PINTO, 2017).

As instituições formativas, submetidas à crítica autorreflexiva, corroboram o fortalecimento histórico e social de uma educação para além do ajustamento da aprendizagem flexível (KUENZER, 2016). Este fortalecimento será mais lúcido pela autocrítica sobre seu processo de construção, orientando-se na busca da promoção de uma formação racional, ética, estética, bem como no estímulo formativo para uma práxis social que coloque em questão a estrutura sistêmica da padronização internacional (MUELLER, 2010).

Vale ressaltar que o propósito institucional dos IFs abrir-se-á cada vez mais à crítica dialética à medida que refletir, pela negação da realidade histórico-social dada, a possibilidade de emancipação e de autonomia das dimensões humanas do intelecto e da ação política e produtiva. Coloca-se como desafio organizar uma educação para a autodeterminação do indivíduo no meio social. Essa proposta formativa, contudo, é minada pelas condições culturais fomentadas pela pseudoformação instituída pelo modelo de sociedade vigente.

Nesse sentido, a crítica institucional se potencializa cada vez mais para garantir a consciência educativa para a libertação e para o discernimento. Mais uma vez, Marcuse (1973a, p. 231) lança luzes para um possível entendimento formativo.

A autodeterminação será real desde que as massas tenham sido dissolvidas em indivíduos libertos de toda propaganda, doutrinação e manipulação, capazes de conhecer e compreender os fatos e avaliar as alternativas. Em outras palavras, a sociedade seria racional e livre desde que fosse organizada, mantida e reproduzida por um Sujeito histórico essencialmente novo.

Na fase atual de desenvolvimento das sociedades industriais avançadas, tanto o sistema material quanto o cultural negam essa exigência.

Uma formação para a racionalidade crítica e autorreflexiva persegue o fato de que o sujeito essencialmente novo não é possível em uma sociedade que se mantenha como tal. Ela nega, dialeticamente, tal circunstância histórica como validada para estimular a prospecção de um novo contexto histórico-social.

Mesmo que a proposta institucional dos IFs não tenha nascido a partir da reflexão teórica de Adorno e dos demais frankfurtianos, ela tem condições de abrir-se à teoria crítica para encontrar vínculos que fortaleçam a noção inspiradora dos sentidos de autonomia e de emancipação.

Se realmente há uma inspiração para a emancipação e para a autonomia na proposta formativa dos IFs, ela será mais intensa à medida que fizer consonância

com a reflexão de Adorno (2006, p. 183), pois “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientam toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

2.4. Propósito educacional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: tensão entre formação para a resistência e formação para a adaptação

A teoria não traz a salvação para os seus representantes. Apesar de seu ímpeto e da vontade própria, ela não prega um estado psíquico, como o estoicismo e o cristianismo. Os mártires da liberdade não buscavam a sua tranquilidade psíquica. Sua filosofia era a própria política (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 74).

A análise sobre o projeto formativo dos IFs requer a percepção sobre a possível tensão entre formação para a resistência e formação para a adaptação. Essa tensão é desenvolvida pela formação ampliada, confrontada com a preparação para o mercado de trabalho. Trata-se de evidenciar continuamente a força que opera sistemicamente nas sociedades contemporâneas para responder às demandas de produção (TEODORO, 2011). Para tanto, é imprescindível que as condições vividas pela sociedade brasileira sejam consideradas diante do projeto de sociedade que se fomenta internacionalmente (MARCUSE, 1973a, p. 231).

Os IFs, constituídos social e historicamente em seus *campi* e confrontados com as propostas formativas internacionais para o mercado, têm a possibilidade de colocarem-se em contradição a elas na medida em que vislumbram, pelo seu escopo institucional e formativo, contribuir como força promotora do humano por suas relações sociais, políticas e econômicas.

No entanto, o risco de corroborar por uma práxis educativa dirigida à aprendizagem flexibilizada (KUENZER, 2016) também é possível, pois a instituição se propõe à qualificação de trabalhadores como estratégia produtiva (BANCO MUNDIAL, 2011a). A contradição ganha maior possibilidade de resistência pela proposta de uma formação humana, científica e cultural indissociada das relações

com a organização sociocultural, política e econômica da comunidade na qual está inserido. Indissociadas no sentido de pensarem a conjuntura, mas fundamentalmente críticas sobre a realidade social objetivamente posta.

Como estrutura formadora, seu projeto educacional almeja colocar-se com o propósito de formar pessoas para o conhecimento científico e tecnológico e para a ação social consciente, desenvolvendo a capacidade de se orientarem no mundo. A ação consciente no mundo repercute em uma tensão eminente. Como projeto, é possível destacar a contradição eminente que os IFs buscam imprimir na dinâmica educacional em curso; como práxis social, o risco de responder à demanda formativa como premissa do mercado se abre como pressuposto das diretrizes atribuídas a eles pelo Estado mantenedor. Nesse caso, pode estar nas respostas que a instituição objetivamente venha a dar à padronização formativa (RAMOS, 2002a), como resposta aos acionistas e aos credores financeiros.

É fato que as posturas socioeconômicas internacionais vigentes afetaram e continuam afetando diferentes setores nacionais, especialmente o modelo formativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Na educação, a influência se dá principalmente na redefinição de demandas e de ajustes curriculares. Essa posição é assim expressa pelo Banco Mundial (2011a, p. 1) no prefácio do *Sumário Executivo* do documento *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial*:

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a **adaptação** à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, **os investimentos em educação de qualidade** produzem **crescimento econômico e desenvolvimento** mais rápidos e sustentáveis. **Indivíduos instruídos** têm mais possibilidade de **conseguir emprego**, de receber **salários mais altos e ter filhos mais saudáveis** (grifo nosso).

É fato que as circunstâncias globais definem e exigem um modelo formativo com ênfase no capital (FRIGOTTO, 2012), o qual é pensado pelos países desenvolvidos e dirige-se aos demais países pobres, tratados pelo BM como “países clientes”, que se encontram abertos ao sistema capitalista ou por ele são pressionados economicamente à rendição. Tais investimentos são assim apontados pelo Banco Mundial (2011a, p. 2):

Estes desenvolvimentos requerem do Grupo Banco Mundial uma nova estratégia de educação para a próxima década. É evidente que o Grupo não tem estado parado desde que adoptou a sua anterior estratégia em 2000. Tornou-se mais próximo **dos países clientes** graças à descentralização das suas operações, tendo agora 40 por cento do pessoal nas representações nacionais. Melhorou a medição e orientação dos seus resultados e também investiu em melhor avaliação de impactos dos programas, aspecto em que o sector da educação está a ajudar a liderar o caminho. Inovou também, financeiramente, através de uma maior utilização do financiamento sectorial, co-financiamento, instrumentos com base no desempenho e outras abordagens. E reconheceu o papel crescente do sector privado na educação, criando um departamento de saúde e educação na IFC. **Esta nova estratégia de educação pretende agora dar continuidade a estas mudanças estabelecendo um novo objectivo, conjuntamente com orientações e instrumentos estratégicos para as implementar** (grifo nosso).

Os investimentos destinados pelo BM aos países pobres têm como objetivo uma estratégia formativa para uma educação mínima, embasada em habilidades e em competências para a adaptação às novas tecnologias e às novas oportunidades produtivas, tornando o cidadão em força mais facilmente empregável. Além de outros, este é o risco eminente que os IFs correm: encontram-se propensos ao aligeiramento formativo, conforme descreve o documento do BM (2011a, p. 3):

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, **embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.** Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade (grifo nosso).

Este planeamento internacional, que é construído por especialistas e que tem como base Washington DC – sede do Banco Mundial –, também chega ao Brasil. A partir dele, origina-se a noção formativa de escolarização mínima e de qualificação adequada ao mercado de trabalho. Essa visão de educação solapa a formação

filosófica e restringe a formação humana, dirigindo-a a uma visão moral e cívica para a manutenção mínima das relações sociais. Essa condição formativa passa a ser refletida por diferentes educadores brasileiros que levam esses problemas investigativos à academia, acirrando o debate e estimulando a pesquisa sobre eles (FRIGOTTO, 2011).

Reitera-se, assim, que a lógica que rege o projeto educacional global, o qual atinge diretamente o Brasil no início do século XXI, está centrada prioritariamente no ideal de formação de pessoas para a produção. Partindo-se da visão de sociedade produtiva, elemento da economia política, existe um conceito de educação que não rompe com a situação, mas que traz, em seu próprio fundamento, o potencial e a intenção de preservá-lo. Dessa forma, a própria educação se torna ideologia.

Nesse sentido, para uma leitura crítica da formação, cabe avaliar os IFs por dois ângulos: por sua estrutura e por sua pedagogia. Estruturalmente, os IFs se apresentam ao Estado nacional e aos credores internacionais que orientam a estruturação da sociedade capitalista como meios formativos. Em relação ao segundo fator, pedagogicamente, podem ou não assumir a resistência ao programa global.

Dois possibilidades são historicamente postas, as quais são as seguintes: a da resistência e a da adaptação. Resistir constitui-se à medida que a instituição passa a pensar um processo formativo que suplante a lógica da formação meramente adaptativa. Já a possibilidade de adaptação pode acontecer quando a proposta formativa se reveste com um discurso crítico-aparente, mas com respostas socioformativas reguladoras e controladas. Está posta a tensão entre a reflexão e a ação de resistência educacional à lógica de mercado ou o aparelhamento institucional para a ela responder. É nessa tensão que a autorreflexão crítica sobre a finalidade e sobre os fundamentos institucionais se apresenta aos agentes que compõem a institucionalidade.

A tensão que envolve a concepção formativa dos IFs pode ser interpretada a partir da dinâmica social relatada por Marcuse (2001, p. 57):

A situação se altera quando uma mobilização parcial (em que a vida privada do indivíduo permanece reservada) já não é suficiente para a preservação da forma estabelecida do processo de trabalho, exigindo-se em seu lugar a 'mobilização total' pela qual o indivíduo deve ser subordinado à disciplina do Estado autoritário em todos os planos de sua existência. Agora a burguesia entra em conflito com

sua própria cultura. A mobilização total da época do capitalismo monopolista é incompatível com aqueles momentos progressistas da cultura, centrados na idéia de personalidade. Começa a auto-abolição da cultura afirmativa.

Uma atenção especial precisa ser dada ao termo “Estado autoritário” (MARCUSE, 2001) o qual deu significado à organização e ao domínio político antidemocráticos que envolveram a Europa ao longo de séculos. O autor procura desmistificar o significado apregoado ao exercício do capitalismo, revelando que, no interior da sociedade dita democrática, há a primazia do sistema eminentemente dominador, que força as ações pessoais e institucionais à sua adaptação.

Desse modo, a finalidade e o fundamento formativos na instituição promotora da educação para a autonomia cercam-se da tensão originada no pensamento e no planejamento educativos, culturalmente constituídos. Nesse sentido, colocam-se dialeticamente como força promotora de um pensamento e de uma práxis que apontam para o que essa educação dada como real ainda não é, mas que tem o potencial de se tornar.

Para atingir o potencial reflexivo e autorreflexivo, as instituições formadoras têm, diante de si, os seus próprios limites. O esforço compreensivo para o entendimento dos limites educacionais (subjetivos e objetivos), os quais são objeto de uma análise filosófica, centra-se na superação da cultura afirmativa, na qual e para a qual as instituições educativas são criadas. Conforme afirma Marcuse (2001, p. 65):

Pelo prisma da ordem estabelecida uma superação efetiva da cultura afirmativa deve parecer utópica: situa-se além do todo social com que a cultura até agora se encontrava vinculada. Uma vez que a cultura se apresentou no pensamento ocidental apenas como cultura afirmativa, a superação de seu caráter afirmativo produzirá efeitos como se fosse a supressão da própria cultura.

Em termos de aproximação reflexiva com a perspectiva adorniana de formação, a tensão se coloca sobre o sentido do que realmente seja uma formação para a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141), confrontada com a formação do indivíduo para o ajustamento diante das ações no mundo e da vida orientada para a ‘subserviência’.

À luz da Teoria Crítica da Sociedade, a qual inspira a reflexão sobre a emancipação e sobre a autonomia, está o sentido dado à consciência. Trata-se,

assim, da compreensão formativa para o entendimento da cultura, tanto como a responsável pelos reais problemas que afetam o humano quanto da proposição de mudança de pensamento e de postura política, para a promoção da transformação pessoal e social, vislumbradas como possibilidades. Sem essa condição, que traz consigo o tom da utópica, a ousadia formativa se resume à gestão da educação centrada apenas “[...] nas competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 3). Além disso, limita-se à educação instrutiva para superar problemas que o indivíduo enfrenta na sociedade culturalmente constituída para o domínio e para o exercício da exploração.

Como compreender, nessa perspectiva de análise, a contribuição formativa dos IFs e, dentre eles, a do IFPR?

É fato que os elementos político, econômico e social da primeira década do século XXI motivam uma nova interpretação do modelo educacional brasileiro. Para questionar o modelo formativo demandado pelo mercado, entretanto, é, sem dúvida, necessária a crítica à lógica educacional vigente, originada ocidentalmente nos séculos anteriores. Nesse aspecto, a crítica sobre o projeto global de educação contemporâneo se torna premente para um projeto de formação promotor da humanidade consciente da importância de si e de seu papel. Para tanto, embasar a crítica ao modelo imperante pelas leituras fundamentadas na visão filosófica, histórica e sociológica a ele resistentes é, como definiu Marcuse (2001 p. 88), pensar em uma cultura na qual “eles” – os conceitos filosóficos, sociológicos e históricos – “abrem uma oportunidade intelectual que talvez conduza ao nascer de novos projetos sociais, a novas possibilidades de existência”.

Na realidade contemporânea brasileira, a possibilidade formativa, como um contraponto ao real educativo historicamente construído, pode colocar-se como força que tanto responde como extrapola a lógica das reformas pedagógicas alinhadas ao mercado. Nas palavras de Pacheco (2015, p. 8),

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

Para os intelectuais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (2010), os IFs tendem a se colocar como potencial de intervenção na realidade, pela proposta de uma formação ampliada, na qual compreendem a educação para reflexão/ação no mundo. Essa intervenção procura fundamentar e construir o valor da cidadania, muito desqualificada pela perda da formação política e estética a partir de programas formativos essencialmente operacionais. Tal proposta se presta a promover conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e maior lucidez formativa sobre a noção de sociedade real e a possível para os humanos excluídos pelo próprio sistema. Destaca-se, entretanto, no campo da tensão formativa, que, mesmo havendo lucidez sobre o projeto de educação para a reprodução capitalista, ela mesma se faz presente com suas forças objetivas de controle e de financiamento. O risco encontra-se na possibilidade de o antídoto passar a ser meio de contaminação.

Por meio de seu papel histórico-social e político-cultural – caso seja pensado como projeto educacional para além da simples adaptação –, as diretrizes institucionais sugerem que os fundamentos político-social e filosófico-cultural dos IFs tendam a se configurar como uma forma de denúncia ao que está dado e a indicar a possibilidade de outra condição para a compreensão sobre a existência histórico-social do cidadão. Textualmente afirma o documento:

Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

[...] O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p. 21).

O desafio maior na compreensão da ideia de uma “educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (BRASIL, 2010, p. 21) consiste em extrapolar o sentido conceitual imperante sobre as categorias ‘trabalho’, ‘cidadania’ e

‘transformação social’⁷⁰. A crítica dialética posta a essas categorias permite a análise do movimento histórico que as envolve. Por isso, tomar tais categorias sem o sentido filosófico do que seja a formação política e a formação da consciência como interpretação discernitiva em sociedade é apenas redefini-las – com nova roupagem – para fortalecer ainda mais a permanência da realidade social inalterada.

Nesse sentido, o projeto educacional que se inspira nas propostas filosófica e pedagógica de criação dos IFs e que procura se consolidar no IFPR é possibilidade de resistência à formação para a racionalidade funcional, desde que não perca a lucidez de que há situações objetivas que delimitam interna e externamente a instituição, pois a sociedade que a legitima é determinada pelas regras do mercado, pelas quais a institucionalidade será oficialmente mensurada.

Referenciando-se no movimento pela promoção da formação integrada, difundida em debates de pesquisadores da educação brasileira (CIAVATTA, 2012, p. 85), o IFPR procura, objetivamente, a formação propedêutica e a profissional, a formação cultura e a científica, tratando de fomentar a crítica estética sobre a realidade na qual o indivíduo em processo de formação se encontra.

Como processo constituído, a educação traz, em sua concepção semântica, a produção da realidade, da identidade cultural, da política, da científica, da humanidade e do processo de produção. Trata-se de um processo socialmente construído, historicamente elaborado e economicamente financiado. Uma vez identificadas essas prerrogativas, a formação tende a estimular a superação conceitual que está epistemologicamente enraizada no processo que descaracteriza o humano e o seu trabalho, como resultado da cultura afirmativa a partir daquilo que é útil (ADORNO, 2008a, p.80).

A lucidez de análise esperada do projeto formativo do IFPR está em compreender, como alertara Marcuse (1973a, p 231), quais as forças ideológicas que obstruem a autodeterminação formativa do indivíduo. Trata-se da abertura para a compreensão filosófica crítica e autorreflexiva sobre os elementos que instituíram – historicamente – e solidificam – socialmente – a cultura afirmativa. Nesse aspecto, a contínua reconceituação da educação para percepção do sentido que lhe é atribuído subentende-se abertura à contradição dialética para fazer valer uma educação efetivamente promotora da autorreflexão crítica.

⁷⁰ Para compreender e para aprofundar a noção de transformação social a partir da teoria crítica, sugere-se a leitura de Marcuse 1973b.

A educação não pode ser pré-concebida unicamente como uma condição para a construção ou para a manutenção da identidade situacional que resulta do esforço formativo para a constituição da cultura, da ciência, da tecnologia e da produção estabelecidas como dinâmica do social historicamente constituído. Assim, se no real está a lógica mantenedora da estrutura, também no próprio movimento da educação está o potencial de resistência a ela. Nesse sentido, a racionalidade formativa terá um poder emancipatório maior quanto mais evidente deixar essa contradição imanente sobre o real, como domínio que se dá nos projetos formativos, inspirados pelos meios produtores.

Pensar a educação no IFPR, pelo princípio da dialética negativa, é pensar a contradição e a resistência à racionalidade instrumental, oficialmente difundida; é buscar a formação autorreflexiva que expõe as incoerências que identificam o não-identico como identidade dada e que personifica a condição de ser humano, mesmo no sistema vigente. Essa aproximação filosófica será mais evidente ao IFPR por meio de um processo educacional que contrapõe, mais intensamente, a realidade dada (ser/fazer) ao seu contraditório (vir a ser).

A construção pedagógica que se efetiva diante da lógica educacional corrente, mediante uma concepção fragilizada de crítica (meramente como leitura e análise), não é suficiente, pois realça o sentido funcional dos modelos formativos. Significa dizer que conceber o formar para compreender o real (como leitura situacional) já implica a aceitabilidade do real no concebido; portanto seria uma formação padronizada. Essa postura não é crítica nem emancipadora (ADORNO, 2006, p. 181)⁷¹; torna-se meio de ajustamento⁷²; não é análise do pensamento ou do problema, é postura opinativa⁷³, conforme o termo traz consigo o sentido na tradição grega.

A proposta formativa pretendida no IFPR, que busca reunir, em um mesmo espaço, distintos indivíduos em processo formativo – da educação básica à superior

⁷¹ Aqui, o pensador manifesta a sua preocupação com o caráter retórico do termo emancipação, que ganha, inclusive, espaço na perspectiva de formação da sociedade burguesa.

⁷² Touraine (2004, p. 95-117) trata esse fato como uma parte integrante de uma “sociedade programada”. Fazem parte da programação social o espírito opinativo e o instrutivo como elementos constitutivos da informação, assumida como produto, para organizar a nova estrutura do setor produtivo.

⁷³ O termo opinião, etimologicamente, encontra suas bases na língua grega e na latina. Do grego *doxa* (δόξα), é uma expressão que se refere a crenças comuns (opinião popular). Do latim *opinio*, designa fantasia, coisa imaginada, conjectura, crença. A expressão congrega, portanto, o sentido de senso comum. Esse termo se afasta do que é definido, epistemologicamente, como conhecimento científico. Cf. dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa, versão 3, verbete opinião.

–, ganha maior sentido formativo ao permitir a socialização articulada dos conhecimentos, a troca de experiências e a reflexão crítica contextualizada, desde que não se feche internamente nos ditames burocráticos institucionais, reguladores das ações administrativas (caráter empresarial). Tal proposta possibilita a ampliação formativa ao permitir que diferentes agentes formativos pensem sistematicamente a articulação entre realidade e pensamento; entre teoria e prática⁷⁴; entre real e possibilidade.

Como está em movimento uma proposta de formação contextualizada e integrada – com vistas à formação de uma consciência crítica do indivíduo para pensar e para agir concretamente na sociedade –, a autocrítica formativa se coloca como a condição preponderante para o discernimento educacional. É a autorreflexão crítica que auxilia na compreensão das realidades social e formativa, destinando-se à transformação pessoal e social, por uma proposta educacional que reestabeleça vínculos significativos entre os seres humanos e desses com o mundo. Essa reflexão é, assim, expressa por Pacheco (2011, p. 22):

A rede é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação e, por outro, à absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente [...]. A reflexão sobre as relações de interação e compartilhamento que se estabelecem em uma rede social deve ter como pressuposto o fato de o conhecimento ser um dos elementos constituintes da cidadania. Considerando-se a tendência à hegemonização de determinadas trocas de saberes, isto é, da predominância de colaboração entre certas organizações ou indivíduos em detrimento de outros, é de suma importância, na busca do pleno exercício da cidadania, garantir o acesso à informação, impedindo o seu monopólio. O que se pretende dessas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo”.

⁷⁴ Essa visão encontra coro na reflexão de Ciavatta (2012, p. 85): “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir aos adolescentes, aos jovens e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”.

Se o que está sendo perseguido é a promoção pessoal e social do indivíduo para a identidade político-cidadã; se se persegue a formação para a inclusão de diferentes classes sociais, a análise filosófica de cenários possíveis aponta para a condição do aprendizado científico, cultural, tecnológico e da atuação política e produtiva. Tal pressuposto educacional, que procura ser estimulado tanto em sala quanto nos projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e de inovação tecnológica – até mesmo pela abertura da instituição a distintos movimentos sociais –, ganha relevância educacional caso a crítica formativa seja dirigida aos meios de controle postos pela sociedade, dentro da própria instituição. Esse seria o meio de denunciar os elementos que constituem o caráter afirmativo das culturas externa e interna

A abertura à crítica autorreflexiva por meio da proposta formativa pretendida pelo IFPR tornar-se-á mais lúcida quando se colocar com maior resistência ao modelo educacional funcional e adaptativo. Nesse sentido, a proposição do IFPR pela autocrítica formativa tornar-se-ia, mais intensamente, contradição formativa. Demandam-se, contudo, esforços reflexivos orientados para além da afirmação da cultura dada e dirigidos para uma educação superadora do ajustamento socioprodutivo. Nesse aspecto, a reconceitualização filosófica e pedagógica, bem como o reposicionamento da práxis educativa contemplam o confronto dialético entre o ser real e a sua possibilidade, o qual é expresso em um processo que prioriza o não-idêntico. Isso atribui qualidade à autonomia individual e à identidade cidadã, implícitas na perspectiva de nação ou de povo que também carece de reconceitualização formativa e de projetos objetivos permanentes.

A autorreflexão formativa permite vislumbrar, na noção de finalidade na qual o IFPR busca fundamentar a sua perspectiva educacional, uma coerência educacional em que não pode haver confusão entre a formação pretendida e a abertura irracional da instituição para a política neoliberal, difundida pela bússola do mercado global e fortalecida nos relatórios feitos por organizações internacionais. Essa é a lucidez que se pretende ter sobre a tensão imperante entre o que é a instituição, onde está situada e o seu vir a ser.

Havendo um propósito real de emancipação e de libertação formativa, também há de haver, no IFPR, a resistência explícita ao projeto proposto pelo sistema econômico. Uma consciência institucional formativa exige, como postura, a superação da educação exclusiva do indivíduo para a composição de uma massa

produtiva; a composição de um “exército industrial de reserva” (HARVEY, 2011, p. 55) para o auxílio e para a sustentação do mercado produtivo.

Revisitando os argumentos anteriores, busca-se, pela negação do real (lógica do mercado), a afirmação da potencialidade inerente ao ser humano de receber as condições formativas para consciência de si, consciência do meio e consciência do outro, suplantando o espírito passivo da aceitação inquestionável de uma pessoa que se torna consumidora inquestionável do processo que a forma. A condição de resistir ao estado passivo para a construção de um estado ativo no indivíduo, pelo processo educacional, garante-lhe a superação da reificação inerente à formação prioritária para o sistema econômico.

Nessa lógica, ser consumidor é ser consumido pelo sistema em que se encontra; ser educado é consumir a educação proposta. A inspiração para superar esse movimento está na resistência consciente sobre o meio formativo e produtivo, à medida que se reestrutura a educação para a sua tarefa primordial que é a de formar para a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p. 141).

Em um programa formativo para a emancipação, o foco do projeto educacional tende a conjugar diferentes aspectos em um mesmo processo. Como ser no mundo (contingente), busca-se, no indivíduo, o desenvolvimento de suas potencialidades intelectual, ética, científica, estética, artística, tecnológica e produtiva (RAMOS, 2012, p. 115), pelo confronto consciente com o real. Por isso, não se trata de formação da pessoa para a funcionalidade e para a adaptação como apregoa o Relatório da Unesco (DELORS, 1998); trata-se da formação do humano em sintonia com a ação conhecedora e transformadora pessoal e do real.

Está nessa perspectiva de formação a possibilidade de suplantação da dicotomia entre teoria e prática (ADORNO, 1995)⁷⁵; entre formação racional e formação para ação no mundo (ADORNO, 2006). Em última instância, significa conhecer para melhor interpretar o mundo dado; interpretá-lo para melhor agir nele; agir-pensar e pensar-agir na dinâmica de um ser que se faz não-idêntico pela construção de uma identidade, inclusive com a crítica sobre a sua formação. Assim, na própria formação está o potencial de resistência diante “da organização do

⁷⁵ Essa ideia se fundamenta na reflexão de Adorno (1995) acerca da relação entre teoria e prática. No texto *Notas marginais sobre teoria e práxis*, o autor faz um reposicionamento histórico para ressaltar as situações causadas pela sobreposição de um aspecto sobre o outro.

mundo” que “converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (ADORNO, 2006, p. 143).

A educação como uma ação que promove o ser humano recebe uma base conceitual, na qual está implícita a não-identidade programada. Assim, lendo as tensões histórico-social e político-cultural latentes no IFPR, há que se apontar mais intensamente a concepção filosófica inerente à ação pedagógica, que vislumbra uma possibilidade de superação da lógica dos resultados, bem como a lógica da dominação.

A crítica interna à instituição é crítica externa à civilização brasileira. Sendo assim, ela não pode furtar-se ao refletido por Marcuse (1973a, p. 36):

Os setores mais avançados da sociedade industrial ostentam completamente esses dois fatores: a tendência para a consumação da racionalidade tecnológica e esforços intensos para conter essa tendência no seio das instituições estabelecidas. Eis a contradição interna dessa civilização: o elemento irracional de sua racionalidade. É o totem de suas realizações. A sociedade industrial que faz suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza, para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos. Torna-se irracional quando o êxito desses esforços cria novas dimensões de realização humana. Organização para a paz é diferente de organização para a guerra; as instituições que servem à luta pela existência não podem servir à pacificação da existência. A vida como um fim é qualitativamente diferente da vida como meio.

À luz da Teoria Crítica, requer-se do IFPR, como instituição educacional, um reposicionamento mais lúcido sobre a noção de formação para a ação produtiva no mundo. Historicamente, esse horizonte esteve envolto por uma série de preconceitos, principalmente quando se refere à dimensão da educação profissional e tecnológica. No processo histórico, esse modelo contribuiu e contribui para a lógica de implementação e de desenvolvimento do capital, por ser ele o grande feito para a constituição da empregabilidade ou do indivíduo empreendedor.

Quando aproximada da reflexão de Adorno, a reconceituação educacional a ser promovida pelo IFPR, como movimento histórico da educação, tende a afetar a lógica filosófico-pedagógica vigente nos seguintes aspectos: a) o trabalho como princípio produtivo passaria a ser compreendido a partir da ideia de alienação, promovida pelo processo cultural e civilizatório ocidental, dado pela divisão social do trabalho (MARX, 2011, 149s); b) a tecnologia, vista como meio de acesso às formas

modernas de trabalho, passaria a ser encarada como projeto/meio de um novo espaço sócio-produtivo possível (BRYAN, 1997, p. 17), mas também como meio de alienação definitiva⁷⁶ do trabalho humano; c) o conhecimento dos pressupostos culturais e civilizatórios passaria a compor a consciência histórica e social do indivíduo e, por conseguinte, estimularia a força transformadora da identidade do indivíduo como cidadão no meio; d) o ato de pensar, entendido como consciência de si, não seria tarefa apenas de uma casta privilegiada, mas de todos os integrados no programa de formação; e) a autorreflexão passaria a ser processo de identificação do ser no mundo, tanto na sua condição de ser para si e de ser em si quanto pela compreensão do não-idêntico com o qual se relaciona; f) a educação tenderia a ser pensada como força dialética do movimento cultural e socioeconômico para fortalecer a busca por aquilo que ainda não realizou.

Marcuse (1969a) lança luz a essa questão, quando retoma a concepção da dimensão produtiva da passagem de Hegel a Marx, colocando-a em confronto com o sentido epistemológico da vida. Ele confronta o sentido com o qual se analisa e se define o humano no mundo, na sua condição cultural e produtiva. Em uma análise direta, essa posição pode ser associada à compreensão da ação formativa (educação) para a consciência de ser e de pertencer ao mundo. Marcuse (1969a, p. 239-240) assim apresenta:

A verdade, sustentava Hegel, é um todo que deve estar presente em cada elemento singular, de modo que, se algum elemento ou fato material não puder ser incluído no processo da razão, destrói-se a verdade do todo. Marx afirmava que esse elemento existia, e era o proletariado. **A existência do proletariado contradiz a suposta realização da razão, porque ela põe diante de nós uma classe que nos dá a prova da negação mesma da razão.** O destino do proletariado não é o de perfazer as potencialidades humanas, mas o contrário. Se a propriedade constitui a primeira das qualidades de uma pessoa livre, o proletariado nem é livre, nem é pessoa, porque não possui propriedade. Se a prática do espírito absoluto, da arte, da religião e da filosofia constituem a essência do homem, o proletariado está para sempre afastado dessa essência, pois sua existência não lhe deixa tempo para se aprazer naquelas atividades (grifo nosso).

⁷⁶Refere-se à possibilidade de uma vida sem labuta; todavia, pela permanência da sociedade capitalista, permanece também a necessidade da labuta. Reforça-se, cada vez mais, a fraqueza do indivíduo e a frieza burguesa já que, mesmo "formados", estão vivendo no mundo da competição sob o discurso da solidariedade.

Essa reflexão de Marcuse, lida no século XXI, não é contraditória nem contrária à dinâmica do modelo de sociedade imperante. Ela desafia os meios formativos a refletirem sobre o sentido com que conduzem a formação do indivíduo, adaptando-o e submetendo-o ao meio, alijando-o da condição humana por imposição de parte da mesma humanidade que, por acúmulos de bens, de informações e de poder, apresenta-se como o referencial formativo. Esse fato também orienta a possível crítica a ser feita ao IFPR, que, por força de sua consciência formativa (movimento histórico em construção), recoloca o objeto de sua ação. Aqui, reside o esforço filosófico em compreender o real propósito da formação, especialmente nas licenciaturas.

Ao partir da leitura de Marcuse, não se buscam argumentos para um arranjo formativo que apenas responda socialmente aos desafios; trata-se de trabalhar sobre os elementos que ele denuncia como os que reificam a condição do humano produtivo no mundo, para esclarecer, conscientizar e apontar as forças que desqualificam o trabalho. Ou isso ou, então, uma educação “*just in time*”⁷⁷, adaptada e ideologizada em novas formas apaixonantes de ver o humano, mas desumanizado em sua condição de ser, de produzir, de pensar e de agir. Uma educação que se reduz a um treinamento sobre métodos, ferramentas, planos, projetos, metas etc., todos pensados por outras cabeças (ANTUNES; PINTO, 2017).

É preciso reposicionar, no IFPR, o campo formação, aquele fortalecido e fundamentado na e pela lógica econômica (FREITAG, 1986) e mercadológica (SIBILIA, 2012), por meio de uma educação com a qual seja possível de superar esse propósito. Isso se dá por uma leitura dos marcos culturais e civilizatórios que definiram os rumos do ocidente (HORKHEIMER; ADORNO, 1973) e auxiliaram na separação entre a razão e a realidade; entre a reflexão e a ação; entre o ideal e o material. Há, na filosofia, um esforço imperativo para a ação formativa.

Partindo do pressuposto de que a educação para a ‘produção de uma consciência verdadeira’ precisa ser expressão de uma proposta de formação ampliada (o sentido de ser e de estar do humano no mundo), contida em projetos educacionais, orientados por posturas político-pedagógicas, pensar o IFPR pelo viés da Teoria Crítica é vislumbrar nele a prioridade da formação do humano como ser individual, histórico, social e produtivo; também, porém, um ser estético, político e

⁷⁷ Cf. ALVES (1995).

ético que traz consigo o potencial do domínio e o uso da linguagem para registrar e para denunciar aquilo que o desqualifica como tal.

Por outro lado, é colocar o IFPR diante de si mesmo para pensar a que projeto social serve; que concepção de humano rege a sua filosofia; que entendimento e que condição de trabalho visa refletir e propagar. É a reflexão necessária como uma crítica ao posto e ao dado. Essa postura tenciona o IFPR à contínua busca pelo sentido de sua institucionalidade histórica e social; não necessariamente como um uníssono de uma única vertente, mas como integração entre os diferentes elementos que dão razão às formações do humano na contemporaneidade.

Atribui-se à instituição promotora de uma formação humana ampliada a tarefa de compreender e de formar o ser humano em suas dimensões pessoais e sociais, em sua consciência e em sua ação. Por isso, a noção do 'humano' não é apenas um objeto de categorias filosófica ou pedagógica. Como tal, está concretizado em seus estudantes, para os quais precisam ser criadas as condições objetivas de uma formação para leitura e postura críticas sobre o mundo, além de fortalecer a racionalidade estética, a política e a ética que possibilitem suplantar a instrumentalização para o processo produtivo⁷⁸.

É evidente que uma proposta formativa institucional se realiza como processo e não como um todo dado. Assim, a consciência do IFPR sobre si mesmo tende a ampliar-se como aquela instituição nascida em meio ao movimento histórico, social, econômico e político; como tal, trata-se da construção e da reconstrução, pela autorreflexão formativa contínua, da possibilidade de superação dos limites históricos e sociais a que vier a se submeter. A consciência desse movimento confere a inteligência institucional de que, na trajetória, constitui-se um projeto

⁷⁸ Sobre a estrutura institucional, existe a seguinte expressão sobre os IFs: “Em relação à estrutura organizacional e de gestão, é preciso manter sempre em mente que a consolidação da identidade institucional requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação, como tem sido tradicionalmente aceito. Outra questão a ser considerada é o fato de a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implicar o nivelamento hierárquico dessas dimensões. A gestão de cada instituto e da rede que eles formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ensimesmamento das instituições” (PACHECO, 2011, p. 52-53).

educacional de esclarecimento frete às ideologias dominantes, bem como mantém viva a possibilidade de um vir a ser.

A formação, à luz da Teoria Crítica, exige a constituição de uma consciência formativa que equilibre o diálogo entre autorreflexão individual e condições de ação consciente deste indivíduo no meio social e produtivo (BARBOSA, 2017, p. 57-58). Tal diálogo é possível pelo fortalecimento da condição humana, mediante um processo de repensar o papel das humanidades como elementos formativos presente no currículo (BRASIL, 2010), não apenas como componentes curriculares, mas como espaço real de formação e de valoração do humano e da cultura que produz (MARX, 2010, p.161-164).

Rouanet (1987, p. 309) apresenta a importância do foco formativo nas humanidades, assim descrevendo:

[...] Proponho chamar de *humanidades* as disciplinas que contribuam para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer utilidade imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa *paideia*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico.

A crítica autorreflexiva concede o entendimento de que a educação é promotora da formação política e da histórica. Aqui, a visão tradicional do eu burguês se confronta com a condição histórica de um ser que precisa ter consciência da reificação ontológica a que está submetido pela estrutura formativa (ADORNO, 2015) e pela lógica do capital.

Ao se disporem a contribuir com a formação profissional, os IFPR correm um sério risco histórico de serem seduzidos financeiramente para responderem à lógica do mercado. A compreensão do processo educativo exige que se pense a estrutura objetiva que rege as diferentes etapas e modalidades formativas. Caso contrário, seria ingênua a afirmativa de que a educação científica, profissional e tecnológica venha, historicamente, a dar conta do que, culturalmente, o conjunto da estrutura educacional não tem dado.

Há um desafio a ser enfrentado pelos IFs em geral, e, em especial, pelo IFPR: a irracionalidade formativa que aponta exclusivamente para o ajustamento de pessoas para atender ao mercado de trabalho. Esse desafio sempre esteve posto na

história da educação brasileira; a sociedade para o capital sempre tratará a educação a partir das regras e das tendências do mercado (SANTOMÉ, 2003; TEODORO, 2011). Frigotto (2001, p. 79-80) já denunciara o modelo de educação assumido no Brasil de então. Segundo ele,

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade – flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero 'empregável' disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

A Teoria Crítica se mantém atual perante os problemas culturais brasileiros. Como tal, coloca-se teoricamente como questionadora dos valores que sustentam o processo formativo que se implanta na segunda década do século XXI. Ela chama a atenção sobre 'a luz' que vem dos países mais ricos do planeta; denuncia o fetiche da educação utilitária, positiva e funcional, que se constitui em um processo de embrutecimento humano. O projeto iluminista para o século XXI é um meio de reificação definitiva do humano, pela educação inspirada na sociedade neoliberal (ROUANET, 1987)⁷⁹.

Como instituição histórica e socialmente constituída, o IFPR, assim como os demais institutos da rede, encontra-se envolto no movimento intelectual e da práxis

⁷⁹ O texto de Rouanet (1978, 200-216) auxilia a compreender como houve a evolução da proposta iluminista, tanto em apoio ao neoliberalismo quanto ao marxismo burocrático. O padrão racional assumido serviu tanto a um quanto a outro. Ainda se verifica o esforço das ciências particulares para construir, a partir de seu método, os argumentos fundamentais para legitimar ou para justificar a sua pesquisa, eximindo-se da responsabilidade com a questão que, sendo humana, não tem fronteiras geográficas.

de uma época. A perspectiva filosófica, entretanto, requer a leitura conjuntural para não fortalecer modelo educativo meramente tecnicista, muito menos uma formação específica para a adaptação e para a flexibilidade. Por isso, a Teoria Crítica da Sociedade se coloca como crítica da cultura formativa, bem como da sociedade que a legitima, visto que “quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento” (ADORNO, 1995, p. 33).

Esta seção vem contribuir para o objeto central desta pesquisa: identificar a proposta de formação dos Cursos de Licenciaturas em Química e em Física do IFPR. Nesse aspecto, levando em conta a base teórica que aponta para as categorias da Teoria Crítica que auxiliam na interpretação do sentido da educação como formação, há, por um lado, a reflexão sobre a conjuntura de institucionalização dos IFs como possibilidade de enfrentamento dialético da tradicional formação profissional; por outro, a pesquisa dirige-se para a composição da unidade e das subunidades de análise pelas quais os cursos de licenciaturas são inquiridos.

3. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFPR: O QUE REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO PRETENDIDA?

3.1. Contexto da análise

[...] A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Esta seção analisa os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Química e em Física do IFPR em desenvolvimento no período de 2015 a 2018.

A reflexão sobre os PPCs não se coloca como desqualificação das propostas formativas vigentes, mas como uma perspectiva de crítica autorreflexiva sobre o foco assumido, em razão da conjuntura educacional proposta na contemporaneidade. Assim, pretende analisar a proposta educativa à luz da Teoria Crítica da Sociedade⁸⁰.

Esse entendimento pode ser fundamentado na seguinte reflexão de Pucci (1995, p. 55):

[...] A Teoria Crítica [...] é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa para a atualização e revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita [...]. A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx.

Ressalta-se, para além do exposto sobre a base teórica, que uma análise como essa traz consigo o caráter da leitura cultural, sobre a qual a formação docente

⁸⁰ Evidencia-se que os teóricos de Frankfurt são marcados pela tradição filosófica ocidental. Mesmo que haja referência à leitura de Marx, eles não ignoram as contribuições de Kant, de Hegel e de demais pensadores.

também se assenta. Significa dizer que a formação educacional está ligada a horizontes teóricos e práticos que melhor respondem ao projeto que a institui historicamente. Como tal, a educação se coloca como um importante fator social de formação cultural e política a partir do que é demandado. Em uma aproximação com Marcuse (2010, p. 154), a formação docente, em especial, seria também compreendida como decorrente da cultura manifesta materialmente. Nela, além de outros elementos, a compreensão da ciência – historicamente demandada e socialmente constituída e realizada – e da sua finalidade se coloca como definidora dos pressupostos formativos intelectuais e operacionais do ser humano.

Contextualiza-se, aqui, que o propósito de formação docente nas licenciaturas do IFPR não está isento da força cultural que regula o capitalismo contemporâneo; é regido pelas regras do mercado financeiro/especulativo, tendo, em seu suporte, as organizações internacionais cuja finalidade é preservá-lo. Nesse cenário, as concepções de formação/educação, de ciência, de cultura, de trabalho, de tecnologia, de política e de sociedade, as quais regulam o percurso formativo, caso não tenham como pressuposto a crítica como dialética da realidade, tendem a colocar-se como voz do sistema para os devidos ajustes e readaptações, criando novas formas de controle e de dominação. Marcuse (2010, p. 168-169) evidencia essa preocupação, quando escreve que

O projeto de Galileu da natureza sem um telos objetivo, a deslocação da pesquisa científica do porquê ao como, a tradução (*Übersetzung*) da qualidade em quantidade, a expulsão da subjetividade não-quantificável da ciência – esse método foi a precondição de todo o progresso técnico e material conseguido desde a Idade Média. Conduziu os conceitos racionais de homem e natureza e serviu para criar os pressupostos para uma sociedade racional – pressupostos da humanidade (*Humanität*). Isso foi feito na medida em que aumentava ao mesmo tempo os meios racionais de destruição e domínio, isto é, o meio de impedir a realização efetiva da humanidade. Desde o início, a construção esteve vinculada à destruição, a produtividade ao seu usufruto (*Nutzung*) repressivo, a libertação à agressão. Essa dupla responsabilidade da ciência não é acidental: a ciência quantificada e a natureza como quantidade matematizável, como universo matemático, são 'neutras', acessíveis a qualquer usufruto e transformação e limitadas somente pelas fronteiras do conhecimento científico e da resistência da matéria bruta. Em consequência dessa neutralidade, a ciência tornou-se acessível e subordinada aos objetivos que a sociedade se apresenta e para os quais a ciência se desenvolve. É ainda uma sociedade, na qual a subjugação da natureza se consuma mediante a subjugação dos homens [...].

A crítica cultural ao modelo político-econômico e sociocultural como determinante do encaminhamento da vida concreta, bem como dos projetos formativos para a manutenção do capitalismo contemporâneo, coloca-se como substrato de uma análise sobre a perspectiva de formação dos licenciados em Química e em Física. O sentido dado à racionalidade crítico-investigativa a coloca como legitimadora ou como negação da realidade. Tal como expõe Marcuse (1969a), um argumento que persegue o raciocínio dialético somente se ancora em uma postura racional investigativa caso apresente o possível em relação ao real. Por meio da reflexão crítica, ocorre o sentido da mudança/transformação que se espera da realidade dada.

3.2. O horizonte das licenciaturas no IFPR

[...] E não estaria claro que, para um organismo resistir à infecção na sociedade burguesa, seria necessário tomar uma série de medidas de proteção, como estudar a própria doença, os meios de tratamento, as formas de lidar com ela de destruí-la, isto é, instrumentalizar a juventude com uma visão clara da filosofia proletária? (qualquer neutralidade em situação de guerra ajudará ao mais forte) (SHULGIN, 2013, p. 15).

Antes de passar especificamente para a análise da proposta formativa do IFPR por meio dos PPCs das licenciaturas em Química e em Física os quais constituem a amostra para a coleta dos dados desta pesquisa, contextualizam-se as ofertas da formação superior nessa instituição, em execução durante o período deste trabalho (2015-2018).

Como organização, o IFPR é uma “instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)” (IFPR-REITORIA, 2018a). Foi criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n.º 11.892 – a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 Institutos Federais hoje existentes no país, a partir da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) –, cabendo-lhe a imputação legal de ofertar a educação superior, bem como a educação básica e a profissional. Como instituição especializada, o seu papel é

oferecer, gratuitamente, a educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino.

Tomando como base a Lei n.º 11.892/2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008), o IFPR, assim como os demais IFs, caracteriza-se por uma estrutura multicampi⁸¹ com autonomia universitária, com prerrogativa legal de distribuir proporcionalmente a oferta de cursos. Assim, 50% das vagas devem ser destinadas ao ensino médio integrado em diferentes áreas; 50% devem ser destinadas aos demais cursos, sendo 20% reservadas para os cursos de licenciatura; 30% para cursos superiores de bacharelado, de tecnologias, de engenharias, bem como para cursos de pós-graduação.

No tocante aos cursos de formação docente, a previsão de oferta das licenciaturas é aportada pelo Art. 7.º, inciso VI, da Lei n.º 11.892/2008. De acordo com ele, cabe ao IFPR ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”⁸² (BRASIL, 2008).

Para Silva (2009, p. 44-45), “O inciso VI é dedicado à educação superior. A atuação nesse nível educacional se estende a praticamente todos os tipos de

⁸¹ Para entendimento dessa característica, Silva (2009, p. 21, grifo da autora) escreve que “Não há instituto federal com um só campus, a sua estrutura é **multicampi**, ou seja, **constituída por um conjunto de unidades**. Cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou os cumprimentos de objetivos e metas – é o resultado do todo”.

⁸² Textualmente: “[...] VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008).

graduação: cursos superiores de tecnologia (graduações tecnológicas), licenciaturas e bacharelados com ênfase para as engenharias”⁸³.

O IFPR, na educação superior, realiza seu trabalho por meio da oferta de cursos de bacharelado, de tecnologias, de licenciaturas e de pós-graduação. A graduação é, atualmente, ofertada por meio de 12 cursos de bacharelado, 16 cursos de tecnologias e 19 cursos de licenciatura, em um total de 47 cursos superiores aprovados para oferta em 2018⁸⁴. Para melhor visualização das ofertas, o Quadro 1 apresenta os cursos de bacharelado aprovados pelo Conselho Superior (Consup) da instituição.

Os cursos de bacharelado são assim caracterizados: “os Cursos de **Bacharelado** do IFPR têm duração de 4 anos com vistas à formação sólida que prepara o candidato profissionalmente e cientificamente de acordo com o curso” (IFPR-DESUP, 2017, grifo nosso).

Quadro 1 - Cursos Superiores de Bacharelado aprovados para a oferta pelo IFPR

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ				
CURSOS DE BACHARELADO				
CAMPUS	TIPO DE CURSO	CURSO	TURNO	DURAÇÃO
Curitiba	BACHARELADO	Ciências Contábeis	Noturno	4 anos
Foz do Iguaçu	BACHARELADO	Engenharia de Aquicultura	Integral	5 anos
Jacarezinho	BACHARELADO	Engenharia e Controle de Automação	Vespertino/Not	5 anos
Palmas	BACHARELADO	Administração	Noturno	4 anos
Palmas	BACHARELADO	Ciências Contábeis	Noturno	4 anos
Palmas	BACHARELADO	Direito	Noturno	5 anos
Palmas	BACHARELADO	Enfermagem	Integral	5 anos
Palmas	BACHARELADO	Engenharia Agrônômica	Integral	5 anos
Palmas	BACHARELADO	Farmácia	Integral	5 anos
Palmas	BACHARELADO	Sistemas de Informação	Noturno	4 anos
Paranavaí	BACHARELADO	Engenharia Elétrica	Integral	5 anos
Umuarama	BACHARELADO	Arquitetura e Urbanismo	Vespertino/Not	5 anos

Fonte: (IFPR-REITORIA, 2018a).

Também são ofertados cursos superiores de tecnologia. Nessa condição de oferta, o IFPR assim se manifesta: “Os cursos superiores de **Tecnologia** são cursos com 3 anos de duração e objetivam uma formação profissional tecnológica que proporciona uma rápida inserção do candidato no mundo do trabalho” (IFPR-

⁸³ Esse artigo da Lei n.º 11.892/2008 é também comentado por Silva (2009, p. 40-48).

⁸⁴ Ressalta-se que a composição desses dados apresenta os cursos aprovados e para oferta, cuja atualização foi feita em dezembro de 2017. Cf. IFPR-REITORIA, 2017. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/desup/tecnologo/>>. Acesso em: 26 fev, 2019.

DESUP, 2017, grifo nosso). O Quadro 2 apresenta os cursos ofertados nessa tipologia:

Quadro 2 - Cursos Superiores de Tecnologia aprovados para a oferta pelo IFPR

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CURSOS DE TECNOLOGIA				
Assis	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	3 anos
Campo Largo	TECNOLOGIA	Agroecologia (Lapa)	Integral	3 anos
Curitiba	TECNOLOGIA	Gestão Pública	Noturno	2,5 anos
Curitiba	TECNOLOGIA	Secretariado	Noturno	2 anos
Foz do Iguaçu	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	3 anos
Irati	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	2,5 anos
Ivaiporã	TECNOLOGIA	Agroecologia	Noturno	3 anos
Londrina	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Matutino	3 anos
Paranaguá	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Matutino	3 anos
Paranaguá	TECNOLOGIA	Gestão Ambiental	Matutino	2,5 anos
Paranaguá	TECNOLOGIA	Manutenção Industrial	Noturno	4 anos
Paranavaí	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	3 anos
Telemaco Borba	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	3 anos
Telemaco Borba	TECNOLOGIA	Automação Industrial	Noturno	3 anos
Umuarama	TECNOLOGIA	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	3 anos
Umuarama	TECNOLOGIA	Gestão do Agronegócio	Noturno	3 anos

Fonte: (IFPR-REITORIA, 2018a)⁸⁵.

No que se refere aos cursos de licenciatura, essa formação é assim apresentada:

Os cursos de **Licenciatura** têm 4 anos de duração. São cursos que têm como objetivo preparar o candidato para a carreira docente frente aos desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, sua estrutura curricular é organizada por Núcleos. Os Núcleos organizadores são: Formação Geral; Aprofundamento e Integração, que visam proporcionar uma sólida formação pedagógica e de conhecimentos específicos de acordo com o curso escolhido (IFPR-DESUP, 2017, grifo nosso).

O Quadro 3 apresenta os cursos nos quais o IFPR desenvolve seu programa de licenciatura, com o objetivo de cumprir os 20% das ofertas formativas, bem como colaborar institucionalmente para a formação de novos docentes para os ensinos médio e superior em diferentes regiões do Brasil.

⁸⁵ Para preservar a denominação dada pela reitoria, mantém-se "Campus Assis" que se refere ao *Campus* do município de Assis Chateaubriand, PR.

Quadro 3 - Cursos Superiores de Licenciatura aprovados para a oferta pelo IFPR

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ				
CURSOS DE LICENCIATURA				
CAMPUS	TIPO DE CURSO	CURSO	TURNO	DURAÇÃO
Assis	LICENCIATURA	Ciências Biológicas	Noturno	4 anos
Cascavel	LICENCIATURA	Química	Noturno	4 anos
Foz do Iguaçu	LICENCIATURA	Física	Noturno	4 anos
Irati	LICENCIATURA	Química	Noturno	4 anos
Ivaiporã	LICENCIATURA	Física	Noturno	4 anos
Jacarezinho	LICENCIATURA	Química	Noturno	4 anos
Londrina	LICENCIATURA	Ciências Biológicas	Noturno	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Artes Visuais	Noturno (2 sáb mens)	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Ciências Biológicas	Noturno (1 tarde sem)	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Educação Física	Noturno (1 tarde sem)	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Letras Português-Inglês	Noturno (1 tarde sem)	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Pedagogia	Noturno (1 tarde sem)	4 anos
Palmas	LICENCIATURA	Química	Noturno (1 tarde sem)	4 anos
Paranaguá	LICENCIATURA	Ciências Sociais	Noturno	4 anos
Paranaguá	LICENCIATURA	Física	Noturno	4 anos
Paranavaí	LICENCIATURA	Química	Noturno	4 anos
Pitanga	LICENCIATURA	Química	Noturno	4 anos
Telemaco Borba	LICENCIATURA	Física	Noturno	4 anos
Umuarama	LICENCIATURA	Ciências Biológicas	Noturno	4 anos

Fonte: (IFPR-Reitoria, 2018a).

Para a delimitação do campo de pesquisa, dentre os 19 cursos de licenciatura ofertados, optou-se pelos da grande área de 'Ciências Exatas e da Terra', ou seja, os cursos de licenciatura em Física e em Química. Para a análise, foram reunidos seis PPCs ofertados durante o período da pesquisa; desses, dois de licenciatura em Química (dos seis cursos ofertados), sendo um no *campus* de Paranavaí e um no de Jacarezinho. Analisam-se os quatro cursos de licenciatura em Física ofertados pelo IFPR, respectivamente, nos seguintes *campi*: Ivaiporã, Telêmaco Borba, Foz do Iguaçu e Paranaguá. O recorte leva em consideração um dos motivos que fundamentam os IFs: atender às áreas que possuem maior demanda por docentes nas escolas públicas.

No Quadro 4, são elencados os *campi* e a área de formação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física analisados.

Quadro 4 - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física analisados

Campi ofertantes	Área de formação docente
Paranavaí	Licenciatura em Química
Foz do Iguaçu	Licenciatura em Física
Telêmaco Borba	Licenciatura em Física
Ivaiporã	Licenciatura em Física
Jacarezinho	Licenciatura em Química
Paranaguá	Licenciatura em Física

Fonte: (O autor).

Tendo em vista que as licenciaturas em Química e em Física – fonte dos dados desta pesquisa – estão em andamento, a análise crítica se coloca como uma reflexão crítica sobre os documentos que as fundamentam. Nesse sentido, o propósito da criação dos IFs, bem como a construção dos documentos que definem as suas diretrizes pedagógicas serão considerados por expressarem o escopo formativo dos cursos no momento de sua institucionalização.

Toma-se como fundamento dessa análise o conceito de formação racional para a crítica – como possibilidade de resistência – e a lógica positivista – como racionalidade funcional – com o intento de revelar o movimento e as contradições do objeto. Nessa perspectiva, os fatores envolvidos na formação para a autonomia e os presentes na instrumentalização intelectual – estes fundamentados no desenvolvimento da habilitação (habilidades) para a operacionalização técnica, como profissional da educação – são centrais para compreender o objeto na sua relação com a sociedade na qual foi produzido e da qual ele é expressão.

Esse encaminhamento metodológico inspira-se nas categorias pelas quais a Teoria Crítica da Sociedade analisa dialeticamente a realidade. A reflexão sobre os fundamentos e as finalidades que orientam a dinâmica social, para além da sua mera descrição, é imprescindível quando se quer chegar à relação entre a sociedade e as suas instituições que, apesar de se mostrarem inovadoras, não raro, ocultam o seu caráter reacionário, já que buscam a positivização da realidade em vez de mostrarem a necessidade de superação, visando uma organização em que todos possam viver dignamente, de acordo com as condições históricas e não com as de poder.

3.3. Formação docente como unidade de análise nos Cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR

É evidente que a semicultura não pode ser explicada a partir de si mesma, mas constitui o resultado de um processo de dominação sistemática da formação cultural por meio dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes. Neste sentido é necessário desvendar estes mecanismos, para que a formação cultural, conscientes de suas contradições, possa se afirmar contra estas condições e mecanismos (SCHMIED-KOWARZIK, 1983 p. 114).

A articulação entre a área específica dos cursos de formação docente e os referenciais didático-pedagógicos assumidos nos seus PPCs e com a formação cultural é condição para a leitura político-social, portanto para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do acadêmico.

O sentido de educação como formação cultural apoia-se na perspectiva da promoção e da constituição dos valores políticos, morais, éticos, intelectuais e estéticos de uma sociedade, sem desconsiderar as condições reais de concepção, de organização e de encaminhamento do modo de vida na relação com o processo civilizatório, como fatos e feitos de um movimento histórico. Como tal, a formação cultural é estimuladora da racionalidade e do comportamento críticos.

A educação cumpre, portanto, papel preponderante quanto à formação do caráter e de seus aspectos científico, tecnológico e cultural. A própria ciência e a sua relação com o desenvolvimento sociocultural e com o político-econômico há que ser analisada de modo a entendê-la dialeticamente, ou seja, implicada no processo de racionalização. Sob o ponto de vista humano, ela estabelece as bases de aproximação, de compreensão e de relação de alteridade.

A própria ação do cientista, independentemente do campo de sua atuação, é determinante para a regulação do projeto de humanidade, pois a razão instrumental e a ciência que a acompanha estão constituídas como padrão lógico; razão e ciência fazem parte de um movimento cultural que se dirige à produção de resultados efetivos em prol do capital (GALUCH, 2013, p. 23). Nesse sentido, um projeto com fins humanos requer que a consciência científica e a filosófica extrapolem essa

lógica. A formação com base na dialética negativa da realidade possibilita à própria reflexão a tomada de consciência que exige a crítica da própria formação. Não se trata de redundância linguística, mas da compreensão da dialética que envolve sujeito e objeto, para a qual a reflexão de Marcuse (2009) sobre o quanto os trabalhos do cientista participam das forças exercidas pelo conhecimento produzido traz grandes contribuições. O fato é que, como menciona o autor,

Na medida em que a ciência é parte da base da sociedade ela se torna um poder material, uma força política e econômica, e todo cientista individual é uma parte desse poder. Assim como o cientista depende do governo e da indústria para o financiamento de sua pesquisa, também o governo e a indústria dependem do cientista. (MARCUSE, 2009, p. 163)⁸⁶.

Como todo cientista é formado em instituições que cumprem essa finalidade – as quais são representadas por pessoas que atuam em processos que criam os meios para a satisfação das necessidades de uma época, quer sejam elas (ou não) voltadas à promoção da humanização – a autorreflexão histórica e social sobre o aparato administrativo torna-se premente. Segundo Marcuse (2009, p. 161),

[...] O cientista permanece responsável enquanto cientista porque o desenvolvimento social e a aplicação da ciência determinam, em considerável medida, o posterior desenvolvimento conceitual interno da ciência. O desenvolvimento teórico da ciência é assim enviesado em uma direção política específica, e a noção de pureza teórica e neutralidade moral é assim invalidada.

O autor prossegue:

[...] Sua própria 'indiferença quanto aos valores' torna a ciência cega para o que acontece com a existência humana. Ou, formulando isso de modo diferente, e um pouco menos caridosamente, a ciência livre de valores promove cegamente certos valores políticos e sociais e, sem abandonar a teoria pura, a ciência sanciona uma prática estabelecida. O puritanismo da ciência transforma-se em impureza. E essa dialética levou à situação na qual a ciência (e não apenas a ciência aplicada) colabora na construção da mais eficiente maquinaria de aniquilamento da história (MARCUSE, 2009, p. 162).

⁸⁶ Marcuse aponta para os limites racionais e operacionais que envolvem a produção do cientista. Ele também reflete sobre a formação adaptativa do profissional a fim de preservar a lógica do sistema. Dessa forma, a crítica de Marcuse à ciência é, ao mesmo tempo, crítica à sociedade que a fomenta. Ao criticar a sociedade, critica igualmente as instituições que contribuem para o embrutecimento crítico.

Educação é também um produto cultural e científico e, nesse sentido, Marcuse (2010) explicita o sentido da cultura pela qual se torna relevante o esforço formativo.

Em vista dos objetivos que a civilização ocidental declara e da pretensão de realizá-los, definiríamos Cultura como um processo de *humanização (Humanisierung)* caracterizado pelo esforço coletivo para preservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria (MARCUSE, 2010, p.154, grifo do autor).

Assim, a análise dos fundamentos filosóficos, dos didático-pedagógicos e da estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física busca identificar neles a presença ou a ausência dessa relação; ou seja, se há neles a articulação entre os componentes curriculares específicos da área e os referentes à formação pedagógica. Nesse sentido, avaliam-se, aqui, o perfil docente de modo a identificar a natureza da formação (para além da condição científica), pela qual se discute o sentido da docência pautando-se na formação humana e política.

Busca-se, por meio da unidade de análise – formação docente –, mediada pelas subunidades – formação didático-pedagógica; relação entre conteúdo e forma; ruptura e permanência na concepção de formação –, revelar a concepção de formação dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR em sua aproximação com seguintes categorias: racionalidade crítica, emancipação e autonomia.

Como unidade de análise, a formação docente está presente nos sete elementos que estruturam cada PPC: a) concepção de curso; b) justificativa; c) objetivos; d) perfil do egresso; e) perfil do curso; f) processo avaliativo; g) estrutura curricular.

Ao considerar que as subunidades de análise, cada uma na sua especificidade e de todas no seu conjunto, são expressão da formação docente, a ordem de apresentação não significa hierarquia entre elas ou grau de importância.

3.3.1. Formação docente: relação didático-pedagógica

Adota-se esta subunidade como meio de concatenar os elementos da reflexão e da ação formativa nos PPCs, bem como os seus posicionamentos teóricos e as suas estruturas curriculares e as suas articulações, com vistas à concepção de formação que lhes orienta.

Como evidência de ideias formativas que perpassam os PPCs, acentuam-se, em sua estrutura documental, seis noções de formação: a) formação como “competências para ensinar” e para “propor métodos de ensino inovadores” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 11; IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 11); b) formação como “consciência da função social do professor” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 17; IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4) para “integrar seus alunos na sociedade contemporânea” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 17); c) formação como “pesquisador” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016); d) formação que “contempla tanto a formação teórica, científica e tecnológica, como também a formação humanística e pedagógica crítica” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 12); e) formação como desenvolvimento de “competências e habilidades necessárias ao futuro professor” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8), estimuladas por meio do “aprendizado na perspectiva da interface e da transversalidade” entre “diversos campos de saberes e das tecnologias a eles correspondentes” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8), com o propósito “à formação da cidadania universal e da formação profissional” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8); f) “preparar os seus estudantes para atuarem no desenvolvimento social e profissional nos diversos setores, principalmente para serem Professores de Química no Ensino Médio” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 25).

Identificadas as seis noções formativas, tomando os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade que orientam esta pesquisa, observa-se nelas plena sintonia com a conjuntura educativa oficial e, como tais, regulam a ação formativa para a funcionabilidade e a instrumentalidade racionais. Há um diálogo harmônico com a pedagogia do aprender a aprender (DELORS, 1998, p. 92) e com a pedagogia das competências (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 7), direcionando a flexibilização formativa (DELORS, 1998, p. 144) própria do ideário da sociedade industrial desenvolvida, na qual, cada vez mais, o indivíduo econômico livre não o é, porém é levado a crer que a sua liberdade foi ampliada pelo rompimento de fronteiras, pela

"modernização" dos contratos de trabalho e, sobretudo, porque ele próprio pode tornar-se "dono do seu destino".

Além disso, sublinha-se que, nas condições formativas esboçadas nas cinco formas sob as quais a formação é concebida, sobrepõem-se os saberes operacionais aos conhecimentos aprofundados, denunciando o estímulo às racionalidades funcional e instrumental. Ao mesmo tempo, a ênfase na "formação da cidadania universal" explicita uma aproximação ao conceito de educação assumido por Morin (2005; 2011) e por Morin, Ciurana e Motta (2003), limitando a noção de educação como formação cultural e direcionando o conhecimento à ação do homem no mundo, preparando-o como um profissional capaz de se refazer diante de um saber que se torna obsoleto em períodos de tempo cada vez mais curtos (DELORS, 1998, p. 96) e de um cidadão cujo espaço territorial não é mais a sua referência, dada a necessidade de buscar formas de se adaptar à "mundialização econômica e cultural" (CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p. 191).

A formação cultural está, de certo modo, substituída pela educação para as produções e para os saberes específicos. Essa restrição e essa especialização do humano são, concomitantemente, limitadoras e não promotoras da humanização. A razão instrumentalizada perde a capacidade de analisar a totalidade, para se especializar na particularidade que caracteriza a lógica reguladora da pseudoformação, já que a totalidade – a sociedade – não é vista nos objetos nem se apresenta como reguladora deles.

Nesse contexto, a formação docente entendida como "competências para ensinar" e para "propor métodos de ensino inovadores" (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 11) reforça a forma e a aparência, cujo conteúdo que dá substância à formação é subordinado aos meios que são vistos como fatores que devem acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas⁸⁷. Assim, prevalece o que é externo ao conteúdo, tomando o lugar do essencial (GALUCH; CROCHICK, 2018).

Ao tratar a formação como "consciência da função social do professor" para "integrar seus alunos na sociedade contemporânea" (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p.

⁸⁷ Uma importante reflexão é feita por Galuch e Crochick (2018) ao abordarem o sentido da indústria cultural pela qual se institui a prevalência da forma. Fundamentando-se na Teoria Crítica da sociedade, os atores registram que "[...] A indústria cultural se transforma em estilo por meio do qual as metas do liberalismo são aparentemente atingidas, visto que, mediante a falsa ideia de liberdade para a escolha de modos de existir, todos se rendem a produtos idênticos, porém, sempre lançados como novidades, cujos ciclos são cada vez mais encurtados. Não há como resistir ao estilo da indústria cultural, já que o objetivo é a produção e o consumo, também eles em escala industrial" (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 118).

4), a análise crítica se coloca, sob esse posicionamento, no sentido do entendimento da distinção entre a análise aprofundada e o princípio do ajustamento socioproductivo. Não se pode assumir, na ação formativa, a condição de integrar os estudantes sem que esse elemento seja historicamente compreendido pelo conceito de integração.

Adorno (2008a), ao abordar o conceito de integração como proposta de entendimento sociológico, retoma o sentido da dinâmica social e a ele confere a ação integradora dos indivíduos pela ideologia dominante, identificada como indústria cultural. Segundo Adorno (2008a, p. 124),

Se, de um lado, o conceito de integração é visto como 'subordinação a uma visão de conjunto' e como configuração racional de unidades cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microcósmicas do todo.

Destaca-se que a ação formativa assumida como "consciência da função social do professor" é consoante à adaptação apresentada por Adorno. Além disso, denota-se que o ajustamento lógico à sociedade contemporânea não se desvincula das políticas públicas, pois nelas se encontram os projetos de sociedade que historicamente se configuram pela formação dos indivíduos. Esse ajustamento cultural pela formação é um dado determinante, visto que a reflexão formativa se volta à consciência como ressignificação do humano, não por uma posição crítico-dialética – que denuncia a sua reificação social –, mas por uma conformação ou uma integração aos papéis sociais definidos. Para Adorno (2008a, p. 127), é a crítica autorreflexiva que 'desmascara' as tendências conformistas e funcionalistas de análise.

A formação do professor entendido como 'pesquisador' – mesmo que o argumento venha reforçar o sentido da pesquisa contínua como meio de "contribuir para a sua área de ensino compartilhando suas experiências em sala de aula na forma de publicação científica" (IFPR/TELÊMAGO BORBA, 2016, p. 11) – expressa também o sentido de uma produtividade profissional que está ligada às metas de avaliações externas, cujos indicadores científicos são quantitativos; não necessariamente a que apresenta possibilidades de melhoria de condições de vida e

de aprendizagem, mas de alinhamento à formação para a resiliência, para o empreendedorismo.

Não se pode negar a importância da pesquisa, tampouco desqualificá-la. A questão é a sua finalidade, visto que o sentido contemporâneo da ciência a coloca como reguladora da sociedade hegemônica. Marcuse (2009, p.163-164) alerta sobre esse efeito regulador, nos seguintes termos:

[...] Hoje não há conflito entre a ciência e a sociedade (a sociedade estabelecida); elas impelem-se reciprocamente na direção estabelecida do progresso, uma direção que parece cada vez mais perigosa para a humanidade. Mas existe um conflito entre a ciência moderna tal como é praticada e o *telos* interno da ciência. A ciência está ameaçada pelos seus próprios progressos, ameaçada por seu avanço como instrumento de um poder livre de valores, em vez de um instrumento de conhecimento e verdade (grifo do autor).

O PPC de Foz do Iguaçu, ao assumir a formação como aquela que “contempla tanto a formação teórica, científica e tecnológica, como também a formação humanística e pedagógica crítica” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 13), enuncia uma possibilidade de formação ampliada. A concepção formativa, entretanto, direciona a sua perspectiva para o “aperfeiçoamento humano e social”. Uma formação que se dirige a esse aperfeiçoamento esboça o princípio funcional da adaptabilidade do profissional docente ao meio e do seu trabalho como instrumento de resposta aos desafios socioculturais. Nesse aspecto, a formação é assumida como habilitação de pessoas para as finalidades educacionais que são as mesmas finalidades do capital, cuja ideologia dá o conteúdo a essa formação.

Assumindo a formação como desenvolvimento de “competências e habilidades necessárias ao futuro professor”, estimuladas por meio do “aprendizado na perspectiva da interface e da transversalidade” entre “diversos campos de saberes e das tecnologias a eles correspondentes”, com vistas “à formação da cidadania universal e da formação profissional” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8), fortalece-se o argumento oficial das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. Sem ferir a base legal, a formação se encaminha como reguladora da dinâmica social, desprovida da crítica dialética aos fatores

sócio-políticos que confluem para a manutenção do *status quo*, atendendo, inclusive, às orientações das organizações internacionais⁸⁸.

O escopo formativo da transversalidade e da cidadania universal não destoa da concepção imbricada entre ciência e moral (MARCUSE, 2009, p. 161) sequer pode perder de vista a sua resposta objetiva ao modelo social que ajuda a fomentar. Ele está na articulação do conhecimento científico das diferentes áreas de formação e estabelece o sentido e a finalidade da consciência formativa. Ora, quando a ciência não é promovida na sua totalidade, a transversalidade pode colocar-se como um artifício formativo, que diz mais sobre a fragmentação que sobre a visão do todo. Logo, no próprio PPC, já se enuncia a separação entre sujeito e objeto, entre quem planeja e quem executa as ações formativas. Permanece nele também a noção de quem produz e de quem consome ciência, bem como dos que têm e dos que não têm acesso a ela.

Tomando as cinco noções de formação evidenciadas nos PPCs, pela perspectiva da reflexão crítica, é possível diagnosticar a concepção pedagógica que contempla os rumos formativos; ela se conforma à ideologia formativa que sustenta as orientações nacionais e internacionais sobre a educação, fortalecendo a pseudocultura. Mesmo que no texto existam conotações linguísticas e terminológicas inovadoras que adjetivam a proposta educacional, elas não dão conta de uma mudança substancial na perspectiva formativa.

Sob o olhar de Adorno (2009), essa reflexão ganha corpo pela análise que ele faz sobre a sociedade. Para o pensador,

[...] O social, a sociedade, é enfeitado em uma espécie de ‘dado de segundo grau’, uma inclinação da Sociologia a **corroborar o processo de reificação ou de automatização** a que a sociedade se subordina por leis imanentes, e a tomar essa reificação, sempre

⁸⁸No relatório Delors (1998, p. 96-97), um dos quatro pilares da educação ao longo da vida é o “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. Textualmente, lê-se: [...] Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. **O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade.** A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real.

[...] **Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares.** Num primeiro nível, **a descoberta progressiva do outro.** Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, **a participação em projetos comuns**, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (grifo nosso).

dotada de uma aparência de sociedade, como algo absoluto, em vez de refletir criticamente e dissolver a reificação (ADORNO, 2009, p. 117, grifo nosso).

No âmbito do IFPR, essas concepções são orientadas pelas finalidades institucionais de "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão", bem como de

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (IFPR/REITORIA, 2018a).

A crítica não se volta à objetividade dessas ações, mas à não consciência de que a própria instituição pode colocar-se, por meio delas, na manutenção da reificação socializada pela formação.

Observa-se que as licenciaturas em análise não contradizem as orientações legais e institucionais, pois seguem as diretrizes reguladoras da educação pelo Estado e pela autarquia ofertante⁸⁹. Por outro lado, elas se tornam desprovidas da crítica, como autorreflexão formativa, quando se limitam a se colocarem como meios formais para a superação de demandas sociais da mão de obra docente.

Não se nega o valor formativo das licenciaturas nem se desqualificam os projetos em questão. O que está sendo posto em análise é o fundamento formativo, em aproximação ao sentido da formação cultural defendido por Adorno, que é tomado, nesta análise, como referência. Diante disso, existe o reforço contínuo da pseudoformação cultural, ao mesmo tempo que a instituição se convence de que cumpre o seu papel formativo pela reprodução da dinâmica social em vigência, instauradora da reificação legalizada. Um projeto formativo que não questiona o

⁸⁹ Lei n.º 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Parecer CNE/CP n.º 09/2001; Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que trata das cargas horárias dos cursos de Licenciatura; Parecer CNE/CES n.º 1.304/2001 (especificamente para os cursos de Física); Resolução CNE/CES n.º 9/2002, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Salienta-se que, durante a pesquisa, os PPCs estavam sendo atualizados para atender à Resolução n.º 2, de 1.º de julho 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".

sentido profundo da humanidade e não denuncia aquilo que o impede de vir a ser, traz, em si mesmo, o escopo da ideologia hegemônica.

O emprego do termo competência não pode ser analisado de per si sem que seja compreendido semanticamente. É fato que a palavra competência está envolta por uma série de concepções pedagógicas que mais dizem sobre a operacionalização formativa do que sobre a sua concepção originária (etimológica). Do latim⁹⁰ *competentia*, o seu sentido refere-se à proporcionalidade e à simetria das ações humanas e, como dado psicológico, diz sobre o que o indivíduo é na ação/relação, como atividade perceptível pelo coletivo. Como termo, a palavra competência serviu de referencial para fundamentar posturas pedagógicas (RAMOS, 2002a; 2002b) e construir cenários formativos pelo emprego de técnicas para a melhor produção e para a ação de conformidade com a dinâmica social. Nos PPCs, essa palavra torna-se expressão de um conceito formativo, ao referendar o propósito educacional.

Nos PPCs em análise, observa-se que as redações dos seus objetivos adotados fazem coro com a unidade de análise: formação docente à medida que expõem a visão sobre o processo educativo e sobre a atuação dos docentes de Química e de Física em contextos reais. Esse elemento torna-se perceptível nos objetivos que destacam a intenção de que os estudantes adquiram “a compreensão do mundo que os cerca, tanto o natural quanto o tecnológico” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p.17) para que possam desenvolver “a consciência da função social do professor” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4) e para que adquiram “uma formação científica e humana abrangente, necessária para a atuação nas diversas vertentes da educação científica contemporânea” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 13).

Concernentes aos objetivos desses PPCs, a subunidade de análise formação didático-pedagógica aponta que, sobre o entendimento do “mundo tecnológico”, implica uma crítica sobre a tecnologia como ferramenta do sistema produtivo e como meio de padronização da conveniência social. Nos objetivos dos PPCs dos cursos de Ivaiporã, de Telêmaco Borba e de Paranaguá, entretanto, não fica explícita a análise das contradições da tecnologia na sociedade atual. Acrescente-se que, ao abordarem a temática da consciência, esses objetivos apontam-na mais como um

⁹⁰ Cf. dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa, versão 3, verbete “competência”, sentido etimológico.

reforço linguístico para o primado da forma do que para a compreensão do conteúdo social.

Essa postura formativa não foge ao ideário da indústria cultural. Sobre esse aspecto, Galuch; Crochick (2018, p. 15) observa o seguinte:

O **primado da forma** em nossos dias, ou a tendência predominante da formalização, não é independente da razão instrumental, definida por Horkheimer. [...] Esse primado se expressa por leis, regras, normas, princípios, que submetem a si toda particularidade dos objetos, procurando amoldá-los; não considera a sociedade como sua determinante, em vez disso, idealisticamente, põe-se no lugar daquela **como princípio necessário à convivência social** [...] (grifo nosso).

Quanto ao objetivo do Curso de Licenciatura em Física ofertado no Campus de Foz do Iguaçu, nota-se um potencial formativo para a crítica, quando o PPC expressa que o curso é “um ambiente educacional para a formação de educadores com capacidade crítica para as mudanças da sociedade brasileira e as diferentes formas de participação, orientados à construção de uma sociedade mais justa” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 17). Esse objetivo aponta um certo esforço propositivo da licenciatura em apresentar uma racionalidade envolvida em articular formação docente e ação social⁹¹.

Ao afirmar, porém, o sentido de “formar físico-educadores, capazes de fazer uso integrado das competências e habilidades implicadas na pesquisa e do ensino nas atividades educacionais diversas” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 17) corrobora a sua ligação com o escopo regulador nacional e internacional, embasada em diretrizes e em orientações oficializadas pela orientação pseudoformativa (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 39).

No PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho, um certo potencial autorreflexivo se manifesta no objetivo, quando o documento aponta para o propósito de “formar o educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social” e para o

⁹¹ Observa-se que o sentido dado ao termo ‘mudanças’ inclui o desenvolvimento tecnológico, mas também as condições sócio-políticas. Esse termo vai esclarecendo-se ao longo do documento, sendo fortalecido no “perfil de curso” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 29). O potencial formativo para a crítica, ainda tímido, não pode ser confundido com a consciência formativa para apenas a adaptação do cidadão ao meio. Significa dizer que o potencial formativo para a crítica é esclarecedor das principais ideologias que orientam a produção, a formação e a cultura. Reduzir a consciência crítica à percepção e à adaptação do estudante às demandas formativas é, em si, ideologia a serviço de uma formação para a mudança pessoal, como ajustamento socioprodutivo, sem ferir a ordem do sistema.

de “gerar, por meio das atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais, a integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 12)⁹². O objetivo é assim exposto para dialogar com o perfil do egresso. Mantém-se, entretanto, firmado na cultura formativa ao propor “competências e habilidades para que o formando tenha uma formação ampla, diversificada e sólida, em conhecimentos básicos das áreas específicas de Ciências Naturais e Química” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 12)

Perante o contraponto formativo revelado nos objetivos expostos, o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 12) ainda reafirma como ação para o futuro docente:

- b) Perceber através da pesquisa as Ciências como uma atividade humana contextualizada, desenvolvendo para com ela atitudes positivas, facilitadoras de inserção na sociedade atual por meio de atividades de extensão;
- c) Possibilitar ao licenciando uma formação que lhe dê condições de pesquisar e produzir conhecimento na área de Ciências da Natureza e no Ensino de Química.

Outro fator preponderante no escopo formativo de uma racionalidade para a consciência de si se dá na compreensão da formação como parte de uma ação pessoal contextualizada com o social. Esse caráter tenta ser esboçado no PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 30), cujo objetivo geral aponta para o “desenvolvimento do raciocínio lógico, científico e humanístico, à resolução criativa de problemas”, ligando-o aos seus objetivos específicos:

- Propiciar ao estudante uma formação teórico-prática no ensino de Química, que permita o desenvolvimento de uma visão crítica e uma intervenção adequada em distintos campos de atividade profissional;
- Oferecer uma sólida base de conhecimentos ao estudante, de maneira a capacitá-lo para resolver uma ampla gama de problemas no contexto de Química e áreas afins;

⁹²O PPC procura guiar-se pelo propósito da formação de um “educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social”, destacando que a licenciatura é promotora eminente da formação política interligada com outros conhecimentos que, efetivamente, possibilitam a consciência pessoal e social que envolve a atividade docente. Esse objetivo se liga ao “perfil do egresso” que, dentre outras perspectivas, indica que o formado possa “compreender o processo de construção do conhecimento bem como do significado das Ciências para a sociedade, enquanto atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 16).

- Estimular o desenvolvimento do espírito científico, reflexivo e ético;
- Fornecer conhecimento geral de problemas regionais, nacionais e mundiais, nos quais estão inseridos conhecimentos químicos e educacionais e que são objeto de trabalho do profissional ora em formação;
- Criar mecanismos para estimular o senso crítico do estudante;
- Conscientizar o estudante dos problemas mundiais referentes à natureza e estimulá-lo a adquirir um senso de preservação da vida e do meio ambiente;
- Desenvolver a capacidade de elaborar e divulgar o conhecimento científico para diferentes públicos e com diferentes mídias;
- Estimular o estudante a desenvolver projetos acadêmicos ou sociais, contando com o apoio do corpo docente;
- Desenvolver a interação, integração e comunicação;
- Desenvolver a capacidade de liderança;
- Promover habilidades para lidar adequadamente com adversidades, buscando bons resultados (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 30-31).

Alude-se que o imperativo lógico que concatena os verbos transitivos com seus objetos – diretos e indiretos – designa para uma possível conjugação de elementos, os quais dizem sobre ações intelectuais, éticas, científicas, tecnológicas e culturais. Os objetivos, porém, esboçam a funcionalidade racional, pelo refúgio na unidimensionalidade formativa, quando reforça mais a forma que o conteúdo (ADORNO, 1995, p. 149).

O fato é que a composição curricular de um curso não pode isentar-se da referência conceitual que a fundamenta. Nesse sentido, a estrutura curricular de um PPC é concebida com base na compreensão do currículo que fundamenta filosófica e pedagogicamente a instituição que o regula. O currículo, entretanto, para além dos programas e dos trabalhos escolares, remete à compreensão cultural para e na qual uma instituição revela a sua dimensão formativa. Para além das funções prescritivas que regulam o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 110-123), é necessária a leitura cultural que embasa ou legitima a sua proposta de formação. Nisso consiste a crítica sobre a fundamentação educativa, especificamente para realçar a sua finalidade e o seu princípio, esclarecendo sobre o projeto social, político, econômico mediante o qual se estabelece e para o qual se orienta.

Tal visão pode ser entendida na crítica feita por Giroux e McLaren (2011, 143) os quais afirmam que “as escolas de formação de professores⁹³ necessitam ser

⁹³ Intrigante também é a crítica de Adorno (2006, p. 97-117), no texto *tabus acerca do magistério*, quando reflete sobre as aversões em relação à profissão dos professores, em que pese a sua aceitação pela sociedade, em comparação às demais profissões. Já no texto *a filosofia e os professores*, Adorno (2006, p. 51-74), ao abordar o papel da prova de Filosofia aos candidatos à

concebidas como contraesferas públicas”. Os autores assumem essa postura para expor a condição reflexiva que se instituiu na formação docente; segundo eles,

[...] Tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só da consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de retificar e praticar o discurso da liberdade e democracia (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 143).

Os autores também denunciam a formação que se coloca a serviço do sistema produtivo e se associa à ideologia de uma educação mantenedora da realidade vigente. Segundo Giroux e McLaren (2011, p. 145),

Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço do interesse do Estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo* (grifo do autor).

Chamando a atenção para o currículo que embasa a formação de professores, os autores sugerem que esse currículo se proponha a uma formação para a “contra-hegemonia”, privilegiando um “espírito combativo” voltado para a construção coletiva da “contraesfera pública” (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 149). É, segundo eles, mais que resistência ao projeto hegemônico; trata-se de uma condição política que reivindica ao sujeito e ao coletivo a condição efetiva da construção de uma nova realidade histórico-social, fundamentada em uma crítica sobre a realidade político-econômica. Para tanto, chamam a atenção dos programas de formação docente para que se voltem à leitura da “teoria social crítica”. Para Giroux e McLaren (2011, p. 150-151),

A falta de atenção à teoria social crítica tem privado os futuros professores de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder. Para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o

docência, manifesta a sua posição de maneira mais incisiva: “a mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda de docentes” (p. 52).

entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre 'nós' e 'eles'.

Por esses aspectos, os PPCs analisados – em relação aos seus objetivos – regulam o processo no qual a formação não se contrapõe à estrutura histórico-social reguladora. Por isso, a subunidade de análise Formação didático-pedagógica expõe os possíveis limites de um projeto centrado na reprodução cultural.

Adorno (2015), ao abordar o conceito do permanente e do transitório na dinâmica científica, apresenta elementos que podem colocar-se diante das mesmas condições das atribuições didático-pedagógicas dos PPCs analisados. Segundo ele,

Com a imposição sub-reptícia do permanente como o verdadeiro, o início da verdade transforma-se no início do engano. Trata-se de uma falácia dizer que o que perdura é mais verdadeiro do que o transitório. A ordem, que remodela o mundo transformando-o em uma propriedade à disposição, é imposta ao próprio mundo [...] (ADORNO, 2015, p. 53).

Considerando a matriz curricular como parte do programa de formação, a subunidade de análise Formação didático-pedagógica se põe sobre os componentes curriculares que suportam a formação dos licenciandos, buscando compreender como os PPCs constroem e articulam seus conteúdos formativos. Para tanto, passa-se a apresentar a estrutura que cada PPC adota.

Fundamentando a sua matriz curricular na legislação vigente, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã (IFPR/IVAIPORÃ, 2014) estrutura o curso em cinco etapas concomitantemente compreendidas na sua organização curricular.

Com 1.634 horas, o PPC apresenta o “Núcleo Comum de componentes curriculares ministrados em todas as modalidades dos cursos de Física” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 37), compreendendo 29 componentes, que se traduzem como

um conjunto de componentes curriculares relativos a todos os tipos de modalidade em Física, a saber: Física Geral, Matemática, Física Clássica, Física Moderna, além de componentes curriculares complementares tendo a Ciência como foco ativo na construção (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 39).

Em 833 horas, estruturam-se os 22 componentes curriculares do “Módulo Sequencial Especializado”, pelos quais o documento estabelece “o caráter específico do curso de licenciatura, preparando o acadêmico para atuar como um profissional no Ensino Médio, dando opção para que o mesmo possa ingressar em cursos de pós-graduação” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 38).

Estruturadas em 200 horas, as Atividades Acadêmicas Complementares têm como objetivo “a formação humanística, interdisciplinar e gerencial dos licenciados” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 40). Os Estágios Curriculares Supervisionados, amparados por 400 horas, apresentam-se como uma ação formativa que “possibilitará aos acadêmicos do curso de licenciatura em Física experiências no âmbito escolar para que os mesmos possam desenvolver habilidades e competências necessárias à prática docente” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 40). Destinam-se 100 horas para que o estudante possa realizar o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual tem como objetivo “viabilizar ao acadêmico a prática em ensino, pesquisa e/ou extensão” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 40).

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã do IFPR, composta por 3.167 horas, embasa-se argumentativamente no que “recomenda o Parecer CNE/CES 1304/2001” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 37). Concernente ao sentido e ao princípio formativos, o PPC se estrutura para responder socialmente à missão institucional que lhe compete: a de formar docentes para as áreas com maior demanda nas escolas públicas. Nota-se que a formalidade documental expressa a estrutura padronizada que acompanhará os demais PPCs.

Especificamente sobre a condição didático-pedagógica, esboça-se o esforço conectivo entre os componentes curriculares para estruturar, para compor para e desenvolver o programa de curso. Centrados nas orientações e nas diretrizes para a formação, os componentes curriculares são tomados pelo cuidado da educação padrão. A preocupação formativa em não destoar do modelo padronizado pelas orientações oficiais pode levar ao esvaziamento do sentido da autonomia, restringindo-a à heteronomia institucionalizada.

A oportunidade institucional da oferta das licenciaturas, por si só, não é sinal de resistência à dinâmica do meio; como programa aceito para a oferta, pode tornar-se o pressuposto pelo qual essa possibilidade se realiza. Servindo-se desse meio, a autorreflexão crítica encontra seus objetos de análise, desde que fundamentada em

uma teoria e em uma práxis que colocam em questão o habitual e o padronizado, conforme alertara Adorno (1995, p. 212):

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas.

O PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Paranaguá compõe a estrutura didático-pedagógica (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 17-23) em três núcleos formativos, relacionados entre si ao longo do curso, distribuído em oito semestres.

Com carga horária total de 3.170 horas, o curso é composto pelo Núcleo Comum, pelo Núcleo de Disciplinas Diversificadas, pelo Núcleo de Práticas Profissionais, incluindo também as Atividades Acadêmico-científico-culturais.

Segundo o documento, o Núcleo Comum “é composto pelas disciplinas relativas à física geral, matemática, física clássica, física moderna e ciências como atividade humana” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 18). O documento descreve essas disciplinas como as “que são necessárias à formação de todas as modalidades em Física” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 19). A formação se ancora nos conteúdos específicos como dados científicos para o conhecimento da área. Esse propósito se liga aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, os quais se interligam pela possibilidade da reflexão e da ação do estudante.

Ao considerar o Núcleo de Disciplinas Diversificadas, o PPC apresenta-as como “associadas à Física e às outras áreas do conhecimento para completar a Licenciatura em Física” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 18). Para o documento, esse núcleo “é constituído, entre outras, pelas disciplinas de cunho científico, tecnológico, instrumental e pedagógico, indispensáveis para formação do Licenciado em Física, incluindo-se também as disciplinas optativas” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 19).

No Núcleo de Práticas Profissionais, enquadram-se as disciplinas “que fornecerão ao futuro professor as competências e habilidades para o exercício da ação docente nas escolas de Ensino Médio” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 19). Esse

núcleo se estrutura “pelos projetos de ensino, pelo trabalho de conclusão de curso e pelo estágio curricular supervisionado” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 18).

No que se refere às Atividades Acadêmico-científico-culturais, o PPC diz que são unidades curriculares a serem “desenvolvidas pelos licenciandos ao longo do curso, como forma de melhorar sua formação acadêmica, através da sua inserção em outros espaços de dentro e de fora da Instituição”. Como “atividades formativas integradoras (AFINS)”, constituem-se em ações articuladoras, as quais “estarão relacionadas com a pesquisa, a extensão ou outras atividades culturais, sendo comprovadas a sua realização através de documentos de participação” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 20).

Com sua estrutura redacional objetiva, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Paranaguá revela uma dimensão técnica na composição e na organização dos componentes curriculares. Não se encontra, explicitamente, na redação documental qual reflexão pedagógica é prioritariamente adota, tampouco a base filosófica que a enraíza. Esse dado da análise avulta o esvaziamento crítico e sobreleva o sentido da pseudocultura que sustenta a racionalidade instrumental, criando um modelo de formação já aludido por Adorno (1996c, p. 395):

Sem aquele ousado exagero da especulação, sem o momento inevitável da ficção na teoria, isso nunca teria se tornado possível. Tudo se reduziria a mera abreviatura de fatos, que, intactos, ficariam aquém do científico e do significativo. Sem dúvida, tanto a tese da necrose da formação cultural como a da socialização da semicultura ou semiformação, de sua difusão nas massas, teriam que se chocarem com os dados empíricos. O modelo da semiformação, todavia caracteriza hoje a camada dos empregados médios, ficando claro que seria tão impossível especificar univocamente tanto seus mecanismos nas camadas propriamente baixas quanto a consciência nivelada tomada de modo global

Com estrutura bem similar à do PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016) possui carga horária total de 3.198 horas, distribuídas em 1.670 horas para o Núcleo Comum; 828 horas destinadas ao Módulo Sequencial Especializado Físico-Educador; 400 horas para os Estágios Supervisionados; 200 horas para as Atividades acadêmicas complementares; 100 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo o documento, o Núcleo Comum é “caracterizado por um conjunto de componentes curriculares relativos a todos os tipos de modalidade em Física”, compreendido na “Física Geral, Matemática, Física Clássica, Física Moderna, além de componentes curriculares complementares tendo a Ciência como foco ativo na construção” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 20). Essa composição atribui um sentido de fundamentação científica ao estudante matriculado.

Pela vertente da subunidade de análise Formação didático-pedagógica, salienta-se que os componentes curriculares representam o desafio de colocar o futuro docente de Física diante do senso científico que fundamenta e que orienta a sua ação.

Observa-se que a estrutura curricular adotada pelo PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba procura fazer a articulação didático-pedagógica, entretanto enfatiza mais a forma, o que pode conduzir ao esvaziamento do sentido do conteúdo. O pensar sobre os problemas formativos legitima a estrutura curricular adotada.

Descrevendo os demais núcleos formativos, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba busca caracterizar a formação chamando atenção para uma estrutura curricular flexível (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 28-30). Esse PPC adota esse termo para justificar a ampliação do conhecimento, ao considerar que,

a partir do terceiro ano, o estudante pode aprofundar seu conhecimento em determinadas áreas da Física Clássica e áreas afins, por meio dos componentes curriculares eletivos I, II e III, totalizando 200 horas, sendo duas optativas para a área de Física Clássica e uma de áreas afins” (IFPR/TELEMACO BORBA, 2016, p. 30).

A condição da flexibilização do currículo é posta como meio de conexão entre os distintos componentes curriculares. Ao atribuir essa conotação ao termo flexível – em sentido orientativo dos órgãos internacionais –, o *Campus* de Telêmaco Borba faz ressoar a ideologia do ajustamento formativo.

A flexibilidade curricular, nessa concepção, aproxima-se do conceito de “ensino de qualidade” (DELORS, 1998, p. 57). Nessa lógica, reitera o documento:

Estes professores elaboraram e aplicaram um programa de estudos interdisciplinar, cuidadosamente adaptado ao contexto cultural, e

tendo em conta as realidades da política local, nacional e internacional. Articulado em volta de um determinado número de temas e de projetos, pretendeu-se que fosse um programa, ao mesmo tempo, flexível e dinâmico. Inclui a intervenção de representantes da comunidade, de sindicalistas, pesquisadores, conselheiros, artistas e poetas, que passam algum tempo nas escolas, para ajudar os alunos a olhar o mundo de maneira diferente e a compreendê-lo a partir de vários pontos de vista (DELORS, 1998, p. 57).

Por sua vez, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013) inicia a sua caracterização didático-pedagógica sublinhando a forma, tendo como base a conotação legal. Como tal, segue o “disposto na Lei n.º 9.394/1996, no Decreto n.º 6.755/2009, no Parecer n.º 1.304/2001 do CNE/CES, na Resolução n.º 001/2002 do CNE/CP e na Resolução n.º 002/2002 também do CNE/CP”. Também considera “a instrução interna de procedimentos do Ensino Superior da PROENS/IFPR” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 44).

Concernente a sua concepção formativa, o documento considera que a “Filosofia básica do curso” consiste em “primar efetivamente pela formação do professor de Física, estabelecendo relações interdisciplinares entre os componentes curriculares, ao longo de todo o curso, de modo a promover continuamente a reflexão educacional no acadêmico” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 44).

Totalizando 3.282 horas, o Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu destina 2.070 horas às ‘atividades teóricas’; 612 horas às Atividades Práticas; 400 horas aos Estágios Supervisionados; 220 horas em Atividades Complementares. A preocupação didático-pedagógica esboçada no PPC se verifica na constante proposição de ações que articulam conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos em cada um dos oito períodos que compõem o curso (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 46-48).

Além dessa estrutura, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu atribui especial atenção às oficinas, tal como se observa no trecho a seguir:

As Oficinas, presentes a partir do 4º semestre, possibilitam que o acadêmico reflita sobre os conteúdos da Física estudados nas demais unidades curriculares de um ponto de vista do ensino-aprendizagem, ou seja, que se ensaie ao longo do percurso as transposições didáticas dos conhecimentos físicos. Esse processo,

além de marcar a identidade de licenciatura do curso, traz muitas vantagens também em termos da aprendizagem, pois a construção de conhecimentos físcos por parte do acadêmico será constituída pela reflexão pedagógica. Isso aponta para a prevenção da dicotomia ou caráter estanque normalmente estabelecido entre a ciência e o ensino, como é tão comum nas licenciaturas do assim chamado esquema '3+1', ou seja, 3 anos de 'conteúdo' e mais 1 de 'conhecimento pedagógico', totalmente desarticulados entre si (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 44-45).

Nessa ótica, o PPC em análise fortalece a ideia da integração formadora entre componentes curriculares e tem, nos estágios supervisionados, a prerrogativa de aproximar os licenciandos às condições reais de ensino e de aprendizagem por meio do contato com os alunos do ensino médio.

O sentido de integração atribuído pelos componentes curriculares se configura pelo esforço articulador da padronização esperada dos conhecimentos científicos e dos didático-pedagógicos. A integração didático-pedagógica reforça o acesso dos estudantes ao sentido habitual de se pensar a cultura oficial, compreendida como parte do processo de desenvolvimento, no sentido de conectá-los ao projeto de coesão social. Tal propósito formativo está ligado ao projeto pretendido pela Unesco:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum (DELORS, 1998, p. 51).

Em relação aos Cursos de Licenciatura em Química, o do *Campus* de Jacarezinho estrutura o seu PPC (IFPR/JACAREZINHO, 2014) com carga horária total de 2.840 horas da seguinte maneira: 2.520 são destinadas à integralização do curso com estágios supervisionados; 220 horas de atividades complementares; 120 horas de disciplinas optativas (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32-35).

Ao revelar o embasamento legal, o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho chama a atenção para as recomendações que visa seguir, manifestando ênfase formal. Assim, o documento descreve que, além da legislação vigente, pretende atender "as exigências dos mercados de trabalho, os

objetivos e o perfil do Profissional que se deseja formar” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32). Esse aspecto faz consonância com a proposta do Relatório Delors, o qual propõe que

Aprender a resolver problemas concretos recorrendo a métodos pedagógicos ligados à pesquisa no ensino superior e a métodos de pesquisa a nível pré-universitário é particularmente útil aos países em transição e aos países em desenvolvimento que têm necessidade urgente de melhorar as transferências de conhecimentos e tecnologias à escala nacional e internacional (DELROS, 1998, p. 239).

O Núcleo Comum, constituído “pelo Núcleo Básico, Núcleo Instrumental e Núcleo Pedagógico, além da Prática Profissional” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32), assume a incumbência de construir a integração dos diferentes componentes curriculares, tendo estas perspectivas principais:

[...] desenvolver **competências fundamentais** à formação de docentes na área das Ciências da Natureza englobando conhecimentos de Biologia, Física e Química, interligados e estudados, dentro do possível, numa abordagem transversal; promover as competências que possibilitem o domínio de ferramentas básicas, isto é, a instrumentação necessária à compreensão da área de Ciências da Natureza; desenvolver competências educativas necessárias à formação do docente a partir de um referencial teórico-prático voltado para o contexto social, contexto escolar e contexto da aula, sempre inter-relacionado à área de Ciências da Natureza (grifo nosso).

A terminologia pedagógica das habilidades e das competências é retomada no documento em sintonia com o sentido a elas atribuído pelas organizações internacionais. Sendo assim, a concepção pedagógica que subjaz à semântica também se dirige à prática profissional, que é apresentada como “o *locus* de atuação do profissional do magistério” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 31). Estruturalmente, a prática profissional é compreendida por componentes curriculares que expressam a “prática pedagógica, o estágio curricular supervisionado e as atividades acadêmicas, científicas e culturais, numa perspectiva integradora” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32).

O Núcleo Específico é constituído por componentes curriculares que têm a incumbência de desenvolverem “os conhecimentos específicos de Química”

(IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32). Outro propósito descrito pelo documento, quanto aos componentes desse núcleo, é a ampliação de

competências inerentes à formação do docente na perspectiva de aprofundar os conhecimentos da área de Química, suas metodologias de aprendizagem, com o objetivo de consolidar sua formação profissional desenvolvida no núcleo comum (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 32).

Para articular os dois núcleos, o PPC aponta para “a Prática Profissional (Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades acadêmicas, científicas e culturais), além do TCC” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 33).

A prática profissional cumpre a finalidade da funcionalidade formativa. Como tal, apresenta-se, nesse contexto, por meio da racionalidade padronizada na estrutura e na articulação dos componentes curriculares. Para compreender esse modelo racional, Marcuse (1999, p. 84) descreve que

A racionalidade está se transformando de força crítica em uma força de ajuste e submissão. A autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizado.

Nesse aspecto, a ampliação das competências específicas e das gerais está em conformidade com os ajustes necessários esperados pelo Banco Mundial (2011a, p. 5) em relação aos “sistemas educacionais”.

A articulação entre os conhecimentos científicos e os didático-pedagógicos pretendidos vivencia uma linha tênue do “infantilismo do professor” denunciado por Adorno (1995, p. 96). Para o pensador, esse infantilismo “manifesta-se no fato de que ele confunde o microcosmos da escola [...], que ele confunde o mundo fechado entre paredes com a realidade”.

O Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí (IFPR/PARANAVAÍ, 2016) apresenta a sua matriz curricular da seguinte forma:

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Química do Campus Paranavaí está subdividida em Núcleos, contemplando os conteúdos básicos, pedagógicos e complementares, além de Projetos Integradores no decorrer do curso que buscam articular e entrelaçar

os componentes curriculares no decorrer do curso. (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 84).

Descrevendo a matriz curricular, o PPC apresenta o Núcleo de Formação Básica por meio de disciplinas que “compreendem abordagens teórico-práticas dos conceitos, princípios e aplicações curriculares básicas na formação do Professor de Química” (IFPR-PARANAVAÍ, 2016, p. 86). Segundo o documento,

consiste no conteúdo de Química básico em maior profundidade, com os conceitos e ferramentas matemáticas adequadas, além de trabalhar ferramentas para a formação do cidadão consciente da importância de se conservar bem o meio ambiente (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 85).

Já o Núcleo de Aprofundamento é composto “por componentes curriculares que permitem ao aluno o aprofundamento de conhecimentos, os quais conduzem ao aperfeiçoamento profissional nas diversas áreas de atuação”. Segundo o PPC, o núcleo

Aborda o papel da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 85).

Ampliando as bases formativas, a matriz curricular apresenta o Núcleo de Formação Integradora (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 86) que se concentra “nos problemas concretos vivenciados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização da prática escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas”. Para o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranaíba,

Este núcleo é constituído por componentes curriculares de caráter intercomponente que norteiam a formação profissional na perspectiva de um ensino das ciências da natureza e suas tecnologias, tal como práticas pedagógicas. Assim, a formação integradora visa propiciar atividades de enriquecimento curricular, científico, didático e cultural, fundamentais para a atuação do professor e sua articulação com profissionais dessas áreas do conhecimento no ambiente da escola (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 86).

Para dar melhor suporte às atividades teóricas e práticas, o Núcleo de Formação Integradora amplia-se pelas Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC) e pelo Projeto Integrador⁹⁴. No primeiro caso, trata-se de “atividades voltadas à práticas pedagógicas, distribuídas ao longo dos quatro anos letivos do curso” (p. 89). No segundo, são ações que visam “fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando tanto a pesquisa individual quanto coletiva” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 89). De acordo com o PPC, o Projeto Integrador

funcionará como um espaço intercomponente curricular. Articulando teoria e prática, o projeto tem como finalidade proporcionar, ao futuro professor, oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos ministrados no curso (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 89).

A análise pela subunidade Formação didático-pedagógica deixa transparecer que o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranaíba procura fortalecer a integração teórica e prática, bem como articular os componentes curriculares, também por meio dos Estágios Supervisionados e dos componentes curriculares eletivos e optativos (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 91-93).

Concentrando sua matriz curricular em uma proposta formativa voltada à integração⁹⁵, o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranaíba revela algumas compreensões filosóficas e pedagógicas aprofundadas, em sintonia com elementos didáticos que fortalecem a postura educacional ampliada. O documento se mantém coerente com uma formação que visa articular conhecimentos específicos, pedagógicos e culturais. Abrindo-se à possibilidade da formação ampliada, deixa-se penetrar por uma concepção mediante a qual o estudante é pensado, acompanhado e provocado para dialogar com a realidade sociocultural e político-econômica, tentando fugir da preparação de docentes determinados pela racionalidade estritamente operacional.

Compreendendo a estrutura curricular como elemento determinante para a formação do licenciado, a análise sobre as estruturas dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Física dos *Campi* de Ivaiporã, de Paranaguá, de Telêmaco Borba e de Foz do Iguaçu, assim como dos Cursos de Licenciatura em Química dos *Campi* de Jacarezinho e de Paranaíba buscou apontar para a condição da formação. Nesse

⁹⁴ A proposta do projeto integrador é organizar o conhecimento científico e o didático-pedagógico como um aporte necessário para cumprir os objetivos do curso.

⁹⁵ Entendida como articulação de componentes curriculares para ampliação do conhecimento.

aspecto, valendo-se da subunidade Formação didático-pedagógica, o intuito foi evidenciar esse propósito.

As argumentações filosóficas e pedagógicas que fundamentam as articulações entre docência e mundo social, entretanto, tornam vulnerável a compreensão da originalidade da atitude formativa do docente, reproduzindo as perspectivas da formação padronizada e funcional, postas a serviço da dinâmica social. A concepção de racionalidade que se instaura na formação também se vulnerabiliza. Como não se evidencia explicitamente uma formação racional para a autonomia sobre os processos de ensino e de aprendizagem, fica implícita a concepção de adaptabilidade do sujeito formado às demandas existentes. A funcionalidade formativa ganha corpo por meio de teorias pedagógicas importadas ou promovidas com essa finalidade.⁹⁶

3.3.2. Formação docente: relação entre conteúdo e forma

A unidade de análise Formação docente, valendo-se da subunidade relação entre conteúdo e forma, coloca-se como possibilidade de análise crítica da estrutura dos PPCs. Procura-se, dessa forma, identificar em que medida se estabelece a relação entre ambas ou a prevalência de uma sobre a outra.

Na leitura da concepção de curso, a palavra competência está expressa na construção da perspectiva. Podendo ou não carregar consigo a concepção que regula o termo em uso na formação conformista, o fato é que as premissas empregadas nos PPCs que dela fazem uso não transcendem o sentido habitual que substancia a formação regulada pelas diretrizes instituídas pelos organismos internacionais.

Tomando em consideração a palavra, na textualidade construída e na expressão de seu significado pelo significante que quer representar, há indícios da formação adaptativa assumida nos PPCs. Isso está expresso nos PPCs do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã (2015, p. 10), do Curso de

⁹⁶ Verifica-se, na redação textual dos PPCs – objeto desta pesquisa – que as teorias pedagógicas são assumidas, mas não aprofundadas em sua práxis formativa. Observa-se, no esforço construtivo dos documentos, por meio da redação, que os *Campi* importam tais teorias para o texto como fundamentação de sua proposta. Não se evidencia um amadurecimento reflexivo das teorias empregadas (especialmente das que são citadas nos textos).

Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba (2016, p. 10-11) e do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho (2014, p. 8-9).

O PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã aborda sua concepção de curso, iniciando pelas atribuições específicas do futuro professor da área. Segundo o texto,

[...] Para se tornar um professor de Física é necessário um forte **interesse pela ciência em geral e suas implicações na sociedade**. A Física está por toda parte e o professor tem o desafio de mostrar isso para seus estudantes de forma clara e desmistificada.

O professor de Física é um profissional que gosta de estar junto com outras pessoas, principalmente estudantes, pois **seu papel é pesquisar, ensinar e compartilhar sua paixão pela ciência**. O professor é responsável por **mostrar a relevância da Física nos dias atuais** e também **suas implicações na sociedade ao longo dos séculos** (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 10, grifo nosso).

Concebido mediante essa postura, o PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Ivaiporã assume a tarefa de promover o valor científico da área, estimulando os estudantes para desenvolverem a “**capacidade de elaborar e aplicar novos métodos de ensino**”. Por isso, um curso de formação de professores deve ter espaço suficiente para que novos métodos de ensino sejam aplicados e discutidos” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 10, grifo nosso).

A análise dessa concepção de curso está de acordo com a denúncia feita por Marcuse (2009) ao abordar a responsabilidade da ciência. A leitura sobre a ciência, pela ciência fortalece o conjunto sistemático de sustentação das bases do poder vigente. A leitura da ciência, pelo movimento dialético, permite preservar o movimento histórico que a legitima ou a contraria. Mesmo que o curso conceba a Física como ciência relevante para a contemporaneidade e busque nela as suas “implicações na sociedade ao longo dos séculos” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 10), ele não esclarece o sentido do movimento histórico dessas implicações.

O PPC, ao atribuir à ciência o grau de importância prescritional, revela o risco da funcionalidade da racionalidade científica ao ver, na Física, uma forma para a instrumentalidade racional sobre o meio. No caso da licenciatura, as concepções de métodos de ensino são postas para realçar o papel do professor que é identificado como o de “pesquisar, ensinar e compartilhar sua paixão pela ciência” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 10).

O PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba, além de ter a sua abordagem de curso semelhante à do *Campus* de Ivaiporã, ressalta a sua concepção formativa, assumindo-a nos seguintes termos:

[...] formar educadores com **saberes** para ensinar Física e propor **métodos de ensino inovadores**, que abordem desde as origens do conhecimento científico até as suas implicações na sociedade atual, frente a um processo de **educação inclusiva** (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 11, grifo nosso).

Nota-se que o sentido de conhecimento é substituído pelo termo “saberes”⁹⁷. Como predominância da forma sobre o conteúdo, salienta-se também o sentido de “métodos de ensino inovadores”⁹⁸. Por outro lado, o termo “educação inclusiva” não diz a que inclusão se refere. Há, como hipótese, a possibilidade de estar chamando a atenção para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas⁹⁹ como elemento de sua estrutura formativa. O que se busca é o sentido da qualidade pela qual se aferirá os índices alcançados diante dos indicadores avaliativos internos e externos.

A prevalência da forma sobre o conteúdo esvazia sistematicamente a crítica sobre a teoria científica e corrobora o espírito da pseudocultura pela pseudoformação que orienta a estrutura racional contemporânea.

A primazia pela operacionalidade da ação de aprender e de ensinar está implícita na redação textual, especialmente na concepção de curso dos PPCs de

⁹⁷ Sobre o emprego do termo ‘saberes’, sem que o documento fundamente a sua fonte, permite que o leitor o aproxime com o sentido dado pelo *Relatório Delors* (1998, p. 18), o qual afirma que “[...] o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”.

⁹⁸ Sobre a concepção do método, o *Relatório Delors* (1998, p. 123) assim orienta: “As universidades, em especial, devem dar o exemplo inovando, com métodos que permitam atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção, graças à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem”.

⁹⁹ Em termos de estrutura educacional, toma-se o termo inclusão para referenciar as atividades de acompanhamento de estudantes em grau de dificuldades, em sintonia com as orientações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). É preciso, contudo, refletir em que sentido a ciência se coloca como promotora de uma educação inclusiva ao oferecer o conhecimento científico. Em sintonia com a dinâmica sociocultural, a ciência tem o papel de incluir os excluídos na colaboração individual para a perpetuação da estratificação social. Essa inclusão científica não é sinônimo de autonomia racional, mas de funcionalidade cultural.

Licenciatura em Física dos *Campi* de Ivaiporã (2014) e de Telêmaco Borba (2016). Nesses PPCs, a concepção do ato de educar se direciona a uma ação em que o trabalho docente apresenta sérios riscos de reprodução acrítica do ensino da Física. A composição argumentativa denota o sentido empregado por Ramos (2002b, p. 402):

No contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

A dimensão apresentada por Ramos (2002b) também pode ser lida a partir da Teoria Crítica, especialmente em Adorno (1996c; 2006), quando o pensador debate sobre os problemas relativos ao ato de agir em conformidade com o meio. Adorno (1996c, p. 390) adverte que “o duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder”. Assim, a formação para a adaptação é reflexo de uma cultura que responde aos desafios do processo civilizatório do ajuste social e da produção de bens e, para tanto, a educação de humanos para agir sobre essa finalidade.

Esse programa formativo mais fortalece a ação sobre o humano do que a ação humana em sociedade. Culturalmente, a heteronomia vem sendo reforçada, esvaziando o sentido maior de autonomia. Estimula-se mais a dependência de ideias e de tecnologias do que a independência pessoal e cidadã; mais a reprodução e menos a criação/inação. Sobre as condições de uma formação adaptativa Adorno (1996c, p. 391) faz o seguinte alerta:

[...] A adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação

frente ao existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo.

A educação cumpre a tarefa possível da adaptação, quando estabelece o diálogo da conformidade e o da não contradição com o meio social. Quando se coloca como força desenvolvedora daquilo que é necessário para a manutenção do meio social instituído, a formação se reduz ao estágio da conformidade que pode ser lido no sentido mesmo de 'competências' como princípio operativo. Adorno (1996c) adverte sobre o fascínio regente da condição formativa pelo preparo da consciência para encarar esse processo como conformidade. Segundo o autor,

[...] O espírito mantém-se antiquado frente ao domínio progressivo da natureza e o surpreende a pecha de magia com a qual, em outros tempos, ele tinha designado as crenças naturais [...]. A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder (ADORNO, 1996c, p. 391).

Recolocada essa perspectiva, analisa-se como o termo competência se apresenta no PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho (2014). O estudo feito mediante a subunidade relação entre conteúdo e forma esboça, mais evidentemente, o sentido de competência formativa como elemento da primazia da forma em detrimento do conteúdo.

Essa conotação é assim revelada no documento:

O curso em sua organização didático-pedagógica busca desenvolver **competências e habilidades** necessárias ao futuro professor através do aprendizado na perspectiva da **interface** e da **transversalidade** possíveis de diversos **campos de saberes** e das **tecnologias** a eles correspondentes, com vista à formação da **cidadania universal** e da formação profissional (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8, grifo nosso).

A formação esboçada no PPC em análise limita o sentido de formação cultural ao propor a “garantia da unidade dos saberes que compõem a formação docente na área das Ciências da Natureza”, bem como ao apresentar “a flexibilidade necessária obtida a partir de dois núcleos: o comum e o específico” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8); isso se não tiver a consciência sobre a profundidade de sua ação transformadora.

A evidência dessa perspectiva encontra-se, como proposta textual, na concepção do desenvolvimento de um aprendizado docente baseado em conceitos como ‘interface’ e ‘transversalidade’. Postos como referenciais, esses conceitos são assumidos para fundamentar a busca de uma articulação entre “diversos campos de saberes e das tecnologias a eles correspondentes”, cuja finalidade formativa é a “formação da cidadania universal¹⁰⁰ e da formação profissional” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8). Essa concepção de curso segue um propósito pelo qual a operacionalização institucional se firma.

A predominância da forma também é percebida no propósito social do curso:

[...] a Licenciatura em Química com Ênfase em Ciências da Natureza no Instituto Federal do Paraná - câmpus Jacarezinho busca contribuir para **minimizar o déficit de professores qualificados no Brasil**, formando professores de Química para o ensino médio, com **competência** para atuar no ensino de Ciências da Natureza, do 6º ao 9º ano (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 9, grifo nosso).

A terminologia empregada expressa o sentido da formação pelas competências, encarada a partir das concepções de Ramos (2002b); isso porque apreende o sentido da formação docente como instrumentalização profissional. O agravante é que essa concepção atribui à razão o sentido funcional para compreender e para reproduzir a ciência em acordo com o meio.

Nos demais PPCs, mesmo que não esteja explícito o termo competência, o sentido formativo para a docência – como ação adaptativa e produtiva no meio¹⁰¹ – está instituído como esforço técnico.

Para melhor compreender o conceito de competência na dimensão produtiva, recorre-se ao sentido empregado por Ramos (2002b, p. 406). Para a autora,

¹⁰⁰ O PPC Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho emprega o termo “cidadania universal” sem evidenciar ao que essa dimensão se refere. Como o termo se conecta às expressões “campos de saberes” e “das tecnologias”, inerentes às competências e às habilidades do futuro professor, a adjetivação “universal” ao substantivo “cidadania” cria a perspectiva de uma educação ambivalente, com a hipótese de que trabalha a mesma perspectiva apontada por documentos internacionais (DELORS, 1998; BANCO MUNDIAL, 2011a).

¹⁰¹ Para Ramos (2002b, 407), “A noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. O agir competente, portanto, realiza-se pela ‘capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’ (Brasil. CNE/CEB. Resolução n.º 4/99, art. 6.º)”.

[...] A ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa.

Destaca-se, na concepção do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Paranaguá (2013, p. 4), o seu propósito:

Espera-se do profissional Licenciado em Física a consciência da **função social** do professor, que trabalhará no sentido de **integrar** os seus alunos na sociedade contemporânea. Portanto, é necessário que o docente tenha conhecimentos sobre a interpretação física, sobre tecnologias e das teorias pedagógicas, de sua base fenomenológica e prática, de modo a assegurar sua ação docente (grifo nosso).

A finalidade de uma formação para a “função social do professor, que trabalhará no sentido de integrar os seus alunos na sociedade contemporânea” expressa a adaptação do humano ao modelo social¹⁰².

Retoma-se, aqui, o conceito de integração em Adorno (1996c) para ressaltar o seu aspecto ideológico diante do propósito de uma sociedade humana em busca da conformidade. Para o pensador, a “sociedade nivelada de classes médias” pode ser aludida apenas “psicossocialmente [...], mas não de uma maneira estrutural-objetiva” (p. 394); para Adorno, “como a integração é ideologia, é também — por ser ideologia — frágil, desmoronável” (p. 395).

¹⁰² Ao abordar o sentido de competência sob a dimensão social, Ramos (2002b, 406-407) afirma que “há que se considerar o contraponto com a característica individual da competência. A primeira valoriza as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, ampliando seu caráter político. Ao contrário, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico [...]. A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos”.

A partir do PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Paranaguá, emprega-se uma reflexão acerca do termo 'integrar', o qual aponta para um duplo sentido: no primeiro, realmente criam-se as condições adaptativas aos estudantes; o segundo apresenta-se como possibilidade de reposicionar a sua concepção histórico-social como agente da sua própria formação. No entanto, o argumento empregado para fundamentar a sua concepção de curso, pela objetividade técnica do termo, aproxima-se da perspectiva da conformidade.

O PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu assim apresenta a sua concepção de curso:

A concepção que orienta a presente proposta é a de um curso que contempla tanto a **formação teórica, científica e tecnológica**, como também a **formação humanística e pedagógica crítica**, de maneira integrada e de modo a garantir que o egresso perceba sua prática pedagógica não apenas como um ensino de teorias e experiências voltadas para a compreensão da natureza e o desenvolvimento tecnológico, mas também como uma ação educativa pautada em **fundamentos culturais, princípios éticos e comprometida**, acima de tudo, **com o aperfeiçoamento humano e social** (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 12, grifo nosso).

Referente ao escopo formativo apresentado pelo PPC, a perspectiva aponta para uma ação articuladora entre teoria e prática, entre reflexão e ação e entre valores humanos e culturais, que se configuram pelo sentido buscado na educação integrada. O referencial formativo se inspira na possibilidade da leitura do cenário social, bem como nas leituras pedagógicas apresentadas pelo curso. A noção didático-pedagógica que respalda a formação cultural, entretanto, não fica em evidência nos argumentos do PPC, mas proporciona as mesmas conotações ao sentido de aperfeiçoamento proposto por Delors (1998, p. 160), no sentido de que possa "contribuir para a renovação das práticas educativas", no sentido de aperfeiçoar os sistemas educativos. Sobre isso, Delors (1998, p. 67) recomenda que

- A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social.
- A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser coisas antagônicas. Deve se tender para um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais.

Assumindo os termos empregados no PPC, a análise chama a atenção para o sentido da “formação teórica, científica e tecnológica, como também a formação humanística e pedagógica crítica” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 12). Essa abordagem encontra ressonância nas reflexões de Schon, (2010, p. 15)¹⁰³ - que chama a atenção para a formação do profissional reflexivo, em sintonia com o sentido ético – e de Tardif (2005, p. 103)¹⁰⁴ – que discute a formação docente em debate com o tempo de formação.

A concepção de habilidades e a de competências, implícitas no texto do PPC, recebe claramente a influência do “Parecer 1.304/2001 – CES/CNE” que “define em detalhe as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Física” e sobre a Resolução 009/2002 – CNE/CES” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 12). Também se embasa na concepção de Tardif (2005), pela qual faz a sua aproximação com o termo saber.¹⁰⁵

Pelos termos empregados, a perspectiva de formação assumida traz consigo o caráter fortemente adaptativo, pelo qual a condição humana da reflexão é posta em conformidade com a condição do meio, em busca do equilíbrio social e da sustentação da dinâmica formativa padronizada.

Tratando-se de uma formação ampliada, é imprescindível que fiquem evidenciados os meios empregados para qualificar uma formação desse caráter, pois a não evidência textual dela pode respaldar a ideologia dominante sem denunciá-la e sem a ela resistir. Assim, já haviam alertado Horkheimer e Adorno (1973, p. 184):

A referência a ordens de motivações permite incluir formações espirituais do conhecimento na dinâmica social. A aparência

¹⁰³ Textualmente: “Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces está más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción”.

¹⁰⁴ Textualmente: “[...] os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e programáticos*. São *existenciais* no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, como o que for, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (grifo do autor).

¹⁰⁵ Textualmente: “[...] É necessário especificar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências e habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito dos seus saberes*” (TARDIF, 2005, p. 60, grifo do autor).

irrevogável de conhecimento pelo conhecimento em si e a sua aspiração à verdade estão impregnadas de sentido crítico. Não só a autonomia mas a própria condição dos produtos espirituais de se tornarem autônomos são pensadas, com o nome de ideologia, em uníssono com o movimento histórico da sociedade. E nesta se desenvolvem os produtos ideológicos e suas funções. Atribui-se-lhes uma utilidade, desejada ou não, a respeito dos interesses particulares.

Analisando o PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranaíba, a concepção de curso traz consigo a finalidade para a qual a predominância da forma se revela:

[...] A Licenciatura em Química busca preparar os seus estudantes para atuarem no desenvolvimento social e profissional nos diversos setores, principalmente para serem Professores de Química no Ensino Médio. Portanto, se propõe formar profissionais éticos, preocupados com os problemas educacionais brasileiros, e com a natureza do processo ensino-aprendizagem em Química que ocorre neste segmento escolar. Além disso, procura **desenvolver no estudante a capacidade de construir suas próprias metodologias para trabalhar** o processo de ensino-aprendizagem em sua futura atuação profissional. Assim, ao lado do desenvolvimento do domínio de modelos explicativos da Química, o curso se propõe a formar estudantes e profissionais com conhecimentos básicos nas teorias explicativas dos processos de como ocorre a aprendizagem, de como são **desenvolvidas as habilidades** e os diferentes processos didático-metodológicos relativos ao ensino de Química (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 25, grifo nosso).

Ao afirmar também que “a Licenciatura em Química busca preparar seus estudantes para atuarem no desenvolvimento social e profissional nos diversos setores, principalmente para serem professores de Química no ensino médio” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 25), o PPC do *Campus* de Paranaíba reforça a ideia de o curso ser suporte para o atendimento das necessidades objetivas.

Sobre o sentido dado ao conceito de ‘necessidades’ assumido pelo PPC, em aproximação ao discutido por Adorno (2015, p. 235), por meio das “teses sobre a *necessidade*”, torna-se fundamental refletir que,

Na sociedade capitalista, produzir para a necessidade em sua forma mediata e, assim, fixada pelo mercado é um dos principais meios de forçar os seres humanos a fazer o que lhe é imposto. Não se deve pensar, escrever, realizar e fazer o que vai além dessa sociedade, que continua no poder através das necessidades dos que a ela se submetem. É inconcebível que a compulsão à satisfação de necessidades na sociedade sem classes permaneça como entrave à

força produtiva. A sociedade burguesa privou de satisfação as necessidades imanentes a ela, // mas por isso fixou a produção no círculo de seus sortilégios através da remissão às próprias necessidades.

Não se pode deixar de registrar, porém, a preocupação do PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí, que se dirige a outros três elementos, quais sejam: a) a formação humana; b) a formação metodológica; c) a formação para o domínio do conteúdo específico. De certo modo, esses elementos que compõem a concepção do curso se, por um lado, têm o intuito de formar para a manutenção, por outro lado, são uma possibilidade para a busca da contextualização do conhecimento e da sua articulação com os aspectos didático-pedagógicos.

A análise do PPC aponta para diferentes compreensões formativas, ora envoltas pela proposta do atendimento às demandas, ora pela concepção adaptativa do estudante à ação docente, ora para a elevação e para a integração dessas duas condições com uma terceira: a possibilidade de superação das metodologias reprodutivistas por uma formação ampliada, proposta, por exemplo, no PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí (2016, p. 25-26):

[...] Ao terminar o curso, o Licenciado em Química estará, então, apto a **exercer sua atividade profissional com percepção da sua relevância para o exercício da cidadania**; de sua capacidade de **analisar, compreender a realidade** e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; **de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais** (grifo nosso).

A perspectiva de ampliação formativa é destacada no PCC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí pela integração entre a formação racional e a formação para a práxis social. O princípio orientador da docência está em não dissociar o papel produtivo do professor do seu papel como agente social ou cidadão. Destaca-se ainda que o horizonte formativo tende a apontar para a superação da condição limítrofe da qualificação para as demandas.

Percebe-se que a sua fundamentação argumentativa encontra ressonância em autores citados em suas referências, como Saviani (2008)¹⁰⁶, Saul (2001)¹⁰⁷,

¹⁰⁶ O documento utiliza-se da publicação de 2003.

¹⁰⁷ As referências fazem uso da obra de 1996.

Demo (2006), Freire (1999) e Zuin, Farias e Freitas (2009). O esforço em conceber um docente centrado em sua reflexão/ação, sem desconectá-las do todo social, tem a tendência de aproximar o sujeito ao objeto, a fim de que entenda as implicações históricas da Química como ciência, bem como a sua correspondência ao poder sistemicamente instituído.

A análise do PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho (2014, p. 10), quanto à sua proposta formativa, denota que ele a fundamenta por meio de cinco referenciais, conforme se observa textualmente:

[...] a proposta do curso de formação de professores para a área de Licenciatura em Química e Ciências da Natureza, toma como referencial: (a) o entendimento de que **o estudo da Ciência deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e acima de tudo não-neutra**; (b) as **novas exigências do mundo de hoje** decorrentes dos **avanços das Ciências e das Tecnologias**; (c) os **aspectos legais**; (d) os **Parâmetros Curriculares**, numa perspectiva de construir referenciais nacionais comuns **sem**, contudo, **deixar de reconhecer a necessidade de se respeitar às diversidades regionais, políticas e culturais existentes**; (e) a dimensão da **transversalidade dos saberes que envolvem a área de Ciências da Natureza**, marca do ideário pedagógico contemporâneo (grifo nosso).

Considerando os quatro primeiros referenciais da proposta, a partir da subunidade relação conteúdo e forma, é possível perceber que eles apontam para a possibilidade da contextualização formativa. O primeiro até se coloca ao encontro da crítica à própria ciência, ao apontar para a possibilidade de se pensar sobre o sentido mesmo do conhecimento científico, chamando a atenção para a não neutralidade científica. O segundo, denota a contextualização objetiva, recolocando a preocupação em pensar sobre o sentido formativo do profissional (SCHON, 2010). O terceiro e o quarto referenciais esboçam a preocupação com as orientações legais que regulam a formação específica e a didático-pedagógica, inspiradas em documentos que oficializam a oferta.

Por outro lado, o quinto referencial volta-se para fundamentar e para legitimar o discurso oficial que regula o 'saber' (TARDIF, 2005, p. 60), bem como para fazer um fluxo conotativo com os grandes temas tratados pelas organizações internacionais, como alerta o próprio Relatório Delors (1998, p. 89-90):

[...] Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens

fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (grifo do autor).

Ao abordar a oferta do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranavaí, pela ótica da subunidade relação conteúdo e forma, a proposta formativa traz como 'justificavas centrais' a falta de professores na área e a possibilidade de melhoria das condições de vida da população da região. Segundo o documento,

De acordo com as pesquisas realizadas no município de Paranavaí e região **verificou-se a necessidade** da implantação de um Ensino Superior voltado para a área **de Licenciatura em Química, considerando a falta de profissionais da área nesta região**. A presença de **pessoal qualificado**, tanto na **rede de ensino quanto industrial** do município, **promoverá melhorias à população pela promoção de melhores condições a esta e diminuição de desigualdades sociais** (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 26-27, grifo nosso).

Registra-se que a justificativa adotada para a oferta de, por exemplo, preparar "pessoal qualificado, tanto na rede de ensino quanto industrial do município, promoverá melhorias à população pela promoção de melhores condições a esta e diminuição de desigualdades sociais" quase que se esvazia pela ausência de fundamentação argumentativa. No entanto, a justificativa por meio da "implantação de um Ensino Superior voltado para a área de Licenciatura em Química, considerando a falta de profissionais da área nesta região" tem a abordagem estatística, descrevendo as condições da demanda pela formação (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 26-30).

O mesmo PPC destaca a possibilidade de diálogo entre a formação docente e os diferentes desafios contemporâneos.

Múltiplas mudanças impõem, a todos os setores da sociedade, **cenários complexos e desafiadores**. Complexos por fazerem parte da **trama de relações sociais** na qual interagem **forças exploratórias e forças emancipatórias**, caracterizando intensas lutas, que têm como objetivo, desde a busca pela sobrevivência, até as mais elaboradas formas de **lutas em torno da conquista do**

poder. E desafiadoras porque as mudanças têm produzido um **cenário de ingentes exclusões sociais** (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 29, grifo nosso).

Sobressalta o esforço dos argumentos para uma crítica à realidade, dando a conotação de sentido reativo ao curso normal da formação. A análise faz ressaltar o sentido mesmo de uma consciência que se esforça para dar sentido e fundamento à formação docente. Evidencia-se que ela traz consigo o compromisso de ampliar a reflexão do sujeito para além das prerrogativas da ciência. Como estudante de Química, o movimento histórico que fundamenta as noções de poder para a exploração e para a emancipação é posto como elemento da consciência que compreende os cenários de exclusões sociais e que orienta a resistência político-social do estudante para superar a indiferença humana.

Nota-se que os PPCs dos cursos de Licenciatura em Química dos *Campi* de Paranaíba e de Jacarezinho buscam ampliar o sentido formativo e estabelecer a aproximação com a formação para uma compreensão da autonomia docente, quanto ao entendimento de seu processo e de sua práxis. A análise enfatiza o conteúdo em relação à forma ao potencializar a ênfase formativa como resistência à mera operacionalização do aprendizado.

Isso fica melhor expresso no PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho, que baseia a sua compreensão em doze “pressupostos político-pedagógicos”, os quais ampliam o sentido da oferta por ela mesma. São eles

- o **comprometimento com a escola básica e pública** e consequentemente **pautada no princípio da inclusão**;
- o reconhecimento de que a **realidade social** deve ser tomada como **ponto de partida** e o **fator de cidadania como** pano de fundo das **ações educativas**;
- a compreensão de que a **figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano** com suas coerências e incoerências;
- a **necessidade**, na formação do profissional, da assunção de **forma crítica, criativa e construtiva da prática educativa** no interior e no exterior do ambiente escolar;
- o desenvolvimento do trabalho educativo através de **saberes não-fragmentados** a partir da compreensão de que os saberes disciplinares sendo recortes de uma mesma área guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas às outras;
- o entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade do

professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;

- a compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriade das verdades científicas;
- a **elaboração de um currículo flexível possibilitando o diálogo com diferentes campos de conhecimentos** e conseqüentemente permeável às atualizações, às discussões contemporâneas, contemplando as diferenças;
- a **superação entre o saber e o fazer pedagógico**, daí o **processo pedagógico** ser encarado **como uma totalidade** na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a ação pedagógica através de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento;
- a busca da **coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista** como profissional, a partir do entendimento de que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar;
- o desenvolvimento da postura de **compartilhar saberes** através da formação de uma rede de significados que se faz pelo trabalho articulado dos eixos temáticos em suas diferentes dimensões: **conceitual, procedimental e atitudinal**;
- o **caráter permanente e sistemático do processo de avaliação** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 10-11, grifo nosso).

A análise desses “pressupostos político-pedagógicos” permite destacar pontos importantes para a reflexão sobre a licenciatura. Em primeiro lugar, eles apontam para o compromisso com a escola pública de formação básica. O trabalho de formação de novos docentes tem em vista, nesse caso, a inclusão social pela ampliação da oportunidade, que também pode ser lida para além da quantidade, reforçando a qualidade educacional.

Sem perder de vista a realidade social na qual a escola está inserida, o processo educativo se dirige à formação da cidadania. O PPC afirma essa postura ao trazer o humano como o núcleo central formativo para o qual a educação se volta com a finalidade civilizatória e cultural.

A fuga da fragmentação do saber é proposta pela articulação das diferentes ciências, cujo sentido do conhecimento é aprofundado pela pesquisa a partir do ato de educar. A orientação da análise crítica sobre as práticas pedagógicas é encarada como postura científica, a fim de não haver o fechamento dogmático nas tendências científicas.

Ao assumir a postura indissociável entre o saber e o fazer pedagógicos, o PPC reforça a articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, valorizando a formação por uma “sólida base humanística, científica e

tecnológica articulada com a ação pedagógica através de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento” IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 11). O documento quer dar destaque aos demais elementos que compõem o programa de curso, em especial à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como ao processo de autoavaliação formativa. Reforça, contudo, os princípios orientadores dos documentos do MEC, do Conselho de Educação Superior (CES), da instituição e das organizações internacionais (DELORS, 1998), especificamente a noção de saberes.

O aprendizado é uma reflexão/ação contextualizada; como tal, a formação docente se porta como autoformação para aquele a quem a consciência de si – como educador – é formada. Nesse sentido, busca-se uma formação a partir de um lugar dado, de um referencial histórico-social no qual o sujeito se forma como formador.

A prevalência da forma sobre o conteúdo também é observada na análise do ‘perfil do curso’ como elemento da formação, cujo propósito consiste em compreender como os PPCs descrevem as ações por meio das quais cumprirão seus objetivos e concretizarão o perfil do licenciado. O perfil do curso busca as possibilidades de articulação entre os conhecimentos específicos, os didático-pedagógicos e os relacionados à formação cultural. Estabelece-se, portanto, a relação entre forma e conteúdo.

A estruturação argumentativa que constrói o perfil do curso, presente nos PPCs analisados, busca erigir as articulações formativas, formalmente compreendidas em cinco dimensões, a saber: 1) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 2) estratégias pedagógicas; 3) atendimento ao discente; 4) educação inclusiva; 5) integração da graduação com a pós-graduação.

A relevância que os PPCs procuram dar ao perfil do curso se apresenta na formação docente pela sua dimensão teórico-prática, respaldada por uma concepção pedagógica que garanta essa reciprocidade fundamental, conectada com a realidade histórico-social do docente em formação.

Schmied-Kowarzik (1983) evidencia esse cenário formativo ao afirmar que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”, demonstrando como ela se apresenta em diferentes campos. Segundo o autor,

[...] Precisamente por isso, ela aparece em todos os seus campos, ainda que de maneira específica: *na prática da educação*, sob as formas da elaboração teórica das experiências práticas, para determinar os procedimentos subsequentes do educador; *na pesquisa da ciência da educação*, nas dificuldades peculiares que surgem numa pesquisa que pretende elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes; *na formação de professores*, nas estratégias de encadeamento de ambas – prática e pesquisa – enquanto compreensão teórica da prática e condição prática à práxis através da teoria (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 10, grifo do autor).

Destaca-se, a seguir, que os PPCs analisados chamam a atenção para essa dimensão, argumentando sobre a real necessidade de aproximação dos estudantes a uma cultura formativa que restabeleça a relação entre a teoria e a prática didático-pedagógica no decurso educacional. É preciso destacar se, nesse decurso, é garantido ao estudante a condição de refletir e de agir sobre e a partir dos conceitos específicos da formação; sobre e a partir das tendências e das metodologias pedagógicas; sobre e a partir dos cenários político-social e histórico-profissional que nutrem a perspectiva docente e cidadã, bem como sobre e a partir do espaço específico de sua formação.

Para reposicionar tal problemática, é possível ver, na leitura de Adorno, ao refletir sobre a relação entre teoria e práxis, a sua preocupação com essa dissociação, como um estágio do pensamento burguês. Adorno (1995, p. 204-205) assim expressa:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

Destaca-se que a proposta apresentada por Adorno (1995, p. 204) de “formar uma consciência de teoria e práxis” se coloca como condição para a formação cultural do ser humano.

Esse pressuposto se constitui no marco crítico da análise formativa a partir das licenciaturas em análise, promovendo a reflexão aprofundada dos PPCs em suas articulações entre o sujeito e o objeto, reciprocamente envolvidos no processo.

A preocupação em aproximar sujeito e objeto na ciência da educação, assim como a recíproca relação entre práxis e teoria, tornar-se-ia mais eficaz se a consciência sobre essas dimensões imputasse o valor da reflexão filosófica sobre o pedagógico como problema da ciência da educação. Isso é de grande importância para uma possível ‘epistemo-pedagogia’ que venha redefinir a substancialidade da formação e dê significado ao sentido de emancipação da pedagogia que se encontra, de certo modo, tutelada pelas forças do mercado. A superação do “estado de minoridade” ao qual a pedagogia é submetida pelas tendências da ideologia dominante somente se torna possível por uma dialética formativa como “ciência crítica da educação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 14).

Como metodologia para análise da formação docente, pela subunidade relação conteúdo e forma, as cinco dimensões são tomadas em cada PPC, visando evidenciar a sua composição argumentativa formal para a formação do estudante em seu contexto histórico-social e político-produtivo.

Iniciando a análise, a leitura sobre os PPCs, sob a ótica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fator legal que fundamenta a formação no IFPR, assim como legalmente sustenta o conceito da formação universitária brasileira – artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 –, congrega os esforços pela busca de uma formação que aproxime a academia da comunidade e essa daquela, seja por atividades de pesquisa, seja por ações extensionistas que garantam a “produção do conhecimento científico”.

Para que esses três elementos sejam integrados, os PPCs assumem posições específicas.

O curso de Física do *Campus* do IFPR em Ivaiporã (IFPR/IVAIPORÃ, 2014) ressalta que a ação articulada desses três elementos do processo educativo é determinante para que o estudante consiga ter uma formação sobre

[...] conhecimentos profissionais relacionados à história e filosofia das ciências, às orientações metodológicas empregadas na construção de conhecimento científico, às relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, e perspectivas do desenvolvimento científico” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 24-25).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão acontece por meio de estratégias identificadas como “projetos interdisciplinares”, as quais acontecem pela “implementação sistemática de cursos de extensão, seminários, fóruns, palestras e outros que articulam os currículos a temas de relevância social, local e/regional [...]” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 25). Essas ações apresentadas como estratégias formativas, todavia, não garantem, por si, a articulação entre os três elementos. Tomada por projetos interdisciplinares, essas estratégias podem tornar-se ajustes formais e materiais durante o percurso da formação.

Quanto à segunda dimensão formativa, compreendida como “estratégias pedagógicas”, o que se observa é a busca pela constituição de um “foco metodológico” centrado naquilo que é descrito como “meta-aprendizagem”, que, por sua vez, é definida como “a discussão de **como se está aprendendo determinado conhecimento**, bem como as diferenças ou **estilos de aprendizagem** utilizados por cada um” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 26, grifo nosso).

O PPC de Ivaiporã assume a interpretação de Moreira (2010)¹⁰⁸ – especificamente em relação ao sentido da *Aprendizagem Significativa Crítica*¹⁰⁹ –, uma vez que o documento se propõe a assumir uma formação em Física fundamentada “pelo princípio educativo” da relação teórico-prática, fortalecida pelos trabalhos nas “aulas presenciais, seminários, palestras, visitas técnicas, pesquisas, práticas laboratoriais, estudos de caso, desenvolvimento de projetos, atividades interdisciplinares entre outros” (MOREIRA, 2010, p. 27)¹¹⁰.

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

¹⁰⁹ Inspirado na teoria cognitiva de David Paul Ausubel, compreendida como teoria da aprendizagem significativa, Moreira, Caballero e Rodríguez (1997) procuram promover uma reflexão crítica sobre o significado da aprendizagem, como conceito subjacente. Textualmente: “[...] Em outros trabalhos, discuti a questão dos significados errôneos a respeito do construtivismo (Moreira, 1993a) e fiz uma análise crítica dos principais modelos atuais de mudança conceitual (Moreira, 1994). Neste, enfocarei apenas o conceito de aprendizagem significativa e tentarei argumentar que este conceito, embora proposto originalmente na teoria de aprendizagem de David Ausubel (1963, 1968), é compatível com outras teorias construtivistas e subjacente a elas. Neste sentido, seria, hoje, um conceito supra-teórico. Contudo, argumentarei também que, do ponto de vista instrucional, o conceito de aprendizagem significativa é mais útil na visão original de Ausubel (1968) e, mais tarde, de Novak e Gowin (1984, 1988, 1996)”.

¹¹⁰ Sobre o sentido da crítica empregada à teoria cognitiva de Ausubel, o seu propósito fica esclarecido no prefácio do ensaio *Aprendizagem Significativa Crítica* (MOREIRA, 2010). Assim o autor se expressa: “[...] Baseando-me inicialmente em idéias desenvolvidas por Neil Postman e Charles Weingartner (1969) em seu livro *Teaching as a subversive activity* e também em algumas reflexões de Postman em livros mais recentes (*Technopoly*, 1993 e *The End of Education*, 1996), meu argumento neste trabalho é que, nestes tempos de mudanças rápidas e drásticas, a aprendizagem deve ser não só significativa, mas também subversiva. Meu raciocínio é o de que aprendizagem significativa subversiva é uma estratégia necessária para sobreviver na sociedade contemporânea. Contudo, o termo aprendizagem significativa crítica pode ser um rótulo mais adequado para o tipo de

Ao fundamentar a perspectiva de uma aprendizagem significativa crítica, o PPC se funda na argumentação implícita de Moreira (2010, p. 7), na qual o autor afirma tratar-se

[...] de uma **perspectiva antropológica** em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades, mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo (grifo nosso).

Previendo possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, o PPC busca garantir aos estudantes a relação direta com seus professores em contra turno. Como terceira dimensão formativa, o “atendimento ao discente” é uma ação institucional que envolve os diferentes níveis de formação previstos no Plano de Trabalho Docente (PTD). Tais atendimentos ocorrem em momentos de hora atividade destinados, exclusivamente, a atendimentos pontuais, tanto pelo docente do componente curricular quanto por técnicos em assuntos educacionais que auxiliam nos processos de ensino e de aprendizagem.

O “apoio ao ensino” ou o “atendimento ao discente” são definidos como “**programas de atendimento extraclasse** pelos docentes, atendimento psicopedagógico, orientação educacional, programas de nivelamento, projetos de pesquisa, ações de extensão, serviços de biblioteca, entre outros” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 28, grifo nosso).

A quarta dimensão formativa, “educação inclusiva”, segue a proposta formal institucionalizada pela composição, em todos os *campi*, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

subversão ao qual estou me referindo. Naturalmente, devo bastante a Postman e Wengartner por me inspirar em suas idéias e reflexões, mas, como eles mesmos dizem, somos todos perceptores. Então, o que está neste trabalho é minha percepção de algumas de suas idéias e reflexões traduzidas na minha representação sobre como a aprendizagem significativa pode ser crítica. Nesta segunda edição tomei como ponto de partida o princípio ausubeliano (Ausubel, 1963, 2000) de que aprendemos a partir do que já sabemos e acrescentei mais um princípio facilitador da aprendizagem significativa crítica, o do abandono da narrativa inspirado no livro *Dar clase con la boca cerrada*, de Don Finkel (2008). Cabe esclarecer que não estou propondo uma didática, mas sim uma série de princípios facilitadores de uma aprendizagem significativa crítica. Alguns têm implicações diretas para a organização de um ensino que busque esse tipo de aprendizagem. Outros são de natureza epistemológica mas também podem guiar o professor na mediação de um ensino que tenha como meta promover a aprendizagem significativa crítica. Considerados conjuntamente, articuladamente, tais princípios poderiam ser pensados como uma teoria da aprendizagem significativa crítica que poderia ser tomada como referencial para organizar o ensino como uma atividade subversiva, no sentido proposto por Postman e Weingartner” (MOREIRA, 2010, p. 1, grifo do autor).

Institucionalmente, o NAPNE “é responsável pela preparação da instituição para receber pessoas com deficiência nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Técnicos e Tecnológicos (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*)” (IFPR-REITORIA, 2018b, grifo ...). Seu objetivo é traçado para “fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto, por meio da garantia do acesso, permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão” (IFPR-REITORIA, 2018b). Por fim, sua finalidade é descrita para “desenvolver políticas de apoio estudantil através de ações que promovam a melhoria do desempenho acadêmico” (IFPR-REITORIA, 2018b).

A educação inclusiva especificada no PPC do Curso de Licenciatura em Física (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 28) dar-se-á por ações didático-pedagógicas que

visam [...] alcançar os **objetivos da educação inclusiva**, estimular a **reflexão crítica dos servidores sobre a inclusão** escolar e **preparar os diferentes setores da instituição para trabalhar com a realidade da inclusão** escolar de pessoas com necessidades especiais.

Além disso, colabora com o processo de inclusão social, que ocorre pelo programa de cota de inclusão, pelo qual o IFPR destina 80% das vagas (IFPR-REITORIA, 2018b)¹¹¹, tanto na oferta de ensino médio quanto na de ensino superior (licenciaturas, bacharelados e engenharias).

A quinta dimensão formativa, “integração com a Pós-Graduação”, é apresentada como meio de formação permanente e continuada, realizada pelo IFPR no seu projeto de implantação. O PPC do curso, dada à época da sua elaboração, pelo fato de o *campus* ainda não ofertar cursos de pós-graduação, menciona como possibilidade dessa integração as ações de ensino, de pesquisa e de extensão, articuladas entre as diferentes etapas formativas (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 27-28).

Observa-se que os argumentos que integram as cinco dimensões formativas, elencadas no perfil do curso, buscam corroborar o esforço do *campus* em planejar e em executar um PPC que contemple uma formação docente que responda aos desafios histórico-sociais. A autorreflexão crítica, própria do processo, ainda não se evidencia consistentemente.

¹¹¹ Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/SUPERIOR-EDITAL-12_28.08.2017_Publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

É possível, porém, pela dimensão institucional constituída, compreender o potencial formativo que se busca. Apesar disso, se a trajetória educacional – que se efetiva pelas pessoas envolvidas no processo – não compreender uma crítica ampliada filosoficamente sobre a intencionalidade das ofertas das licenciaturas e compreendida pedagogicamente como finalidade dialética, corre-se o risco de se fortalecer um programa instrumental. Observa-se que a análise feita denota a prevalência da forma sobre o conteúdo.

No PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Paranaguá (IFPR/PARANAGUÁ, 2013), a conjugação entre ensino, pesquisa e extensão é orientada pelas ações que possibilitam “a construção de uma postura crítico-reflexiva”, bem como as condições para que o docente “atue de forma dinâmica e investigativa no seu ambiente de trabalho” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 6-7). A referência teórica que fundamenta a ação didático-pedagógica, entretanto, volta-se às habilidades e às competências descritas nas diretrizes específicas do curso, conforme fica explícito no trecho a seguir:

Em relação a **formação do licenciado em Física**, além do perfil profissional já explicitado anteriormente, o Parecer CNE/CES 1.304/2001 de 06 de novembro de 2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física, e a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para formação de professores da educação básica dos cursos de licenciatura, indicam que **os futuros professores devem:**

- **Dominar princípios gerais e fundamentos da Física**, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
- **Descrever e explicar fenômenos naturais**, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
- **Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos**, experimentais e teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
- Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
- Desenvolver uma **ética de atuação profissional** e a conseqüente **responsabilidade social**, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 6, grifo nosso).

Destaca-se, nesse PPC, uma certa diferença em relação ao formato geral dos demais¹¹², reforçando, porém, a primazia da forma sobre o conteúdo. A objetividade na composição argumentativa do projeto deixa expor um referencial técnico e operacional que concentra a visão estruturante da licenciatura. Há um esforço argumentativo permanente, quanto ao atendimento legislativo, quase que sombreando as reflexões filosóficas e pedagógicas sobre as quais a criação do curso se fundamenta. Nessa perspectiva, o processo de formação do professor de Física se constitui a partir da demanda, corroborando o perfil requerido pelo segmento. Segundo o documento,

O Câmpus Paranaguá do Instituto Federal do Paraná, em acordo com a Lei 11.892/2008, que regulamenta as modalidades de ensino ofertadas pelas Instituições Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia, tem como finalidade garantir no mínimo 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender os cursos de licenciatura, sobretudo na área de ciências e matemática. Portanto, faz-se necessária **a implantação de cursos de licenciatura que atendam à demanda local** (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4, grifo nosso).

Frente à estruturação argumentativa, cabe um posicionamento crítico sobre o documento, assim como ao perfil do docente formado, o qual, aparentemente, é mais regulado pela caracterização da legislação e pelo suprimento da demanda do que pela reflexão filosófico-pedagógica definidora de uma formação.

As bases conceituais que fundamentam a racionalidade funcional são mais destacadas no documento do que aquelas que formam para o pensamento crítico e autorreflexivo – nos termos adornianos; o mesmo acontece com o anseio exposto nas Concepções e nas Diretrizes que fundam a instituição:

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e

¹¹² Verifica-se que são dedicadas 7 páginas (em um total de 58) para compor os argumentos fundamentadores da oferta do curso. Nelas também são apresentados o fundamento didático-pedagógico e a perspectiva formativa do licenciado. A formação é composta pelo perfil profissional, orientado pelas habilidades e pelas competências que, legalmente, são reguladoras da formação do docente desta área. A referência legal, que suporta a estrutura argumentativa do PPC em análise, obscurece a iniciativa de originalidade formativa do *campus*, conforme pode ser observado no escopo do curso: “Espera-se do profissional Licenciado em Física a consciência da função social do professor, que trabalhará no sentido de integrar os seus alunos na sociedade contemporânea. Portanto, é necessário que o docente tenha conhecimentos sobre a interpretação física, sobre tecnologias e das teorias pedagógicas, de sua base fenomenológica e prática, de modo a assegurar sua ação docente” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4).

conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública (BRASIL, 2010, p. 6-7).

Para o devido peso formativo, não basta apenas o esforço para o cumprimento da legalidade nos argumentos; na análise, observa-se que os argumentos não constroem propriamente o fundamento filosófico e pedagógico da ação docente em processo, orientando-se para a formação cultural (ADORNO, 1996c, p. 388).

A condição do pensamento crítico e a da racionalidade autorreflexiva, ao se distanciarem da dialética formativa frente ao real, tendem a se tornarem aspectos linguísticos de um discurso considerado norteador pela inovação na forma de ensinar ou de compor o currículo para o ensino, mas que, na verdade, já é produto da “semiformação” (ADORNO, 1996c, p. 402), pois se inspira na “semicultura” que “é um fenômeno que aliena de sua função cultural originária tanto a consciência burguesa, como a proletária [...] subordinando-as à coisificação da organização do mercado existente, ao ‘caráter fetichista da troca da mercadoria” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 113). Assim, a crítica dialética da ciência da educação, na perspectiva de Schmied-Kowarzik (1983), faz-se imprescindível a fim de que esteja subsumida como força contrária à lógica da semiformação. Nesse sentido, o curso de Paranaguá se mostra enfraquecido da crítica.

O PPC do curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016), em aproximação estrutural e argumentativa ao de Ivaiporã, também apresenta estratégias integradoras para a interação das dimensões formativas: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; estratégias pedagógicas; atendimento ao discente; educação inclusiva; integração com a pós-graduação.

No que se refere à primeira delas, para destacar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, são citadas as seguintes ações:

Projetos interdisciplinares [...]; implementação sistemática de cursos de extensão, seminários, fóruns, palestras e outros [...]; flexibilização de conteúdos por meio de componentes curriculares e de outros mecanismos de organização de estudos que contemplem conhecimentos relevantes [...]; previsão de horas-aula, para viabilizar a construção de trajetórias curriculares por meio do envolvimento em eventos, em projetos de pesquisa e extensão; espaços para reflexão e construção de ações coletivas, que atendam a demandas específicas como debates, grupos de estudo e similares; oferta de intercâmbio entre estudantes de diferentes campus, institutos e instituições educacionais considerando a equivalência de estudos (IFPR/TELEÊMCO BORBA, 2016, p. 20).

É relevante destacar que tais estratégias não são retomadas como condição avaliativa da formação docente em processo; são apresentadas como possibilidades articuladoras entre aulas, campo de pesquisa e comunidade. No entanto, é uma possibilidade que somente se viabiliza como realidade à medida que traz consigo os passos a serem dados no processo, como autocrítico de si mesmo. A análise destaca que esse elemento prático carece de vinculação entre método e teoria. Essa prevalência da forma sobre o conteúdo esvazia a leitura crítica das condições formativas dos estudantes, que se apresentam como atividades complementares.

Ao abordar a segunda dimensão formativa, o PPC fala das 'estratégias pedagógicas' como um plano de reflexão/ação para unir os aspectos teóricos e práticos da formação docente. A preocupação do documento está na afirmação do processo pedagógico como uma articulação de diferentes atividades educacionais. Ao não esclarecer os passos possíveis sobre os quais as estratégias pedagógicas tenham a eficácia formativa, o documento apenas apresenta ações genéricas:

A organização do curso superior de Licenciatura em Física do Câmpus de Telêmaco Borba tem como princípio educativo a relação teoria-prática, dessa forma o processo pedagógico estará centrado **em aulas presenciais, seminários, palestras, visitas técnicas, pesquisas, práticas laboratoriais, estudos de caso, desenvolvimento de projetos, atividades interdisciplinares entre outros** (IFPR/TELÊMCO BORBA, 2016, p. 21, grifo nosso).

A terceira dimensão formativa também sofre a carência argumentativa no documento. Ao abordar o atendimento ao discente, o PPC de Telêmaco Borba o

aponta propriamente a partir da assistência estudantil¹¹³. Quanto à relação entre ensino e aprendizagem, indica ações genéricas como “programas de atendimento extraclasse pelos docentes, atendimento psicopedagógico, orientação educacional, programas de nivelamento, projetos de pesquisa, ações de extensão, serviços de biblioteca, entre outros” (IFPR/TELÊMCO BORBA, 2016, p. 21).

No que se refere à quarta dimensão formativa, a análise do PPC destaca que ele aborda a ‘educação inclusiva’ como vertente legal. Ao particularizar a sua postura, mesmo afirmando a participação do NAPNE, deixa evidente que se trata de uma cultura organizacional de atendimento à legislação a ser adquirida e promovida no *campus*, tanto por parte dos servidores quanto a ser disseminada entre os estudantes.

Quanto à ‘integração com a pós-graduação’, como não há experiência formativa nesse processo, a proposta é apresentada como articulações de atividades: vislumbra integrar estudantes do ensino médio, das licenciaturas e dos cursos de pós-graduação na área como um meio de diálogo real da reflexão e da ação docente contextualizadas. O documento afirma que “a integração dos níveis e a verticalização do ensino já são pensadas desde o início das atividades do câmpus” e aponta que ela “é pensada em todos os níveis de ensino, desde o Ensino Médio integrado até a Pós-Graduação” (IFPR/TELÊMCO BORBA, 2016, p. 22), ressaltando que o elemento de interligação é a pesquisa. Ao evidenciar ações integradoras, o PPC redireciona o foco para as “Formas de Acesso, Permanência e Mobilidade Acadêmica”, descritas por quatro condições pelas quais os estudantes são integrados à instituição e assistidos durante a sua vida acadêmica (IFPR/TELÊMCO BORBA, 2016, p. 13-16).

Ao considerar a unidade de análise formação docente, é prudente destacar que o PPC do Curso de Física de Telêmaco Borba evidencia um cuidado

¹¹³ A Assistência Estudantil é concebida, no IFPR, como um “conjunto de ações e programas, implantados pela Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES) da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), voltados ao estudante, para garantir seu acesso, permanência e êxito no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Esses programas, em sua maioria, são voltados àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Entende-se que determinado indivíduo ou família encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica quando é/foi submetido a processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de seu grupo social, tendo sua capacidade de reação limitada e suas oportunidades para superação restritas. Tal situação é decorrente de desigualdade social e financeira, privação e/ou fragilização de vínculos de pertencimento social ou afetivo-relacionais.

São ofertados, por meio da Política de Assistência Estudantil do IFPR, programas que contemplam as seguintes áreas: Alimentação; Transporte; Moradia; Esporte; Projetos Acadêmicos; Monitoria; Eventos” (IFPR/PROENS, 2018.)

educacional com as dimensões formativas. Pela subunidade relação conteúdo e forma, porém, a análise não registra a crítica formativa sobre o processo, sobressaindo a narrativa formal.

É fato que o posicionamento filosófico e a reflexão pedagógica requerem lucidez crítica argumentativa sobre o ‘perfil do egresso’ para reposicionar o sentido mesmo dos trabalhos educativos no processo de formação do licenciado em Física. Por isso, a estrutura conceitual que subjaz o ‘perfil do curso’ é composta por articulações teóricas que se evidenciam também como possibilidades.

Como se trata de um projeto, tal postura se torna imprescindível em um PPC, o que requer alternativas didático-pedagógicas que reposicionem o decurso a fim de superar a mera instrumentalização formativa, quando percebida. A autorreflexão crítica sobre o processo garante o esforço que conjuga diferentes formadores para a possível superação da racionalidade funcional. Aqui, essa racionalidade pode ser estimulada quando ações educativas são propostas apenas para o cumprimento imediato da sua função durante o curso. A superação do ‘automatismo’ didático-pedagógico se constitui por meio de um esforço conjunto, o qual envolve o planejamento do PPC, e as ações efetivas de formação do estudante, algo não esclarecido com propriedade no PPC.

O *Campus* Foz do Iguaçu, no seu PPC do Curso de Licenciatura em Física, segue a mesma lógica institucionalizada na busca pela articulação entre as dimensões formativas, fazendo a forma primar sobre o conteúdo. Para tanto, apresenta como foco principal a

[...] **formação de profissionais** para o ensino desse componente curricular **com um perfil reflexivo e flexível**, consoante às **complexas demandas educacionais** de nosso país e com a **dinâmica das mudanças políticas, sociais, tecnológicas e científicas da sociedade** (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 29, grifo nosso).

De início, a análise, à luz da teoria crítica, aponta para um risco formativo. O curso ressalta a perspectiva de uma formação mais adaptativa às condições histórico-sociais e menos no sentido de compreender criticamente o próprio contexto. Mesmo assumindo o compromisso com “um perfil reflexivo”, a tônica se volta para a ‘flexibilidade’, aqui entendida como condição de ‘harmonia’ com o meio. A própria postura da reflexão adorniana favorece o entendimento sobre a formação

do indivíduo para a sua “ação no mundo”. O PPC, contudo, parece não se fundamentar nessa ótica. Ao abordar a formação a partir do “perfil reflexivo e flexível”, aparenta atribuir-lhe a condição de ‘conformidade’ “às complexas demandas educacionais”, assim como à “dinâmica das mudanças políticas, sociais, tecnológicas e científicas da sociedade”. Esse é o sentido semântico do termo “consoante” empregado no argumento.

A objetividade expressa nesse foco formativo é contraposta pelo documento ao abordar a estrutura curricular que é apresentada com o propósito de não desarticular a formação teórica da formação prática (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 29), tampouco a formação profissional (docente) da formação político-social (cidadã) (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 30). Para tanto, busca construir a sua argumentação a partir das cinco dimensões formativas, formalmente apregoadas pela instituição – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; estratégias pedagógicas; atendimento ao discente; educação inclusiva; integração com a pós-graduação.

Ao abordar a primeira dimensão formativa – a integração entre ensino, pesquisa e extensão –, o PPC de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu constrói ações específicas sobre as quais articula três elementos, a saber:

[...] projetos de Trabalho de Conclusão de Curso; componentes curriculares de oficina de ensino e aprendizagem; estudo de inovações pedagógicas e novas metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem; participação em eventos da mesma área (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 31).

Para melhor expor esse percurso, o PPC fundamenta-se em programas nos quais o IFPR tem participação:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (**PIBIC**), e da possibilidade de participação de discentes da licenciatura em projetos do Programa de Bolsas de Inclusão Social (**PBIS**), como bolsistas ou como colaboradores em projetos de nível médio. A extensão também será incentivada pelas ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (**PIBID**), no qual a instituição poderá celebrar um acordo com uma instituição de ensino de nível médio de nossa região, prioritariamente que demonstre baixos índices educacionais nas avaliações nacionais (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 31, grifo nosso).

Destacam-se duas situações na análise: a primeira evidencia que a articulação por programas institucionais é posta como possibilidade, pois depende dos recursos destinados aos programas; a segunda mostra uma estreita dependência ao Pibid e às celebrações de acordos entre instituições. Esses condicionantes, atributos do processo, revelam um risco provável que aponta para uma possível falta de igualdade de condição e de oportunidade na formação. Isso porque nem todos os estudantes participam com as mesmas condições devido às quantidades de bolsas destinadas aos programas, que, por sua vez, têm orientações próprias.

A análise das ‘estratégias pedagógicas’, postas como segunda dimensão formativa, denota que elas procuram superar, no PPC, as dificuldades reais de aprendizagem detectadas no percurso. Fundamentando também a sua perspectiva na aprendizagem significativa e crítica (MOREIRA, 2010), o propósito da “meta-aprendizagem” se volta à relevância do aprendido. O PCC descreve essa relevância nos seguintes termos:

A compreensão de **como se aprende é relevante**, dentro de uma concepção de professor na condição de profissional da aprendizagem, cuja principal função é contribuir para que o outro (no caso o seu aluno) **aprenda de maneira significativa**, evitando a concepção de professor como mero transmissor de informações ou aquele que simplesmente ‘dá aula’ (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 33, grifo nosso).

A postura formativa realça uma crítica interna ao trabalho do professor, cujo propósito maior é promover a relação ensino-aprendizagem, integrando seu momento formativo como escopo profissional. Essa concepção se aproxima da proposta das metodologias ativas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), articuladoras de diferentes componentes curriculares, respaldadas pela seguinte ideia:

A intenção desses componentes curriculares é **oportunizar a reflexão por parte dos futuros docentes** (SCHON, 2010) sobre o seu aprendizado nos variados componentes curriculares do conhecimento físico do curso, e de como viabilizar o ensino desses saberes. Assim, serão discutidos resultados de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de conteúdos físicos específicos, além da produção e análise de materiais e atividades fundamentadas pela didática das Ciências (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 30).

A proposta documental para essa “meta-aprendizagem” é constituída por articulações entre componentes curriculares e pela compreensão da experiência docente vivenciada pelo formando (SCHON, 2010), tanto a que foi exercida anteriormente sobre ele quanto a que vivencia em sua formação de licenciatura e a que está proposto a realizar como professor de Física:

As atividades de ensino dos componentes curriculares do conhecimento físico, sejam teóricas ou experimentais, terão como **foco metodológico a meta-aprendizagem**, ou seja, a discussão de **como se está aprendendo determinado conhecimento**, bem como as **diferenças ou estilos de aprendizagem** utilizados por cada um (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 33, grifo nosso).

A terceira dimensão formativa, o ‘atendimento ao discente’, é considerada pelo PPC de Foz do Iguaçu como prioritária para os casos de alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Para tanto, apresenta as principais medidas formais para que o educando tenha as condições de assistência personalizada, a partir dos problemas detectados:

Seus objetivos imediatos consistem em:

- Proporcionar uma **melhor integração** do discente iniciante ao curso e ao ambiente universitário;
- Detectar eventuais **deficiências/dificuldades acadêmicas** dos discentes e juntamente com os professores buscar alternativas para superá-las;
- Acompanhar o **desempenho do aluno** em todos os componentes curriculares cursados durante o período da orientação acadêmica;
- Reduzir o **índice de reprovação e a evasão**, frequentes no início do curso (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 35, grifo nosso).

Nessas ações, o PPC prevê trabalhos conjuntos entre docentes, discentes e técnicos em assuntos educacionais, por meio do auxílio de profissionais da assistência social, da pedagogia e da psicologia, necessariamente constituídos como integrantes do quadro formativo.

Ao formular a quarta dimensão formativa, o PPC apresenta a ‘educação inclusiva’ como uma condição para a promoção de todos os estudantes, assim fundamentada:

Uma das ações desenvolvidas para promover a **educação inclusiva é a implantação do NAPNE** – Núcleo de Apoio a pessoas com Necessidades Específicas. O NAPNE é um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo, portanto, uma ação do

sistema de ensino no sentido de oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias. Fomentando a **implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto**, por meio da garantia do acesso, permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas no IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 36, grifo nosso).

A base de entendimento dessa concepção é assumida a partir das reflexões de Sasaki (2002), que discutem a condição de relevância requerida pelo tema (inclusão) dentro das instituições formativas, tanto na condição de suas estruturas físicas quanto na cultura dos agentes envolvidos (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 36).

Para que essa dimensão seja efetivada, há apontamentos nos quais a participação do NAPNE é compreendida como “um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 36). Como instituição, o *campus* trata o tema como política de inclusão, “pois entende que em uma sociedade cada cidadão possui características próprias e modos diferentes de absorver e aprender a realidade que o cerca” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 37).

Ao definir o seu propósito, contudo, o PPC apresenta as ações que sustentam o “acesso ao conhecimento”, as quais desenvolvem “competências e habilidades próprias” (IFPR-FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 36) do e no docente. A análise observa que os esforços empregados para a inclusão têm a finalidade de corresponder às habilidades e às competências, que são o foco pedagógico orientativo do programa. As inquietações filosóficas sobre o entendimento social e cultural do estudante em face da inclusão se limitam à proposição de ajuste individual para o ingresso e para a permanência no curso. A crítica sobre o condicionante ideológico que regula o perfil profissional é anulada pelo escopo da conformidade.

Na quinta dimensão formativa, abordada pela ‘integração com a pós-graduação’, o PPC a vincula diretamente à legislação como política de “verticalização do ensino, prevista na Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou o IFPR” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 38). Ao citar o Art. 7, parágrafo VI, da referida Lei, o documento aponta os objetivos institucionais por essa dimensão e salienta que “No IFPR – Campus Foz do Iguaçu está prevista a gradativa abertura de cursos de Pós-graduação *lato sensu* e de Pós-graduação

stricto sensu – Mestrado” para fomentar “linhas de pesquisa com a produção do conhecimento nas diferentes áreas” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 39).

Em seu conjunto, o ‘perfil do curso’ descrito no PPC de Foz do Iguaçu segue a lógica que embasa as ofertas das licenciaturas a partir das diretrizes da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) do IFPR, aportada pela Diretoria de Ensino Superior e Pós-Graduação (DESUP), embasada nas legislações vigentes, reforçando a primazia da forma sobre o conteúdo.

Quanto à análise da escrita, o texto possui argumentos com fundamentação bem objetiva, conduzindo o docente em formação a um posicionamento racional muito próximo ao conceito de funcionalidade e de adaptação. A ausência de uma fundamentação filosófica sobre o sentido da formação priva o PPC da crítica reflexiva sobre a formação em atenção à demanda. No caso específico, a ênfase está em cumprir a função institucional de ofertar formação profissional (docência) para o setor ou para a área que mais demanda profissionais para atender o “apagão” produtivo. O risco está em tratar a licenciatura na mesma perspectiva de cursos de tecnologias e bacharelados que são demandados para a lógica do mercado.

O programa formativo esboçado pelo perfil do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho do IFPR inicia a sua fundamentação chamando a atenção para “as obrigações legais dos Institutos Federais de ofertar 20% das vagas em cursos de licenciatura” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 20); além disso, apresenta os cinco princípios norteadores para a implantação da licenciatura. Segundo o PPC, a licenciatura será conduzida para

- **Formar professores comprometidos com a educação pública**, gratuita e engajada com as questões sociais;
- Proporcionar um **ambiente de estudo voltado para a formação crítica nos espaços de ensino, pesquisa e extensão** para uma concepção atual das Ciências da Natureza e do ensino de Química;
- **Contribuir para o desenvolvimento da educação local**, tanto na atuação no campo de estágio, quanto no desenvolvimento de ações culturais e pedagógicas;
- Desenvolver **processos de ensino-aprendizagem pautados nas inovações pedagógicas e tecnológicas**;
- **Preparar os estudantes para vivenciarem os mais diversos espaços e condições de ação docente**, seja na educação formal ou na informal (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 20-21, grifo nosso).

Assim como os demais PPCs, o do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho do IFPR também ancora formalmente o seu perfil de curso nas cinco dimensões formativas. A primeira, ‘indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão’, é apresentada como ação articulada, sendo textualmente construída desta maneira:

As estratégias propostas para a articulação desse tripé - ensino, pesquisa e extensão – se dará **pela flexibilidade curricular que possibilita o desenvolvimento de atitudes e ações empreendedoras e inovadoras**, tendo como foco as vivências da aprendizagem para a **capacitação e para a inserção no mundo do trabalho** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 21, grifo nosso).

Nota-se que o escopo central do programa, nessa dimensão formativa, está voltado a duas ações: a “flexibilidade curricular” e o “desenvolvimento de atitudes e ações empreendedoras e inovadoras”. Ambas se colocam como meios para a promoção da “aprendizagem para a capacitação e para a inserção no mundo do trabalho”. Nos nove parágrafos usados para fundamentar essa dimensão formativa, evidencia-se que não se extrapola a perspectiva de uma formação funcional, compreendida como resposta às demandas. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem seu potencial crítico e sua formação transformadora minimizados na construção argumentativa. As premissas justificadoras da indissociabilidade fundam-se em ações pedagógicas e didáticas que não contrariam a dinâmica formativa contemporânea; muito menos se colocam como resistência à ideologia hegemônica.

Buscando ampliar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a segunda dimensão formativa, ‘estratégias pedagógicas’, é posta em diálogo. Como estratégias pedagógicas, são apresentadas a promoção de “cursos de pequena duração, seminários, fóruns, palestras, visitas técnicas, realização de estágios não curriculares e outras atividades que articulem os currículos a temas de relevância social [...]” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 21); a criação de “projetos interdisciplinares que sejam capazes de integrar áreas de conhecimento”; a “previsão de horas-aula, para viabilizar a construção de trajetórias curriculares por meio do envolvimento em eventos, em projetos de pesquisa e extensão, em componentes curriculares optativos” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 22); assim como a “previsão de espaços para reflexão e construção de ações coletivas, que

atendam a demandas específicas de áreas, cursos, câmpus e Instituição, tais como fóruns, debates, grupos de estudo e similares”; o estágio supervisionado como “o momento em que os estudantes ingressam à campo e vivenciam a realidade de sala de aula sob a perspectiva da docência” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 22).

Consideradas essas estratégias do PPC, o estudo ressalta a preocupação pedagógica do documento com a heteronomia sociocultural dos seus estudantes. Segundo o PPC (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 23),

Por ser a primeira graduação a ser ofertada, o câmpus Jacarezinho ainda não se organizou em relação às atividades de nivelamento por desconhecer o nível dos candidatos ingressantes. No entanto, o curso foi organizado para trabalhar o primeiro ano com temáticas amplas e complexas progressivamente. Assim, os estudantes estudarão fenômenos da natureza e farão discussões sobre ciências antes de efetivamente ter contato com as disciplinas de princípios químicos.

Pensado a terceira dimensão formativa, o PPC aborda o ‘atendimento ao discente’ em aproximação às duas dimensões anteriores. Fica evidente a atribuição formativa dada aos docentes e aos técnicos em assuntos educacionais; esses profissionais auxiliam no processo como um pressuposto de consciência institucional.

O documento apresenta essa dimensão como “parte obrigatória da carga horária docente, sendo necessária a oferta de 4 (quatro) horas de atendimento semanal para solução de dúvidas e orientações complementares” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 23). Quanto ao cumprimento dessa obrigatoriedade, registra que

Os professores também coordenam projetos que contribuem para os discentes interessados em aprimorar e aprender novos conhecimentos, seja na pesquisa ou na integração com a comunidade.

Para atendimento dos estudantes com alguma demanda específica, o câmpus Jacarezinho possui um corpo técnico-administrativo qualificado e, após o concurso realizado em 2013, contará com duas Pedagogas, um Psicólogo, uma Assistente Social, um Técnico em Assuntos Educacionais e um intérprete de LIBRAS (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 23).

No que se refere à ‘educação inclusiva’, o documento é objetivo ao apontar o planejamento estrutural dos espaços para dar o suporte formativo. Restringe, porém,

o conceito de inclusão propagado pela instituição à estruturação física e não à cultural, conforme se observa:

[...] Cabe ressaltar que está em construção o Bloco 1, o qual abrigará a toda a parte administrativa do câmpus, as salas de atendimento dos docentes e a biblioteca. Finaliza esta etapa, será possível ampliar as condições de atendimento aos estudantes (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 24).

No que se refere à quinta dimensão formativa, 'integração com a pós-graduação', ela é planejada como "ferramenta" (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 24) operacional que aproxima ensino médio técnico, ensino de licenciatura e pesquisa específica pela pós-graduação. Para tanto, o PPC sugere cursos de "pós-graduação que dialoguem com os cursos de Ensino Médio Integrado. Neste sentido, a licenciatura ora proposta está estreitamente ligada com o curso Técnico em Alimentos, considerando que ambos fazem parte da área de Química" (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. p. 24).

A estrutura discursiva dessa quinta dimensão se limita à resposta acadêmica da oferta. Ao analisá-la, não se observa uma "ousadia" formativa quanto à possibilidade de espaço para uma pesquisa efetivamente crítica e autorreflexiva sobre o percurso formativo do *campus* e da ampliação conceitual da instituição em questão como promotora das ações e das diretrizes formativas (BRASIL, 2010) para além do social e culturalmente dado.

O pensamento pedagógico que permeia as cinco dimensões formativas cumpre a legalidade institucionalizada na oferta. Talvez, por solidificar essa posição, o PPC de Jacarezinho sofra o esvaziamento de uma racionalidade pedagógica crítico-social e político-cultural, ofuscando o caráter de uma formação em resistência ao projeto global que se fundamenta na dinâmica do mercado¹¹⁴.

¹¹⁴ Sobre esse aspecto, reforça-se a crítica de Tragtenberg (2004, p. 45-69) sobre o sentido da formação. Ao analisar a escola como organização complexa, o autor apresenta inúmeros argumentos nos quais se afirma que as instituições formativas são pensadas, planejadas e organizadas para cumprir socialmente a função da conformidade. O autor apresenta quatro maneiras de se construir a reprodução social e ideológica: "[...] o aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando:

- a) Contribui para formar a força de trabalho;
- b) Contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo da prática escolar;
- c) Contribui para a reprodução material da divisão em classes;
- d) Contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação"

(TRAGTEMBERG, 2004, p. 56).

A análise sobre o Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Paranaíba do IFPR, referenciado pelo PPC aprovado em 2013, sendo atualizado pelo de 2016, também mantém a mesma estrutura formal para a definição do seu 'perfil de curso'. Assim, o documento busca dialogar com as cinco dimensões formativas, mantendo o foco nas atribuições descritas no perfil do egresso.

Sobre a primeira dimensão formativa, 'indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão', o PPC aponta que ela "deve acontecer ao longo de todo o curso, desde as propostas curriculares até atividades extracurriculares que poderão ocorrer dentro ou fora da Instituição" (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 49). Para tanto, algumas atividades integradoras são semelhantes às descritas nos demais PPCs, ressaltando a aproximação do estudante com o contexto educacional no qual está inserido, fortalecendo a sua efetiva participação no processo de formação.

Pretende-se executar a integração sugerida por meio de "componentes curriculares" específicos e pedagógicos, além de "estágio supervisionado", que permite "o contato do estudante com a sua futura profissão" (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 49). Além disso, propõe-se que a integração seja fortalecida por "cursos de extensão, palestras e seminários que possam contribuir para uma formação ampla e integrada às diversas áreas de conhecimento" (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 49).

As estratégias pedagógicas, pensadas como forças promotoras da formação do docente, são compreendidas por posturas metodológicas direcionadas às consideradas condições reais das práticas pedagógicas. Segundo o documento,

[...] Os processos pedagógicos devem **promover situações de aprendizagem que aproximem ciência, trabalho e cultura, de forma ativa, construtiva e criadora**, substituindo a certeza pelo questionamento, o engessamento pela flexibilidade, a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de novos aprendizados (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 51, grifo nosso).

Essa posição argumentativa segue fundamentando a concepção de aprendizagem a qual serve de base para o *campus* pautar o seu planejamento. Textualmente, o documento descreve:

[...] A concepção de aprendizagem adotada pelo IFPR considera que a **ação de ensinar ocorra a partir da problematização dos conteúdos, da proposição de desafios e do estabelecimento de relações**, maneiras estas que contribuem para a autonomia

intelectual dos estudantes. A ciência, enquanto conhecimento sistematizado, somente pode ser atingido se houver a **relação entre a teoria e a prática** (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 51, grifo nosso).

Alguns elementos são postos estrategicamente para fortalecer a proposta pedagógica, destacando a monitoria (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 52) e a participação em atividades de pesquisa e de extensão (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 53).

Ao abordar o 'atendimento ao discente' como dimensão formativa (IFPR/PARANAVAÍ, 2016), o perfil do curso chama a atenção para diferentes ações didáticas e pedagógicas que, com metodologias específicas, buscam superar as dificuldades de aprendizagem, bem como aproximar o estudante a situações reais que envolvem a reflexão e a prática docentes, destacando que,

Numa realidade de Ensino Superior, onde os estudantes são oriundos de diversos segmentos sociais e com qualidades de escolarização básica diversas, é importante que haja uma preocupação em oferecer a igualdade de condições para o acesso e para a permanência no ensino superior (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 55).

Para a efetiva ação formativa, o PPC apresenta elementos do atendimento pedagógico, apontando para uma “educação que deve defender e respeitar a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando estereótipos e ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 56).

Sobre o atendimento pedagógico, o PPC (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 57) expõe que

O Atendimento Pedagógico do IFPR busca entender o estudante como um todo e, através da análise de cada um dos casos, propor melhorias e alternativas que possam contribuir para que os profissionais formados pela instituição tenham o diferencial de ser entendidos em sua totalidade e possa reverter o quadro exposto de modo a alcançar a autonomia.

O Atendimento Pedagógico prevê o atendimento individual aos acadêmicos com base na orientação e aconselhamento reservado. Assim, com base no diálogo e em conversas prévias estabelecem-se as diretrizes para o acompanhamento pedagógico do caso.

Embasando-se na reflexão de Freire (1999), o PPC busca “orientar o processo de aprendizagem em direção à problematização, a transformação, a

emancipação” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 56), indicando os meios para a efetiva ação formativa dos profissionais envolvidos no processo (IFPR/PARANAVAÍ, 2016). Como meios são indicados, pelo documento, o apoio à promoção e participação em eventos internos e externos; o acompanhamento psicopedagógico; os mecanismos e o aproveitamento de estudos; a participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo, de serviços ou atividades fora do IFPR (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 58-61).

Ao abordar a educação inclusiva como dimensão formativa, o PPC a considera como “política de atendimento a portadores de necessidades especiais” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 61). Nesse sentido, compreende-se a inclusão também por uma preocupação pedagógica instrumentalizadora. Para o documento,

A preocupação com a inclusão se reflete no curso sob dois aspectos: 1) na matriz curricular, na qual encontramos componentes curriculares específicos que instrumentalizam o futuro professor para atuar de forma inclusiva; e 2) pelas ações institucionais com vistas à inclusão da comunidade, adequando acessos, equipamentos e instalações para o uso por pessoas com deficiências (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 61-62).

Quanto à integração com a pós-graduação, o PPC de Química de Paranaíba reflete sobre a formação generalista que a licenciatura garante e, amparando-se na pós-graduação, indica a formação continuada dos profissionais da educação como um esforço institucional, afirmando que “o IFPR está trabalhando na política institucional de formação continuada de profissionais do magistério, que viabilizará os cursos de pós-graduação nos campi que ofertam Licenciatura” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 65). Essa afirmativa sugere que o *campus* siga um planejamento institucional e que atue com a pós-graduação como esforço de integração formativa.

No conjunto da reflexão, considerando o ‘perfil do curso’ tomado a partir das cinco dimensões formativas apregoadas pela instituição como passos objetivos da formação docente, destacam-se alguns elementos para a autorreflexão crítica. Em primeiro lugar, os esforços argumentativos que sustentam cada uma das dimensões não superam a conformidade organizacional; segundo, não superam a visão formativa hegemônica, mesmo que dela tenham consciência.

O conceito de formação docente que subjaz ao formato dado ao perfil do curso não contraria as perspectivas lançadas pelas organizações internacionais quanto à educação para o trabalho, baseadas nas habilidades e nas competências (DELORS, 1998; BANCO MUNDIAL, 2011a).

A presunção da conformidade é criticada por Adorno (1996c, p. 407):

[...] A sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter que capitular à sua frente, paralisa até o movimento que impele ao conhecimento. O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável, incompreensível. Pensa-se maniqueisticamente, de acordo com o esquema dos predestinados ou à salvação ou à condenação.

O que se analisa criticamente é a estrutura que compõe o refletir pedagógico e que orienta as ações didáticas que impregnam o processo formativo¹¹⁵.

Consoante ao projeto formativo institucional, os *campi* ofertantes das licenciaturas estruturam, em seus PPCs, o processo e os procedimentos avaliativos, seguindo uma proposta de similaridade entre eles, em orientação às regras da instituição. As particularidades, todavia, compõem-se como elemento estruturado para a revisão do processo, bem como para a aferição do nível de aprendizado e de ensino em cada curso, sem extrapolar o modelo avaliativo hegemônico constituído pelas instituições de formação superior no Brasil.

Tomando a 'avaliação' como elemento formativo, a unidade de análise 'Formação docente' é compreendida pela construção continuada de um processo ora mensurado pela ação didático-pedagógica ora pela sua aferição periódica, contínua e permanente do ensino e da aprendizagem. Como elemento formativo, a avaliação se coloca como chave para a verificação do processo formativo do estudante, da estrutura e dos fundamentos da instituição e do próprio perfil do curso. Nesse sentido, a avaliação se dirige à aprendizagem e ao ensino por meio de procedimentos descritos nos PPCs como Plano de Avaliação Institucional. Embasados na Portaria que estabelece os critérios de avaliação dos processos de

¹¹⁵ A educação é elemento intrínseco do todo social. Ela reflete a intencionalidade do meio e corrobora com o meio, no sentido de produzir o conhecimento necessário ao correspondente anseio do processo produtivo. Nessa linha de reflexão, Tragtenberg (2004, p. 77-78) compõe o sentido da ciência em favor do capital. Segundo ele, “[...] há um deslocamento do conhecimento do trabalhador individual ao coletivo e deste ao capital, que culmina na indústria moderna, na qual a ciência aparece como força independente do trabalho e a serviço do capital. A qualificação para o trabalho passa a ser controlada por este. Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferenciada do saber que legitima a existência na esfera de poder [...]”.

ensino e de aprendizagem, em vigência até dezembro de 2017 (Portaria 120, de 6 de agosto de 2009¹¹⁶), os documentos fundamentam a sua proposta avaliativa.

A análise da avaliação¹¹⁷ como elemento formativo vislumbra a construção e a reconstrução do sentido e do significado do curso durante a sua realização. O ato avaliativo – seja do processo formativo, seja da estrutura objetiva do curso e seja da condição formativa da instituição –, como ação prioritária do processo, tem a necessidade de apontar fundamentalmente para as condições do ensino e da aprendizagem. Para a construção da avaliação como crítica formativa, é exposta, a seguir, a proposta dos PPCs para, na sequência, analisá-la em seu conjunto.

O *campus* de Ivaiporã do IFPR, em seu curso de Física (IFPR/IVAIPORÃ, 2013), embasando sua ação avaliativa na proposição teórica de Saviani (2008b) e de Luckesi (2008), estrutura a concepção de formação como uma “prática social” e assume a avaliação como “um processo [...] que realmente garanta ao aluno o desenvolvimento da formação humana, cidadã e para o mundo do trabalho, inerentes ao perfil do profissional egresso” (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 29). Observe-se que, na construção argumentativa, o documento propõe à avaliação uma identidade de ação “qualificativa” no processo de ensino e de aprendizagem, mas realça a funcionalidade imperante pelo “mundo do trabalho”.

¹¹⁶ Em vigência durante a redação dos PPCs, a portaria 120/2009 (Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/120-CRIT%C3%89RIOS-DE-AVALIA%C3%87AO-DO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM-DO-IFPR.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019), foi substituída pela Resolução 50, de 14 de julho de 2017 (Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-IFPR-n%C2%BA-50_2017-Estabelece-as-normas-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-processos-de-ensino-aprendizagem-no-%C3%A2mbito-do-IFPR.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019).

¹¹⁷ Para o Banco Mundial (2011a, p. 5), o sentido da avaliação é posto para mensurar a eficácia dos sistemas educativos, pois os mesmos são tratados a partir de seus resultados efetivos. Para o documento: “Melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objectivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional”. Já para Delors (1998, p. 165), dentre muitas aplicações dadas ao conceito de avaliação, há a seguinte: “Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc.”.

Com base na diretriz instituída pela Portaria 120/2009, o PPC do *campus* de Ivaiporã assume o propósito de que “alunos e professores são sujeitos ativos¹¹⁸ e devem atuar de forma consciente, não apenas como parte do processo de conhecimento e aprendizagem, mas, sim, como seres humanos imersos numa cultura e que apresentam histórias particulares de vida” (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 31). Com esse propósito em foco, o documento descreve os procedimentos pelos quais o estudante terá a sua progressão, a sua dependência ou a sua retenção no processo (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 31-33).

O PPC prevê também a avaliação do curso, chamando a atenção para a “avaliação das instituições de Ensino Superior”, fundamentando-a na “Lei 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 34). O documento prevê os trabalhos da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no *campus*. Segundo o PPC, “Os instrumentos de avaliação (questionários, pesquisas ou outras ferramentas) [...] servem para o planejamento educacional e apontam as áreas e setores que precisam de melhorias” (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 36).

O PPC do Curso de Licenciatura em Física de Paranaguá (IFPR/PARANAGUÁ, 2013) estabelece a ‘avaliação’ como uma ação “contínua e cumulativa, sendo integrada ao processo de ensino-aprendizagem, tendo funções diagnóstica e formativa, sendo utilizada como instrumentos colaboradores na verificação da aprendizagem” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 8). O documento descreve que a “avaliação dá significado ao trabalho dos discentes e docentes e a relação professor-aluno torna-se mais eficaz, pois reflete uma concepção de sociedade, de ser humano e de cultura” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 8).

Sem mencionar qualquer corrente pedagógica, o PPC visa encaminhar procedimentos de aferição em sintonia com as determinações legais. Assumindo uma dimensão mais aproximada à técnica do que à reflexão didático-pedagógica, a avaliação se compõe, no PPC de Física do *campus* de Paranaguá, para atender a prerrogativa da ação formativa, prescrita pela institucionalidade do IFPR e pelos órgãos de controle da avaliação institucional. A abordagem didático-pedagógica do

¹¹⁸ A expressão “sujeitos ativos” está aberta à interpretação crítica. De um lado, vulnerabiliza-se por aproximar-se da concepção que regula a noção de indivíduo presente nos documentos da Unesco (DELORS, 1998, p. 52) e do Banco Mundial (2011a, p. 3). De outro, coloca-se em aproximação ao assumido nas Concepções e nas Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010, p. 22). Essa postura eclético-pedagógica minimiza a originalidade formativa do *campus*, dando a ela a nuance de conformidade com as “tendências” formativas em destaque.

tema se esconde pela objetividade na construção documental, perdendo o potencial filosófico-argumentativo que substancializa o sentido e o significado da formação como um processo crítico e autorreflexivo frente a uma formação cultural.

Também abordando as bases legais reguladoras do processo avaliativo, o PPC de Física de Telêmaco Borba (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016) toma a 'avaliação' como referência para a melhor condução do processo formativo. Ele assume a avaliação a partir de suas "funções diagnóstica, formativa e integradora" e projeta a aprendizagem a um "princípio fundamental" definido como "desenvolvimento da consciência crítica", tendo como essência a colaboração na "verificação da aprendizagem, com o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos" (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 22).

Após conceituar o propósito avaliativo dos processos de ensino e de aprendizagem, o PPC de Telêmaco Borba apresenta os procedimentos acadêmicos pelos quais o ato educacional que fundamenta o projeto de curso se cumpre. Como o curso representa a institucionalidade que o suporta, o documento aponta para o Plano de Avaliação Institucional, pelo qual são colocados em pauta os mecanismos interno e externo assumidos para avaliar a instituição, o curso, o desempenho do estudante e o próprio PPC (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 23-25).

A avaliação chama a atenção para dois fatores formativos importantes: a compreensão sobre o sentido do curso e a organização institucional para a ação educativa. Vistos apenas como elementos implícitos e constitutivos do documento, esses fatores corroboram o cumprimento dos objetivos apresentados pela instituição ofertante. Ao serem analisados pela perspectiva crítica, tornam-se elementos determinantes de um Projeto Pedagógico. A determinação, aqui, é a condição pela qual o estudante é posto diante de sua própria formação por meio de 'situações-problema', entendidas na leitura de Adorno (1996c, p. 388) como 'realidade extrapedagógica', que suplanta a mera compreensão adaptativa e funcional.

Se buscada a prerrogativa da autorreflexão crítica pela ótica adorniana em relação à avaliação no PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Telêmaco Borba, o documento se mostra tímido em seu argumento filosófico, consolidando um esforço descritivo dos aspectos legais e dos procedimentos setoriais. A descrição da prática avaliativa como forma do processo obscurece a reflexão filosófica fundante do ato de avaliar, bem como a postura pedagógica da avaliação como constituição formativa.

Considerando essa reflexão, Adorno (1995) a vê como carência de uma formação cultural que impera sobre os formadores. Segundo o pensador,

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existe à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência em cursos, e de qualquer estes seriam um tipo de 'cultura geral'. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADONRO, 1995, p. 64).

Abordando a 'avaliação' no PPC do Curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013), destaca-se que a estrutura documental assume o padrão contido na maioria dos PPCs analisados. A estrutura argumentativa segue a descrição prática das ações fundamentadas na legislação e reguladas no âmbito da instituição, quanto aos procedimentos internos e externos que avaliam o projeto de curso. A efetiva fundamentação teórica sobre o ato avaliativo, como condição fundante dos processos de ensino e de aprendizagem, carece de substancialidade. Segundo o documento,

Dentro da filosofia básica do curso de licenciatura, existe a intenção de utilizar as Oficinas de Aprendizagem enquanto espaço para o planejamento de ensino, inclusive de conteúdos de outros componentes curriculares concomitantes, podendo estas práticas serem utilizadas ao modo de instrumentos de avaliação também nelas. Nesse caso já se evidencia uma prática interdisciplinar (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 40).

O destaque central segue a técnica avaliativa como padrão institucional. A gestão do processo se apresenta como um instrumento de controle para a correção de percurso. O caráter legal é assim reafirmado: "A Lei 10.861/2004 prevê três dimensões para a avaliação institucional, quais sejam, a Auto-Avaliação Institucional, a Avaliação Externa in loco, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE)” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 41). Aqui, exprime-se o padrão administrativo como controle do Estado.¹¹⁹

Essa constatação não desqualifica tais procedimentos, uma vez que eles são indicados como condição legal e normativa às instituições de formação superior. Observa-se, sim, a ausência de fundamentação filosófica e pedagógica que impute ao ato avaliativo um sentido maior (formação cultural) ao processo de ensino e ao de aprendizagem.

O PPC de Química de Jacarezinho (IFPR/JACAREZINHO, 2014) já traz uma elaboração documental com maior fundamentação teórica. Contextualizando a avaliação como um ato que integra a vida concreta do ser humano em sociedade (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 24), o texto expande a compreensão da atitude avaliativa ao processo de ensino e ao de aprendizagem, buscando em Luckesi (2011) a fundamentação teórica para seu entendimento (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25). Assim, aborda esse elemento formativo nos seguintes termos: “A principal finalidade da avaliação é garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25).

A análise observa que mediação subjetiva do estudante para a construção do conhecimento não retira do professor a atitude crítica da ação do ensino. Aponta, entretanto, para o cuidado pedagógico necessário ao encaminhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de suprir a abordagem de uma avaliação legitimadora dos normativos institucionais (LUCKESI, 2011, 304).

Tentando fugir dessa abordagem avaliativa formalista, o PPC afirma que

A avaliação da aprendizagem, necessariamente, passa pela **avaliação constante da prática educacional**, pois é um meio e não um fim em si mesmo, que se estabelece pela teoria e prática (LUCKESI, 2002).

Uma das características mais importantes da avaliação educacional, é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que avaliará. É o próprio professor, que trabalha com os alunos, quem os avalia. Isso implica que se pense a **avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino**, algo que é decorrente dessas atividades, inerente à elas e a seu serviço. O ensinar e o aprender associados à pesquisa e a extensão são construções conjuntas e contínuas,

¹¹⁹ Emprega-se expressão “padrão administrativo” para especificar o caráter que a avaliação assume em atender as diretrizes de acompanhamento institucional pelas quais o curso reage aos parâmetros avaliativos, os quais se caracterizam como controle do Estado para manter a oferta dos cursos.

complementando-se e a avaliação perpassa todo esse processo (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25, grifo nosso).

O documento fortalece o sentido da avaliação ao afirmar que “uma das características mais importantes da avaliação educacional, é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que avaliará” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25). Por meio desse sentido, o PPC atribui papel fundamental aos educadores. Ao argumentar que “o próprio professor, que trabalha com os alunos, é quem os avalia”, a proposta educacional do curso se dirige para o ato avaliativo como “uma atividade contínua¹²⁰ e integrada às atividades de ensino”. Amplia, contudo, o sentido desse ato e o coloca diante das atividades de pesquisa e de extensão. A avaliação é afirmada como processo que integra as três dimensões formativas que fundamentam a ação institucional (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico credita à avaliação a tarefa de unir as cinco dimensões que compõem a condição formativa. Para tanto, parte da compreensão de que a educação tem compromisso com as transformações pessoal e social por meio de uma avaliação que também promova tal condição. De acordo com o documento,

[...] uma **avaliação transformadora** necessita ser reguladora do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a **avaliação escolar deve estar relacionada ao tipo de homem e sociedade que a instituição se propõe a formar**. Por se tratar de uma **prática educativa libertadora**, que visa à transformação e à emancipação, a avaliação deve ter bem claro os seus objetivos e métodos, para que não seja um processo isolado, mas sim intrínseco à prática educativa. Desse modo, o IFPR câmpus Jacarezinho estabelece

¹²⁰ É conveniente frisar que o escopo da avaliação tenta fugir da perspectiva punitiva da avaliação. Expõe, porém, a preocupação de uma avaliação vazia do sentido maior do ensino e da aprendizagem ao defini-la como “uma atividade inerente à natureza humana: avaliam-se opções, alimentos, pessoas, estratégias, comportamentos, ambientes. A ação de avaliar está presente em quase todos os momentos do cotidiano conduzindo-nos desde a tomada de decisões, por meio de reflexões sistematizadas, até a orientação sobre algumas escolhas, por meio de uma reflexão simples. Entretanto, estar tão familiarizado com este processo espontâneo, faz com que o indivíduo muitas vezes não dispense atenção nem tratamento adequados a esta ação, banalizando-a. A avaliação pode ser compreendida e utilizada de várias maneiras dependendo da função que assume em determinado momento ou de quem a pratica, podendo ser caracterizada como uma ação pontual ou até parte de um processo. Isso dependerá da concepção do indivíduo sobre o tema avaliação, de sua responsabilidade e comprometimento em sua utilização, do meio em que suas ações serão desenvolvidas, de suas intenções, suas experiências vividas e ainda, da importância que a avaliação assume em sua vida ou no seu trabalho” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 24-25).

como paradigma a **avaliação formativa de caráter emancipatório** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25, grifo nosso).

Em relação ao texto, frisa-se a importância da autorreflexão sobre o processo formativo e sobre o cenário social instituído. Essa postura se firma quando o PPC atribui à avaliação o caráter de formação “relacionada ao tipo de homem e sociedade que a instituição se propõe a formar”. Para fugir do aspecto de formação como modelagem de pessoa, o texto reafirma a consciência do processo ao assumir a avaliação como “formativa de caráter emancipatório”.

Baseando-se na reflexão teórica de Saul (2001) quanto ao conceito de avaliação emancipatória, que se caracteriza “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2001, p. 61, *apud* IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25), o PPC se propõe a se estruturar como um todo avaliativo; quando registra seu intento avaliativo, essa prerrogativa fundamenta-se na ideia de Saul (2001, p. 6):

A autora acrescenta ainda que essa proposta de avaliação[...] está situada numa **vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador**, ou seja, **libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas**. O compromisso primordial desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação (*apud* IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 25, grifo nosso)¹²¹.

Baseando-se nessas concepções, o documento passa a descrever os procedimentos práticos que são, efetivamente, seguidos pela avaliação (IFPR-JACAREZINHO, 2014, p. 27-31). Quanto aos procedimentos práticos, mesmo sendo os padronizados, o documento se esforça para não os tornar maiores que o objeto do curso. Segundo o PPC,

¹²¹ Um cuidado especial com essa concepção gera uma prerrogativa educacional exclusiva da formação do indivíduo, pelo indivíduo, como condição dada a ele de enfrentar e de superar, por si, os problemas (intelectuais e produtivos) que o cerca. É evidente que o aprendizado envolve o indivíduo; mas também envolve os meios, as pessoas e as condições inerentes à cultura na qual o indivíduo está inserido. Esse cuidado reflexivo está para elucidar as teorias investidas da prerrogativa individual da aprendizagem, no sentido de colocar cada pessoa como responsável por si diante do processo produtivo, eximindo o próprio sistema como o encarregado para fazê-lo. A escola, como meio, possibilita os fins que são colocados como meios para a manutenção da realidade. Assim, o risco consiste em imputar sucesso ou insucesso pessoal e profissional ao indivíduo, eximindo o sistema que o forma.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química com Ênfase em Ciências da Natureza será avaliado, em dois momentos distintos:

- **Avaliação inicial** - no início de cada ano, através das semanas de planejamento pedagógico, quando são propostas as mudanças necessárias, considerando as atividades desenvolvidas no ano anterior;

- **Avaliação contínua** - no decorrer do curso, por meio das reuniões de professores, NDE e do seu Colegiado.

O trabalho pedagógico dos professores do referido curso é avaliado, periodicamente, nas semanas de planejamento pedagógico quando se efetiva o acompanhamento das atividades desenvolvidas com os alunos e os resultados obtidos. Nesses momentos, tanto a coordenação quanto o corpo docente são informados das dificuldades apresentadas pela turma e os alunos que necessitam de uma atenção especial. Esse é o espaço, por excelência, para se discutir as alternativas viáveis para o replanejamento das atividades docentes (IFPR-JACAREZINHO, 2014, p. 31, grifo nosso).

O estudo revela também que a construção argumentativa se esforça para garantir o sentido emancipatório na formação. As compreensões pedagógica e filosófica que sustentam a teoria avaliativa do processo se esforçam para assegurar o sentido de uma formação integral e para elevar o estudante à condição de indivíduo que, como docente, está construindo a sua autonomia intelectual e a sua emancipação em relação às formas padronizadas reguladoras do ensino e da aprendizagem. Observa-se o seguinte no PPC (IFPR/Jacarezinho, 2014, p. 27):

Em relação aos instrumentos avaliativos, são considerados meios para operacionalização da avaliação: I. Seminários; II. Trabalho individual e grupal; III. Testes escritos e orais; IV. Demonstração de técnicas em laboratório; V. Dramatização; VI. Apresentação do trabalho final de iniciação científica; VII. Artigo científico. IX. Portfólios; X. Resenhas; XI. Autoavaliação, entre outros.

Também serão avaliadas e consideradas dimensões humanas como a ética, a iniciativa, a valorização do ser humano, a assiduidade, a participação, a relação interpessoal e a solidariedade.

No PPC do curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho, lê-se um potencial pedagógico crítico-emancipatório, precisamente por revelar, a partir do elemento formal, a primazia do conteúdo sobre a forma. A crítica conferida ao ato de educar o compreende como autorreflexivo e, prudentemente, é apresentado como construção histórica e social. Nesse documento, a 'avaliação' é integrada como força articuladora das cinco dimensões formativas assumidas pela instituição e fundamenta a Unidade de Análise em pauta.

A análise dessa subunidade denota que o PPC de Paranavaí também embasa a sua compreensão teórica em Luckesi (2011, em Saul (2001) e em Demo (2006)¹²², no intuito de refletir sobre uma formação de caráter libertador do indivíduo (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 68) e transformador social (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 69). Como parte integrante das atividades educacionais e formativas, a avaliação é apresentada como um ato da aprendizagem. A força potencializadora da ação avaliativa para a emancipação se constitui como parte do ensino e da aprendizagem, pois é posta como ação consciente dos agentes formadores. Conforme o PPC,

O educador, servindo-se de diversos instrumentos, **auxilia o educando a assimilar a herança cultural do passado**, para, ao mesmo tempo, **incorporá-la e superá-la, reinventando-a**. [...] O educador, em sua ação, serve a esse processo. É no seio desse papel de mediador vivo do processo de formação do educando que o educador pratica atos avaliativos e, então os seus atos são éticos e necessitam de ser regidos por uma ética (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 69-70, grifo nosso).

O destaque teórico chama a atenção para o conceito de educação. Evidencia-se que a redação está em aproximação à estrutura argumentativa do documento do *Campus* de Jacarezinho. Por isso, o *Campus* de Paranavaí assume o mesmo sentido do conceito de educação empregado na licenciatura de Jacarezinho, unindo-o também aos seguintes termos: 'libertação', 'emancipação', 'autonomia' etc. Segundo o documento,

Fundamentado nesses conceitos, o IFPR *campus* Paranavaí acredita na avaliação escolar como **mecanismo para que a educação seja sinônimo de transformação social**. Uma **avaliação transformadora necessita ser reguladora do processo de ensino e de aprendizagem**.

Neste sentido, a avaliação escolar deve estar relacionada ao tipo de homem e sociedade que a instituição se propõe a formar. Por se tratar de uma **prática educativa libertadora**, que visa à **transformação** e à **emancipação**, a avaliação deve ter bem claro os seus objetivos e métodos, para que não seja um processo isolado, mas sim intrínseco à **prática educativa**. Desse modo, o IFPR *Campus* Paranavaí estabelece como paradigma a avaliação

¹²² Convém ressaltar que os autores abordados para fundamentar, pedagogicamente, o ato avaliativo esboçam a 'forma' do processo de avaliação, bem como procedimentos pedagógicos e didáticos. Quanto à 'matéria' ou conteúdo do conhecimento a ser avaliado, o PPC não pode perdê-la de vista, a fim de não cair no esvaziamento formativo e na "estupidez funcional" de apenas reproduzir processos e procedimentos, sem a devida crítica avaliativa.

formativa de caráter emancipatório (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 66-67, grifo nosso).

O PPC atribui à instituição formadora a incumbência de uma formação crítica, contextualizada e socialmente construída, mas com o compromisso histórico da “*transformação social*” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 67, grifo ...). O texto do PPC pauta a sua composição sobre a avaliação esforçando-se para revelar a finalidade principal do ato de avaliar. Essa afirmação é reforçada no documento, ligando-se propriamente ao sentido do ato de avaliar (forma), primando pelo aprendido (conteúdo):

A principal **finalidade da avaliação é garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento**. Esta nova concepção exige uma mudança de postura do professor. O centro de preocupação do professor não estaria vinculado à nota, mas sim à aprendizagem dos estudantes, desta forma o papel do professor seria de diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do estudante, estabelecer um diálogo educador-educando, analisando o contexto da aprendizagem. Procurando, portanto, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor, propondo, inclusive, estratégias diversificadas de recuperação paralela de conteúdos (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 68, grifo nosso).

As mediações avaliativas formais descritas no texto não possuem a força argumentativa maior que a referência teórica adotada; focaliza-se a prevalência do conteúdo sobre a forma. Nesse sentido, a avaliação é tratada como processo para eliminar a dicotomia entre teoria e prática, evidentemente possível no percurso formativo. Enquanto tal, a avaliação é proposta como uma ação a ser pautada em uma reflexão didático-pedagógica e a dirigir-se, pelos meios avaliativos empregados, para a consciência avaliativo/formativa do estudante em processo de formação docente. A base desse pressuposto está em apresentar a avaliação como uma “possibilidade de emancipação para os envolvidos no processo educativo” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p, 69).

A ‘consciência crítica’, como autorreflexão do processo, coloca-se como projeto a ser atingido pela educação que, avaliando-se crítica e constantemente, possibilita as devidas condições reflexivas para a mudança e para a transformação pessoal e social.

A análise busca, no texto, o entendimento sobre o que é apresentado como transformação pessoal e social. Evidencia-se que ela está ligada ao sentido ampliado da avaliação, envolvendo a vida humana em sua reflexão e em sua ação. O texto expõe que a avaliação “[...] pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 69).

A avaliação é encarada no texto como um “processo ação/reflexão/ação”, assim descrito:

[...] **[A avaliação]** deve permear a organização do trabalho pedagógico visando alicerçar **a dualidade teoria-prática que precisa estar revestida pelo pensar e agir crítico** buscando aprimorar seu trabalho, rever métodos, estabelecer novos objetivos, alcançar melhores resultados (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 70, grifo nosso).

Nisso, o PPC de Química busca estabelecer um horizonte no qual a formação pessoal, cidadã e profissional do docente seja assumida como cultura formativa. A sua postura em colocar o estudante como centro das reflexões filosóficas e dos esforços didáticos e pedagógicos que fundam o ensino e a aprendizagem retoma a condição avaliativa do processo como a ‘possibilidade autorreflexiva e crítica’ da própria ação formadora. A análise salienta o anseio do documento em deixar evidente que a formação é um contínuo e, como tal, precisa estar aberta para demonstrar o que ela ainda não se tornou, mas que tem consciência de sê-lo: ‘emancipada’ (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 83).

Considerando a unidade de análise ‘Formação docente’, tomada no conjunto dos PPCs analisados, o entendimento do processo e dos procedimentos avaliativos que constituem a organização estrutural dos documentos abre-se à análise pela crítica sobre a prevalência da forma sobre o conteúdo por parte de uns, bem como a prevalência do conteúdo sobre a forma por parte de outros.

Análise crítica sobre os PPCs não se constitui como elemento desqualificativo, mas é uma reflexão sobre a construção objetiva dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados. Nessa perspectiva, a apresentação da fragilidade na organização e na produção reflexivas sobre as finalidades e sobre os fundamentos avaliativos quer esboçar a preocupação contida no rigor da pesquisa a partir da base teórica que adota.

Há que se destacar que uma construção documental que não evidencia a teoria com a qual a sua prática avaliativa dialoga se vulnerabiliza. Em alguns dos PPCs analisados, expõe-se a fragilidade teórica sobre a qual se pauta a formação do licenciado, quase que esvaziando o conteúdo como preocupação formativa.

A análise textual dos PPCs, por meio da subunidade relação conteúdo, com base na fragilidade teórico-prática, evidencia uma abertura possível para práticas formativas e avaliativas instrumentalizadoras, embasadas nas diretrizes nacionais oficiais e nas orientações das instituições internacionais, financiadoras dos projetos formativos. Por outro lado, se os procedimentos avaliativos priorizam a descrição estrutural e normativa, correm o risco de serem vistos mais como uma ferramenta de controle interno e externo do que componentes imprescindíveis para a verificação e para a correção constantes no processo formativo em vista de uma perspectiva cultural ampliada (MARCUSE, 1973a).

Destaca-se que a Teoria Crítica da Sociedade, como base da análise, possibilita a percepção da consistência teórica que conduz ao entendimento pedagógico sobre a articulação coerente e recíproca entre teoria e prática, como elementos co-compreendidos na formação docente, que envolvem sujeito e objeto do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, permite vislumbrar como na formação docente acontece o diálogo entre formação cultural e formação histórico-social e produtiva do indivíduo.

3.3.3. Ruptura e permanência na concepção de formação

Em atenção à demanda da sociedade contemporânea, fortemente influenciada pela pseudoformação, a condição de ajustamento social tem a primazia sobre o sentido da mudança cultural. Para fazer essa leitura mediante os PPCs, adota-se a subunidade ruptura e permanência na concepção de formação a partir da relação formativa que cada PPC estabelece em seu processo educacional. Nesse sentido, a análise abre-se à crítica sobre a perspectiva educacional que é dirigida pela pseudoformação cultural (ADRONO, 1996c).

Em seu conjunto, observa-se que os PPCs dos cursos de Licenciatura em Física dos *campi* de Paranaguá (2013), de Foz do Iguaçu (2013), de Telêmaco Borba (2016) e de Ivaiporã (2015) expõem certo limite sobre o potencial formativo do IFPR, ora colocando a instituição como aquela para atender “os objetivos da Política

Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), concebida pelo governo federal, a qual objetiva aumentar a eficiência econômica, promover e difundir a inovação tecnológica e elevar a competitividade da indústria brasileira” (IFPR/IVAIPORÃ, 2015, p.11); ora para “contribuir com a formação de profissionais licenciados nessa área, para suprir a carência de professores dessa disciplina, atendendo assim a região litorânea, bem como contribuindo com a demanda estadual e nacional” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 3).

O limitador não está na demanda, mas na funcionalidade formativa para a demanda e na instrumentalidade institucional para o propósito social. Nesse caso, os PPCs estão reforçando a permanência e obscurecendo o sentido de transformação.

Essa postura reforça a pseudoformação cultural ao enfraquecer o caráter dialético da educação, negando o potencial de resistência diante da realidade, adaptando os meios necessários para a supressão das necessidades quantitativas de docentes. A ausência de uma crítica às finalidades e aos fundamentos educativos institui uma formação adequada e flexibilizada em atenção aos ditames do modelo de sociedade em curso.

Destaca-se, nesse contexto, a reflexão de Horkheimer e Adorno (1985, p. 42-43):

[...]. Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível de vida, aumenta o grau de sua impotência. Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados. Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os estores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se creem impotentes [...]. Nenhum indivíduo é capaz de penetrar a floresta de cliques e instituições que, dos mais altos níveis de comando da economia até às últimas gangues profissionais, zelam pela permanência ilimitada do *status quo* (grifo dos autores).

O humano formado nesse projeto está para responder funcionalmente aos diferentes setores produtivos e, nesse aspecto, o docente tende a ser visto como humano requeiro pelo mercado de trabalho. Essa formação acrítica é legitimadora da ausência de transformação social, pois o pessoal é conduzido,

educacionalmente, a se adaptar às demandas e a responder cultural e cientificamente pelo que a sociedade exige.

A posição textual pode limitar a visão institucional, caso seja posta como prerrogativa maior. Essa afirmativa é ilustrada pela transcrição redacional, a qual expõe que, como “instituição pública e compromissada com o desenvolvimento regional”, ao IFPR cabe a incumbência de contribuir “para que a região de Telêmaco Borba possa ter professores de Física com capacitação adequada e em número suficiente, para atuar no Ensino Médio, minimizando a escassez de docentes” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 11).

Como a noção de desenvolvimento regional é assumida pelo IFPR para além da noção econômico-produtiva – com prevalência do processo econômico de uma região, conforme era estabelecido pelo antigo formato das escolas técnicas –, o PPC pode até esvaziar o sentido de desenvolvimento sócio-político e histórico-cultural, caso ressalte a formação docente como demanda do econômico-produtivo; isto é, formar professores que promovam o desenvolvimento científico nos estudantes para gerarem resultados para o mercado e suprimirem a carência numérica de profissionais.

Ao propor que o IFPR deve ofertar “A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 12), o PPC do curso de Licenciatura em Física do *Campus* de Foz do Iguaçu coloca-se em conformidade ao propósito da legalização, revelando-se como instituição reguladora da formação vigente.

Analisados os objetivos construídos nos PPCs, em aproximação à leitura da Teoria Crítica sobre a educação, eles se tornam campos da crítica que se instaura sobre o sentido de formação para a pseudocultura, reforçando a permanência em detrimento da transformação. O mais contundente é que, ao reforçarem a pseudoformação, estão assumindo a consciência de que realizam o trabalho possível. A ausência da dialética formativa esvazia a possibilidade de um vir a ser. Mesmo que haja o esforço argumentativo de mudança, a tônica formativa reproduz o sentido lógico da manutenção estrutural da sociedade.

A noção de consciência formativa implícita nos projetos de formação docente não extrapola a leitura da lógica procedente da ideologia dominante na sociedade.

Em si, essa posição é um fator importante a ser considerado para a denúncia do risco da pseudoformação a que a instituição possa vir a responder. Eis o risco, alertado por Adorno (1996c, p. 396):

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de 'educação popular' não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe dava certo sentido –, perdeu sua atualidade.

Essa inspiração adorniana fundamenta a análise, a qual se coloca diante do conceito de formação indicado pelos cursos em seus objetivos. Implícitos, nesse conceito, estão os sentidos do 'porquê' formar e do 'para quê' formar.

A categoria de análise Formação docente, ao se utilizar da subunidade ruptura e permanência na concepção de formação, ressalta a condição formativa assumida e expõe os seus limites e os seus propósitos. Considerando esse pressuposto, a análise se volta para o perfil do egresso dos cursos de licenciatura.

Ao construir o 'perfil do egresso', o foco dos PPCs é ressaltar o que se espera do licenciado em Química e em Física nos *campi* do IFPR. A referência formativa aqui adotada chama a atenção para uma certa ousadia transcrita nos textos, que carregam, consigo, um caráter, até certo ponto, 'utópico' na formação¹²³.

Considerando os quatro anos a serem frequentados pelos estudantes e analisando o perfil formativo descrito, existe, por um lado, a perspectiva de um profissional docente que esteja preparado para o entendimento dos problemas que envolvem a sua área específica de formação. Por outro, a formação aponta para a compreensão das práticas pedagógicas que envolvem a formação docente e referencia a ação consciente do licenciando e do licenciado no meio social, como cidadão histórico. A constituição de uma formação que integra teoria e prática é ressaltada.

Frente a isso, segundo os pressupostos de Schmied-Kowarzik (1983), é necessário estabelecer uma ponte entre teoria e prática na pedagogia, sendo tal

¹²³ Não se nega a importância do caráter utópico da formação, pois, por meio dele, enuncia-se um devir possível. Ressalta-se, contudo, uma certa ingenuidade lógica em apresentar uma formação docente, regulamentada pelos documentos oficiais e gerida direta e indiretamente pelos internacionais, que venha suplantiar a consciência funcional que regula a formação acadêmica.

relação elemento fundamental para que a pedagogia mantenha a sua característica, sem se tornar uma técnica para a educação.

Essa postura requer da crítica formativa o entendimento dialético de sua própria formação, cabendo à própria pedagogia um esforço reflexivo sobre o seu caráter conjuntivo entre teoria e prática. Para Schmied-Kowarzik (1983, p. 12),

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética construtiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o que aconteceu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então – o que é mais provável – se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimento para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente.

Essa consideração tácita que paira sobre a perspectiva formativa dos docentes no IFPR se torna relevante, se considerada pelo viés da crítica autorreflexiva sobre a proposta educativa para a emancipação. Esta sobrepõe o processo meramente positivo da formação e procura restabelecer o sentido crítico da educação, como ciência e como filosofia. Conforme formula Schmied-Kowarzik (1983, p. 14):

A ciência crítica da educação [...] parte precisamente do conhecimento da determinação histórico-social da realidade educacional, para reivindicar criticamente dela a não cumprida exigência emancipatória da educação.

Disso se institui a perspectiva de reflexão sobre os PPCs analisados, questionando-se até que ponto a perspectiva formativa, isto é, o perfil do egresso, supera a positividade ou a instrumentalidade da ação docente. É por meio da reflexão/ação formativa, dialeticamente compreendida pelo que ainda não está realizado, que se institui o sentido emancipatório da educação.

A composição textual dos seis PPCs chama a atenção para a visão de futuro que se constrói no conjunto formativo do estudante, compreendido como tempo e como condição educacional. O perfil do egresso pauta o ideal formativo a ser atingido, sem perder de vista que ele se particularizará em cada licenciando, levando

em conta a individualidade do estudante e o esforço conjunto que envolve os agentes do processo formativo.

Na análise do perfil do egresso, evidencia-se a retomada dos termos habilidades e competências, os quais estão presentes nos PPCs de Ivaiporã (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 22), de Telêmaco Borba (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 17), de Paranaíba (IFPR/PARANAIÁ, 2016, p. 41-43), de Jacarezinho (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 16-18), de Paranaguá (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 6-7) e de Foz do Iguaçu (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 26-27).

Os PPCs analisados fundamentam-se na legislação vigente, tanto nas Diretrizes Nacionais Curriculares quanto em pareceres específicos. De início, constata-se que as ações educativas de cada PPC analisado seguem as orientações oficialmente instituídas, segundo as quais os cursos cumprem a legalidade, e oficialmente, representam a instituição e os interesses formativos do modelo de Estado. É necessário, entretanto, fazer essa análise considerando a intencionalidade de cada curso. Para tanto, ressaltam-se os argumentos textuais empregados para fortalecer a condição formativa dos docentes.

No PPC de Ivaiporã, o texto esboça o sentido das habilidades e das competências em acordo com as diretrizes curriculares nacionais, nos seguintes termos:

[...] A formação do Físico-Educador pode se caracterizar nas seguintes **competências essenciais**, já preconizadas pelas diretrizes curriculares nacionais:

- Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;

[...] E, para contemplar as competências descritas acima, algumas **habilidades gerais** se fazem necessárias, dentre elas:

- Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;

[...] Outra **habilidade específica** do Físico-Educador é saber planejar o desenvolvimento de diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas, além de elaborar ou adaptar materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 22-23, grifo nosso).

Essa visão, além de fortalecer a forma e minimizar o conteúdo dos processos de ensino e de aprendizagem, também reforça a prevalência da permanência sobre a mudança sociocultural.

Em sua conjuntura, o perfil do egresso enfatiza uma formação enraizada no princípio da adaptabilidade ao meio, o que pode ser observado nos termos empregados pelo PPC, quando registra que

[...] Os egressos licenciados no curso de Física aqui proposto serão capazes de exercer a função de professores de Física no Ensino Médio e no Ensino Superior. Espera-se fornecer ao futuro professor conhecimento para elaborar e programar atividades que propiciem aos seus alunos uma **aprendizagem efetiva e eficaz dos conceitos físicos e suas implicações, bem como, avaliar a metodologia empregada e o alcance de seus resultados**. O egresso do curso, também, poderá ingressar, se for de seu interesse, num programa de pós-graduação na área de ensino de Física ou em qualquer área de pesquisa em Física ou áreas afins e **desempenhar funções de um professor e pesquisador no Ensino Superior** (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 22, grifo nosso).

O PPC de Física de Paranaguá vislumbra uma formação constituída em uma perspectiva mais técnica. Fundamentando também sua proposta no Parecer CNE/CES 1.304/2001 e na Resolução CNE/CES 9/2002, a proposta do PPC se encaminha desta maneira: para prevalência da forma e para o fortalecimento da manutenção da realidade.

Empregando as cinco dimensões apontadas pela legislação, o PPC também se referenda em nove “habilidades gerais” e em sete “habilidades e competências específicas” (IFPR/IVAIPORÃ, 2013, p. 6-7). Nesse contexto, o perfil profissional do Licenciado em Física é assim apresentado:

[...] Deve-se ainda considerar que o profissional licenciado em Física, seja **submetido a conteúdos que contribuam com a construção de uma postura crítico-reflexiva**, para que atue de forma dinâmica e investigativa no seu ambiente de trabalho. Dessa forma, o professor precisa reconhecer a necessidade de se respeitar as diferenças regionais, políticas e culturais existentes na sociedade, atuando de forma interdisciplinar e utilizando de recursos didáticos, tecnológicos, humanísticos e científicos, que promovam a transformação da realidade social na qual está inserido (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 6, grifo nosso).

Mantendo a mesma estrutura formal das redações, o PPC de Física do *Campus* de Telêmaco Borba do IFPR assume as habilidades e as competências propostas pelas diretrizes nacionais e, em aproximação ao PPC de Ivaiporã, define o professor licenciado como um “físico-educador”, para o qual se direcionam os esforços formativos.

[...] O Físico-Educador deverá ser um **profissional com formação generalista**, mas sólida e abrangente em conteúdos da Física e em todas as suas modalidades fundamentais, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos. Ainda deve ter **domínio dos conhecimentos pedagógicos específicos**, visão crítica da realidade, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e condições de atuar em todos os campos da atividade socioeconômica.

Deve ser um profissional **consciente de suas limitações e estar continuamente em formação**. Um pensador, estudioso e investigador. Um analista crítico da realidade e com capacidade de chegar a conclusões, de tomar posições coerentes e elaborar proposições próprias para soluções dos problemas detectados (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 16).

Tal proposta formativa não destoaria do sentido de competência discutido por Ramos (2002a; 2002b); também esboça a preocupação de um profissional que se prepara ao longo de toda a vida (DELORS, 1998).

Destaca-se ainda a funcionalidade formativa como intencionalidade implícita no texto:

[...] Dessa forma, os egressos licenciados no curso de Física aqui proposto serão **capazes de exercer a função de professores de Física no Ensino Médio e no Ensino Superior**. Espera-se fornecer ao futuro professor conhecimento para elaborar e programar atividades que propiciem aos seus alunos uma aprendizagem efetiva e eficaz dos conceitos físicos e suas implicações, bem como, avaliar a metodologia empregada e o alcance de seus resultados. O egresso do curso, também, poderá ingressar, se for de seu interesse, num programa de pós-graduação na área de ensino de Física ou em qualquer área de pesquisa em Física ou áreas afins e desempenhar funções de um professor e pesquisador no Ensino Superior (IFPR/TELEMACO BORBA, 2016, p 16, grifo nosso).

No que concerne à análise sobre o PPC de Física do *Campus* de Foz do Iguaçu, a construção textual remete o princípio formativo à predominância para a permanência. Ressalta-se ainda que a proposta teórica que fundamenta a perspectiva educacional aproxima-se da ótica de Morin (2005; 2011), de Morin, Ciurana e Motta (2003) e de Perrenoud (2001), especialmente quando ressalta a formação por meio de conteúdos atitudinais inerentes aos docentes. Destaca-se, no texto do PPC, que

A atitude investigativa é característica central do perfil do egresso em Física, independente da área específica de atuação. Os sólidos

conhecimentos físicos construídos ao longo do curso devem permitir ao egresso enfrentar problemas, sejam novos ou tradicionais.

No curso de licenciatura em Física, o perfil se especifica na figura do Físico-educador, que articula os conhecimentos físicos com os pedagógicos, privilegiando a resolução de problemas afins ao ensino e a aprendizagem da Física.

A atitude investigativa do Físico-educador, além de atuar no tema do ensino de Física, em termos de planejamento, prática e avaliação, por exemplo, também é essencial ao constituir, ela mesma, conteúdo atitudinal essencial a ser ensinado aos futuros alunos deste educador em formação (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 25).

Como fundamento redacional, o PPC também assume a forma da legislação vigente, incorporando as habilidades e as competências inerentes ao Parecer 1.304/2001 – CNE/CES, que estabelece o perfil do egresso para os cursos de Física (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 26-27).

Procurando expressar melhor a sua ótica formativa, o PPC apresenta a sua política de “acompanhamento do egresso”, afirmando que

As políticas e as ações executadas possuem por finalidade a formação de **profissionais críticos**, competentes, solidários e comprometidos com valores éticos e a construção de uma sociedade justa e democrática (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 27, grifo nosso).

Ao procurar estabelecer o sentido assumido sobre a noção de crítica formativa, o PPC procura fazê-lo sem romper com a lógica reguladora do meio. Nota-se, nos termos empregados e na argumentação erigida, a predominância da forma sobre o conteúdo e da permanência sobre a mudança. Essa posição é assim descrita:

[...] o Instituto Federal do Paraná vem desenvolvendo um processo de Avaliação Institucional, com o objetivo de **fomentar a autocrítica institucional**, garantir a **qualidade das ações** no âmbito da instituição e informar a sociedade da consonância dessas ações com as demandas científicas e sociais.

A autocrítica institucional pressupõe a **análise retroativa àqueles que aqui trilharam sua formação acadêmica** e que hoje, possivelmente, encontram-se atuando **no mercado de trabalho**. Para tanto, estabelecer a Política de Acompanhamento do Egresso é condição indispensável (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 28, grifo nosso).

O PPC do Curso de Licenciatura em Química do **Campus** de Paranavaí, esboçando a sua compreensão sobre a formação em perspectiva, escreve:

Os egressos do curso de Licenciatura em Química deverão estar aptos a atuar como professores no ensino fundamental, médio e superior. Além disso, devem **atuar como sujeitos de transformação da realidade da educação básica brasileira** devendo inserir-se na instituição escolar e no exercício cotidiano de sua profissão enfrentando os desafios da sala de aula, bem como as tarefas que as transcendem (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 40-41, grifo nosso).

O texto em análise constrói a ponte argumentativa com as bases formativas do egresso, fundamentadas nas competências inerentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Química, a destacar as seguintes: a) formação pessoal; b) compreensão da Química; c) informação, comunicação e expressão; e) ensino; f) profissão (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 41-45).

A análise constata que o PPC pouco transcende o escopo normativo e se orienta para a formação dedicada ao ensino da forma, em sintonia com a reprodutibilidade do modelo social padrão. A autorreflexão crítica é enfraquecida pelo esforço adaptativo à demanda legislativa e o sentido de emancipação se obscurece pelo sentido de transformação circunstancial.

Ao abordar a política de acompanhamento do egresso, a estrutura textual reforça a preocupação pelo mapeamento formativo, que também se caracteriza como um instrumento de controle para análise constante das ações profissionais após o processo formativo (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p. 45-47).

Destacam-se, para além do questionário de coleta de informações, as três ações centrais adotadas pelo *campus*:

- Manter os **dados cadastrais** dos egressos atualizados;
- Promover encontros, cursos de extensão, reciclagem e palestras que atendam às **necessidades** desses estudantes **frente às contínuas inovações do conhecimento** das áreas a fim de atualizar e/ou **complementar os saberes adquiridos** ao longo do curso finalizado, contribuindo para a inserção no mundo do trabalho e, em consequência, obter **sucesso profissional e pessoal**.
- Incentivar e apoiar o reencontro dos estudantes egressos, mantendo-se o vínculo que possibilitará o apoio ao **desenvolvimento de sua vida profissional** (IFPR/PARANAVAÍ, 2016, p.47, grifo nosso).

Nota-se a preocupação institucional pelo mapeamento da condição do egresso, ora para dar-lhe condições de atualização profissional, ora para orientar a própria instituição sobre o encaminhamento formativo. Não estabelece, porém, a

autocrítica formativa sobre os cenários institucional e do egresso, como autorreflexão sobre a conjuntura social. Isso sugere que o encaminhamento é feito sem a provocação da mudança estrutural. A mudança indicada é a do percurso formativo – que já aponta, por si mesmo, um valor imprescindível –, sugerindo a funcionabilidade racional para a adaptabilidade profissional.

O PPC do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* de Jacarezinho também traz as competências previstas pelas diretrizes formativas que orientam o curso como referência formativa. Traça-se, portanto, o perfil do egresso em consonância com as diretrizes específicas, ficando assim redigido:

O perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Química com Ênfase em Ciências da Natureza é apresentado em duas dimensões complementares e indissociáveis: (i) a dimensão de **competências comuns à formação do professor** e (ii) a dimensão de **competências específicas da área de atuação em Química** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 16, grifo nosso).

Após apresentar as competências gerais e específicas, o texto expressa a sua perspectiva sobre o profissional formado, quase como uma construção formal da qual outros PPCs participam. Textualmente assim se observa:

O professor formado no IFPR em Jacarezinho **terá certificação** para atuar no Ensino Básico, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, na área de Ciências da Natureza e, no ensino médio, na área de Química, em escolas da rede pública e privada. Além disso, devem atuar como **sujeitos de transformação da realidade da educação básica brasileira** devendo inserir-se na instituição escolar e no exercício cotidiano de sua profissão enfrentando os desafios da sala de aula, bem como as tarefas que as transcendem (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 18, grifo nosso).

A política de acompanhamento é colocada como uma ferramenta pela qual se estabelecem seis objetivos:

- a) verificar a **empregabilidade** dos formandos;
- b) investigar a atuação dos alunos recém-formados no **mercado de trabalho**, se estão exercendo atividades na sua área de graduação;
- c) levantar dados em relação à **formação continuada**;
- d) obter informações sobre a opinião dos egressos acerca da **qualidade do curso** de Licenciatura em Ciências da Natureza;
- e) possibilitar o conhecimento das dificuldades do egresso para a integração no **mercado trabalho**;
- f) manter a comunicação entre os ex-alunos e a Instituição (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 18, grifo nosso).

Os objetivos se direcionam pela lógica estruturante da racionalidade funcional do licenciado em sintonia com o mercado de trabalho, o que fortalece a permanência da dinâmica social, fundada no padrão de qualidade, na formação para a empregabilidade e para a adaptação do humano ao meio. Para legitimar esse instrumento como ferramenta de apoio à política de egresso, o PPC destaca que os seus resultados “contribuirão para avaliação do curso, bem como para **conhecimento da demanda** por profissionais da área e possíveis **melhorias na qualidade** do curso” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 19, grifo nosso).

Ampliando o argumento para fortalecer o propósito institucional com o acompanhamento do egresso, a análise sublinha que o PPC de Jacarezinho, em estreita aproximação terminológica, estrutural e formal ao PPC de Paranavaí, ressalta que

[...] Outras ações referentes ao acompanhamento dos egressos incluem:

- Manter os dados cadastrais dos egressos atualizados;
- Promover encontros, cursos de extensão, **reciclagem** e palestras que atendam às necessidades desses alunos frente às contínuas inovações do conhecimento das áreas a fim de atualizar e/ou **complementar os saberes adquiridos** ao longo do curso finalizado, contribuindo para a inserção no mundo do trabalho e, em consequência, obter sucesso profissional e pessoal;
- Incentivar e apoiar o reencontro dos alunos egressos, mantendo-se o vínculo que possibilitará o apoio ao **desenvolvimento de sua vida profissional** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 19, grifo nosso).

Mediante a subunidade ruptura e permanência na concepção de formação, percebe-se que os PPCs analisados sublinham a preocupação institucional, assumida pelos *campi* ofertantes, em atender à legislação que sustenta a oferta das licenciaturas. Assim, evidenciam-se os esforços contidos nos textos a fim de responderem à conjuntura histórica e à sua efetiva busca pelo cumprimento da institucionalidade. Nesse processo, a conformidade formativa é mais imperante que a crítica transformadora, assim como a racionalidade funcional assume primazia sobre a crítico-emancipatória.

3.3. Autorreflexão como crítica da realidade diagnosticada

A análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Química e em Física do IFPR destaca a relação didático-pedagógica, bem como a dicotomia entre o

conteúdo e a forma e a ruptura e a permanência na concepção de formação. Considerando-se a estrutura regulamentadora que orienta a elaboração textual dos PPCs, há prevalência da forma sobre o conteúdo e da permanência sobre a mudança, apesar de a ideia de mudança ser o mote das reformas. Isso fica evidenciado na lógica estruturante dos PPCs, a qual orienta o formato redacional pela similaridade textual entre os *campi*, assim como proposições didático-pedagógicas e finalidades educativas regidas pela regulação da funcionalidade e da adaptabilidade do indivíduo ao meio.

Sob o prisma da dicotomia do conteúdo e da forma está posto também o dilema à racionalidade que se funda em argumentos inovadores, mas que estão carregados da reprodução social-cultural. Essa racionalidade, rica em articular informações para o negócio, necessariamente não faz a crítica de si mesma. Enquanto tal, ora pende para a proposta de uma possível mudança ora para a consolidação da permanência de propostas pedagógicas formuladas sobre condições sociais humanamente descontextualizadas.

As licenciaturas do IFPR, tomadas a partir das análises dos PPCs – submetidas à unidade de análise Formação docente, ancorada nas subunidades formação didático-pedagógica, relação conteúdo e forma e ruptura e permanência na concepção de formação –, deixam evidenciar as concepções filosóficas e pedagógicas específicas dos *campi* ofertantes.

Como elemento da crítica, a diagnóstica é uma postura sobre a realidade investigada, garantindo o discernimento analítico sobre o problema assumido. Nesse aspecto, a Teoria Crítica ajuda a entender que na realidade histórico-social formativa está a potencialidade de ser para além do que está dado e aceito oficialmente. A Teoria Crítica mesma nos mostra que, na realidade em que estamos inseridos, estão dadas também as regras que direcionam a cultura, a educação, a economia, a política etc., as quais estabelecem a condição de permanência, de domínio, de controle, de exploração e de expropriação.

O enfrentamento da realidade dada tem maior relevância se nela é vista a possibilidade de uma outra que negue o que está posto como padronizado. Nesse aspecto, a força de denúncia está em não aceitar, imediatamente, a realidade como a única possibilidade. Sendo assim, a dialética negativa, como fator histórico-cultural, coloca-se como ação endógena à cultural afirmativa, com o propósito de trazer à luz as contradições implícitas na dinâmica social e no processo de formação

humano-social e político-econômico. É a crítica discernitiva que auxilia no entendimento da realidade.

Na análise dos PPCs dos cursos das licenciaturas em Física e em Química do IFPR, verifica-se que a objetividade argumentativa na construção dos projetos de cursos, por alguns *campi*, não se sobrepõe como formação diferenciada daquela que oficialmente é implantada. Um possível projeto para uma formação diferenciada em relação às demais licenciaturas em execução poderia compor-se por reflexões explícitas e fundamentadas já na construção documental, a qual se apresenta como reguladora da ação didático-pedagógica e da filosófico-cultural que confronta a realidade dada com o seu vir a ser. Tal postura ampliaria a concepção de fundamentos e de finalidades educativas em vista da construção histórico-social distinta da lógica vigente. Implica dizer que não é a criação de uma instituição que, por si somente, garante uma condição formativa diferenciada do socialmente padronizado e do economicamente estimulado.

A institucionalidade, como força responsável pela formação, não se exime do movimento histórico-social que favorece a sua legitimação. Carrega consigo, porém, a possibilidade de ser sinal de resistência formativa, desde que se abra à crítica sobre os seus limites, bem como suas possibilidades de formação para a consciência dos instrumentos de controle socio-culturalmente utilizados na manutenção da realidade.

A análise diagnóstica sobre os PPCs indica que a carência de clareza conceitual sobre o fundamento e sobre o sentido da formação cultural e da formação para a integração e para a adaptação socioproductivas – assim como também sobre a autorreflexão formativa, na qualidade de processo histórico e social – ofusca o entendimento para que a institucionalidade seja um efetivo meio de formação e de proposta de mudança pessoal e social. Nesse sentido, é a crítica como dialética negativa sobre a educação como realidade dada, na qualidade de processo social e histórico, que delimita e que aponta os indicadores ideológicos que subsistem nos conceitos inovadores do processo formativo. É fato que a real mudança é provocadora de transformações, mas há projetos formativos que se imbuem do sentido de transição como promotor da moldagem pessoal para a conservação estrutural.

As concepções filosóficas e pedagógicas que orientam a reflexão e a autorreflexão nos PPCs estudados indicam a pouca experiência formativa

institucional, especialmente aquela matizada a partir da noção de 'saber docente' (GABRIEL, 2018). Por outro lado, averiguando a condição implícita das concepções de currículo que norteiam a construção dos PPCs dos cursos de licenciatura, a análise documental esboça três preocupações latentes: o atendimento das demandas legais e mercadológicas, a formação para suprir a carência de profissionais para o setor e também o esvaziamento do processo educativo, centrado na formação ampliada – formação cultural.

Como a análise diagnóstica sobre a textualidade dos PPCs é feita a partir dos referenciais teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, a redação se firma sobre os limites da pseudoformação cultural, instituída no padrão pequeno-burguês de se pensar, tendo como intencionalidade a funcionalidade racional. Acentua-se também que a objetividade textual carrega consigo o teor da análise da intencionalidade acrítica. Sendo assim, a consciência e o discernimento indicam a distinção entre a educação fundada na formação para adaptação e aquela fundamentada na crítica reflexiva sobre a condição histórica do docente.

O projeto formativo, quando não explícito pelos meios argumentativos ou por ações concretas para tal, reveste-se da presunção ideológica da adaptação aos demais modelos em curso, reforçando a pseudoformação. Nesse sentido, ao propor um processo educativo como diferenciado, o proponente pode estar apenas construindo a flexibilização formativa para adaptar os indivíduos à condição socioeconômica que regula o sentido da educação. Reforça também o caráter reprodutivo em que a formação docente permanece presa a um currículo fortemente marcado pela construção cultural da não mudança (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19s), da predominância da forma sobre o conteúdo.

Para a superação de uma formação conivente com o *status quo*, a Teoria Crítica da Sociedade se porta por uma reflexão radical. Trata-se de pensar um processo educativo que realmente discuta os problemas pedagógicos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos etc. a partir da compreensão histórica dos meios em que a lógica social constitui a sua estrutura (GIROUX, 1986). Recai, portanto, sobre os PPCs analisados a tarefa constante de reposicionar o foco educacional docente em função de um projeto formativo ampliado.

A condição histórica da oferta e o tempo de implantação institucional revelam o pouco amadurecimento formativo. Isso, contudo, não elimina o potencial do IFPR, muito menos deve eximir-lhe à crítica sobre seus pressupostos e sobre

seus rumos formativos assumidos. A autocrítica sobre as condições reprodutivistas, adaptativas e funcionais da educação se faz necessária em todos os PPCs, visto que tais elementos podem estar legitimando os rumos educativos, revestidos por um discurso esvaziado em nome da crítica e da emancipação, postos a serviço da flexibilização e da adaptação como forma de controle e de aparelhamento social.

A concepção educacional que se propõe a articular as dimensões formativas é diagnosticada pelas subunidades de análise como propensa ao atendimento do escopo formativo padrão, historicamente assumido pela cultura educacional docente no Brasil nas últimas décadas. Ressalta-se, na construção dos projetos de cursos, que o sentido buscado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pelas estratégias pedagógicas, pelo atendimento ao discente, pela educação inclusiva e pela integração com a pós-graduação é correlato à proposta formativa de uma racionalidade de caráter mais operacional e menos emancipatório. Há uma instituição nova, mas com concepções e com práticas reprodutoras da lógica formativa tradicional; ainda reproduz o espírito “pequeno-burguês” mesmo que não o tenha como foco (PACHECO, 2015, p. 35).

O propósito pensado nas orientações e nas diretrizes que expõem os fundamentos dos IFs (BRASIL, 2010) sofre um confronto com a realidade educacional descrita nos PPCs analisados. O enfrentamento se dá na condição de entendimento sobre a filosofia institucional, a ponto de os PPCs portarem em si a construção formativa da reprodução do “fazer mais do mesmo”. É nesse sentido que a análise diagnóstica textual procurou deixar, em evidência, os traços argumentativos que fortalecem a ideologia socioformativa e que se fazem presentes na descrição das práticas pedagógicas, orientadas por diretrizes nacionais e pelas perspectivas dos órgãos internacionais.

Ressalta-se que o entendimento das categorias racionalidade crítica, autonomia e emancipação, assumidas a partir da Teoria Crítica, está conceitualmente distinto aos propostos nos PPCs. Neles, quando tais termos aparecem na composição argumentativa, a sua significação linguística faz pouca consonância com o sentido proposto pela Teoria Crítica.

Mesmo que os fundamentos orientativos dos PPCs da instituição IFPR não sejam formulados a partir do referencial teórico da Teoria Crítica, o que está em foco é o discernimento do propósito institucional. Assim, o esvaziamento do significado

dos termos racionalidade crítica, autonomia e emancipação possibilita a reprodução ideológica da educação como controle a serviço da ordem social.

A formação, esvaziada do sentido da emancipação, não elimina o fetiche da mercadoria em que a própria educação se transformou. Além disso, o esvaziamento do sentido da crítica não suplanta a proletarização do docente. Vislumbra-se um processo educativo que reforça a licenciatura como processo compreendido para o atendimento da demanda de profissionais para as áreas que sofrem com a falta de braços e de mentes especializados.

Os elementos constitutivos dos PPCs – concepção de curso, justificativa, objetivos, perfil do egresso, perfil do curso, processo e procedimentos avaliativos e estrutura curricular –, lidos a partir da unidade de análise ‘formação docente’ por meio das subunidades adotadas, são assumidos para diagnosticar as articulações entre a formação específica, a formação didático-pedagógica e a formação cultural. Nesse diagnóstico, é perceptível o fortalecimento institucional da observância à legislação como fator determinante para a justificativa e para a legitimação da oferta. Esse posicionamento legal quase se esgota em uma instrução pública, isto é, na voz do Estado ressoando na autarquia institucional e nos *campi* ofertantes. É evidente que a legislação vigente necessita ser observada e seguida; contudo os fundamentos filosóficos e didáticos-pedagógicos podem extrapolar o controle regulador, pressupondo a condição humana na formação para o exercício da liberdade. O processo educacional é maior do que procedimentos instrutivos.

Em seu conjunto, os elementos formativos atendem ao propósito legitimador das licenciaturas ofertadas; o risco de assumir a condição reguladora da formação se faz presente. Eles são minimizados pelos recursos linguísticos empregados na elaboração dos perfis dos cursos e nas estratégias pedagógicas, mas não resistem ao padrão historicamente preponderante do ajustamento ao meio.

Considerando a relação entre o propósito e a realidade formativa do IFPR, há que se ressaltar um certo distanciamento, principalmente no que diz respeito à configuração estrutural e conceitual oriunda de suas diretrizes e de suas concepções. No primeiro caso, os PPCs gravitam em torno das condições físicas e humanas. Eles ressaltam continuamente que a instituição está em processo de consolidação estrutural e de equipe. No segundo, a herança conceitual de tendências pedagógicas em ascensão domina a construção documental. O aporte teórico que subsiste ao projeto formativo sofre da carência interpretativa pelo âmbito

do que as orientações e as diretrizes institucionais (BRASIL, 2010, p. 14) definem como “novo projeto de nação”.

O sentido da formação como “dimensão ideológica do atual governo” – definido, nas diretrizes, a partir do deslocamento do “fazer pedagógico” para a “qualidade social” (BRASIL, 2010, p. 14), pela educação, pela ciência e pela tecnologia – é tratado quase que despercebidamente, reproduzindo, na formação docente, a herança das propostas formativas em vigor no modelo de Estado Liberal. A configuração do Estado de Bem-Estar Social que se faz presente nas bases da criação dos IFs, no sentido de que “a política do Estado assume a educação profissional e tecnológica, distanciando-se de vieses conservadores” (BRASIL, 2010, p. 38), esvazia-se pela tendência de ajustes à lógica do mercado. Objetivamente, essa proposta, aparentemente, não sofreu a devida interpretação nos PPCs, uma vez em que a composição do aparato formativo se mostra mais próxima da reprodução do padrão flexível e integrador do sentido liberal da educação.

Concernente à formação omnilateral – manifesta no ideal dos IFs de formação das diferentes condições humanas para agirem social e historicamente como cidadãos –, as posturas filosóficas e pedagógicas dos PPCs não suplantam o conceito formativo pelas habilidades e pelas competências. Fundando-se nelas, minimizam o sentido de uma formação cultural e fortalecem os elementos da pseudoformação. Nesse sentido, está no IFPR a condição da autocrítica reflexiva sobre os seus fundamentos e sobre as suas finalidades educativas que objetivamente ocorrem nas licenciaturas. Essa autocrítica, todavia, somente pode ocorrer se seus agentes formativos extrapolarem o projeto educacional que, planetariamente, coloca-se a serviço do capital produtivo e do ajustamento social.

Essa autocrítica não é um efeito natural do desenvolvimento das ações educacionais; ela necessita de intervenções filosóficas que possibilitem inquirir sobre o sentido e a finalidade do ato de formar o ser humano. Tratam-se de esforços intelectual e político-organizacional que estimulem a superação da formação demandada pela lógica do mercado, que forma para a não promoção do desenvolvimento humano (NARANJO, 2015), mas para o seu ajustamento aos padrões culturais do consumo e da produção.

Possibilitar a contradição, nas licenciaturas, da racionalidade funcional é sinal possível de resistência e de pré-disposição à superação do arquétipo padrão na docência. Tal postura se funda na compreensão ampliada sobre o que está posto

como processo formativo oficial. Trata-se da efetivação de uma proposta educacional para a racionalidade formativa, consciente das forças ideológicas que corroboram a cultura afirmativa. O discernimento racional vai tornando-se o antídoto para a presunção da instrumentalização docente.

Aos olhos da Teoria Crítica da Sociedade, um processo educacional se consolida como formação cultural pela autocrítica da realidade e pela evidenciação dos meios e dos instrumentos que retiram do humano (em formação) a possibilidade de superar a identidade expropriada de si. Essa postura é tímida nos PPCs analisados. Não se diferenciando da condição assumida como marco oficial das licenciaturas, o sentido formativo esboçado nos PPCs coloca sobre o IFPR um limitador: o de legitimar a formação para a força de trabalho, apropriada para atender os anseios das organizações nacionais e internacionais. Seu principal desafio histórico consiste em fugir de uma formação para os iguais, isto é, de uma formação para a não mudança; de uma formação que inclui, mas que já exclui o cidadão da condição de ser mais do que mercadoria do processo produtivo; de um processo educativo adaptador do humano às habilidades e às competências elencadas como referências para o refletir e para o fazer didático-pedagógicos.

A tarefa de uma formação cultural, articulada com a formação específica e didático-pedagógica, é para promover o desenvolvimento humano, pois, sem ele, o crescimento social ou mesmo a sua mudança conceitual não ocorre. Superar a conformidade, realçando a importância do 'não-idêntico' como premissa da autonomia e da emancipação, torna-se a tarefa primordial do IFPR por uma formação racional para além da cultura afirmativa, reprodutora das forças do sistema baseado na dominação e no controle.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, é imprescindível fazer referência ao processo de desenvolvimento dos estudos e das análises pessoais, assim como das discussões nos Seminários de Pesquisa organizados pela orientadora desta tese. Destaca-se que esses momentos, seja para o aprofundamento reflexivo pessoal, seja pelas críticas advindas dos colegas mestrandos e doutorandos participantes do grupo de estudos, tornaram-se fundamentais para a melhor compreensão do problema e para a maior profundidade metodológica nas análises, assim como para o distanciamento pessoal do objeto da pesquisa.

Durante o tempo em que a pesquisa foi realizada e redigida, ressalta-se o intento da crítica dialética diante das convicções racionais sobre o processo formativo, encarado como síntese. A dialética negativa foi tornando-se o antídoto para a correção da paixão eminente de um estudante de doutorado que, ao realizar o seu trabalho cujo objeto de estudo é aquilo pelo qual faz suas opções cotidianamente, passou a melhor compreender o sentido da Teoria Crítica da Sociedade. O papel da orientação foi decisivo para os choques de realidade, assim como os apontamentos feitos pela banca de qualificação.

Os estudos aprofundados sobre os textos dos pensadores que fundamentaram o referencial teórico da pesquisa, assim como as leituras de pensadores educacionais, provocaram a dinâmica necessária para a compreensão material e objetiva que envolve a organização racional da atividade humana de educar. Por outro lado, a leitura de críticos ao sistema hegemônico, bem como de documentos institucionais criados por organizações internacionais para legitimar o modelo global de educação, pautado na ótica do mercado, corroboraram o sentido real do pensamento crítico em contrapor a realidade pela denúncia das forças ideológicas que a mantêm.

As inquietações causadas pela crítica às convicções racionais, assim como as reformulações conceituais advindas da contradição entre instituição pensada e institucionalidade dada; entre projeto e ação pedagógica; entre reflexões formativas e ações reprodutivas, tornaram-se ponto nevrálgico para a compreensão do afirmado por Horkheimer (1991, p. 69): “a teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”.

O processo de pesquisa se deparou com inúmeras incertezas interpretativas, tanto do ponto de vista da estruturação institucional quanto das ações didático-pedagógicas. Ele também foi marcado pelo sentimento de pequenez racional, causado pelas descobertas das ingênuas afirmações prescritivas e imperativas, próprias de uma racionalidade estimulada e formada, na infância e na academia, pelo modelo positivista de se pensar e aparelhado para responder ao sistema. O desejo pela certeza afirmativa nas proposições empregadas para fundamentar teoricamente a análise da pesquisa era cuidadosamente posto em xeque pelas leituras orientativas e pelas críticas reflexivas da orientadora. A reconstrução dos argumentos para a compisção da unidade central de análise, bem como das subunidades formação didático-pedagógica, relação entre conteúdo e forma e ruptura e permanência na concepção de formação, nasceu da busca pela contradição necessária entre o posto e o ainda não dado na formação docente no IFPR.

Sublinha-se que a pesquisa, inicialmente obnubilada pela paixão do pesquisador pelo objeto, ganhou um rumo distinto daquele apresentado como fruto de uma racionalidade conclusiva. A leitura aprofundada sobre os textos de Adorno, de Horkheimer, de Marcuse, assim como a busca por maior compreensão do pensamento de Fromm, de Habermas e de Honneth levou à necessidade de voltar à leitura dos clássicos da filosofia, como Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Freud etc. O confronto com esses pensadores denunciou o caráter totalizador ou conclusivo da racionalidade ocidental, em confronto com um pensamento historicamente dado e socialmente construído pelos nexos culturais empregados em diferentes épocas.

A pesquisa trouxe esclarecimento pessoal para compreender, mais profundamente, o projeto global hegemônico que norteia a economia política contemporânea e que influencia, diretamente, a formação dos estudantes. Possibilitou também o entendimento dos meios e dos instrumentos utilizados pelas organizações internacionais para definirem os rumos formativos dos países pobres. As propostas educacionais para esses países estão de acordo com a demanda mercadológica e são encaradas como estratégias administrativas que justificam as diretrizes educacionais internacionais, as quais são otimizadas pela dependência financeira internacional.

Esta tese possibilitou, ainda, a percepção sobre o movimento histórico do capitalismo nacional que, amparado pelo Estado do Bem-Estar Social, propõe

mudanças, as quais estão mais para ajustes do que transformações da realidade político-econômica e sociocultural. Nesse processo, a institucionalização de uma organização formativa, como a reestruturação da Rede Federal de Educação e a criação dos IFs, está profundamente marcada pelas condições sociais e históricas dadas nacional e internacionalmente.

O processo de ampliação das ofertas em educação profissional permitiu ao Estado Brasileiro instituir uma política pública para a interiorização da Rede Federal de Educação, criando novos *campi* e novas universidades em diferentes estados. Ao regulamentar a criação dos IFs, o Estado brasileiro amplia a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os estados da Federação, aumentando também as ofertas das licenciaturas. Não há dúvidas de que está em pauta a preocupação político-econômica pela oportunização de acesso e de permanência de uma parte da população brasileira no processo educativo. A questão se volta, no entretanto, para o modelo formativo, o qual não extrapola a lógica reguladora da formação de base liberal.

Essa formação, estimulada pela iniciativa mercadológica e regida pelos financiamentos dos setores que demandam produção de técnicas e de tecnologias, é planejada e pensada por países ricos que criam diretrizes especiais para a educação na América Latina e no Caribe (SOUZA, 2015). A pretensão é manter esse espaço geopolítico sujeitado ao forte aparato ideológico de submissão formativa. Tais diretrizes não trazem o suporte emancipatório, mas direcionam os estímulos culturais e racionais que instituem a racionalidade funcional e instrumental, bem como a postura adaptativa. Nesse aspecto, instaura-se a pseudoformação reguladora do projeto de vida, no qual se estimulam a autonomia e a emancipação como características de pertencimento ao programa produtivo. Entre os meios vinculantes dessa concepção de mundo e de humano está a escola.

Os horizontes e os limites institucionais são traçados dentro de uma conjuntura cultural, histórica e econômica. Como tal, estão postos em paralelo ao movimento formativo internacional, mas imersos na sociedade de base no capital.

Mesmo que os planos organizacionais e os projetos de uma política pública para uma educação voltada aos menos favorecidos sejam estimulados, não se pode falar em educação sem falar em fontes de financiamentos. Nesse sentido, os recursos postos à disposição da proposta formativa dos IFs passam, com o tempo, a serem mensurados estatisticamente pelos acionistas. O controle e a produtividade,

próprios de uma lógica do mercado, também imputa aos IFs os resultados imanentes de tais investimentos. A amplitude formativa, que compreende o humano em sua integralidade, esvazia-se pela ênfase dada ao preparo produtivo.

A análise sobre os PPCs revela, além das configurações adaptativas, um inegável potencial educativo dos IFs; além de um posicionamento estruturalmente voltado para a promoção e para a inclusão social. Os índices mensuradores têm apontado para isso.

A crítica autorreflexiva, contudo, volta-se ao sentido da resistência à submissão humana pela educação, pelos parâmetros de um mercado produtivo e consumidor que exige modelos de pensamento, de pesquisa e de técnicas que tragam melhores desempenhos à produção. O que a crítica formativa propõe, pela tese, é a investigação do lugar institucional ocupado pela formação. Evidencia-se que o movimento histórico contemporâneo necessita de técnicas e de tecnologias para produzir, mas que nem sempre essa produção é posta para a promoção da dignidade humana.

Por essa razão, os indicadores para mensurar o desempenho institucional não podem desqualificar a condição da formação. Nesse sentido, a tese põe em questão a compreensão dada ao trabalho, visto que os IFs se originam com a finalidade institucional de promover a formação profissional.

Tal crítica vem recolocar a busca da educação, promovida pelas licenciaturas analisadas no IFPR, pelo sua finalidade e seu fundamento filosóficos. É fato que a oferta de cursos deva estar realmente pautada em necessidades reais; contudo uma proposta formativa com ênfase na real inclusão social não pode tratá-la apenas como fator estatístico. Se assim o for, a inclusão não é promoção real do humano, mas ajuste social de pessoas que exercerão atividades produtivas pertinentes a uma classe social que, em si, já está excluída dos resultados de sua produção.

Essa espécie de alienação formativa é delimitada e delimitadora do controle social imanente à cultura educacional brasileira. Uma pseudocultura se instala por meio de uma pseudocrítica, imbuída de uma pseudoemancipação. A autorreflexão crítica denuncia, no processo formativo, as concepções didático-pedagógicas que fundam uma ação educacional com demandas e com resultados prevalentes na lógica capitalista, como apresentada por Harvey (2011) e ressaltada por Santomé (2003), assim como concebida por Naranjo (2015). A crítica, como elemento da produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 2006), é a força de resistência

e de contrariedade no processo formativo, diante dos instrumentos de controle postos a serviço da ideologia estruturante da sociedade.

As instituições formam também pelas pessoas dos formadores. Assim, a oxigenação formativa, a partir da crítica dialética ao modelo institucional assumido, traz consigo a possibilidade real do confronto histórico e cultural que subsidia os fundamentos e as finalidades formativos no IFPR. A realidade institucional dada – como histórica e socialmente constituída em cada um dos *campi* –, pensada pela perspectiva de um vir a ser possível que amplie o sentido humano no processo formativo, traz consigo a possibilidade de ampliação formativa especialmente sobre a concepção do humano.

A análise, mediante as subunidades adotadas, apontou o estado de tensão formativa enunciada nos PPCs dos cursos de licenciatura do IFPR. A predominância da forma sobre o conteúdo se evidencia na construção argumentativa dos textos. Também se observa que a estruturação didático-pedagógica faz prevalecer ações formativas, legalmente reguladas, que fortalecem a permanência social em detrimento de sua mudança estrutural. Quanto à subunidade formação didático-pedagógica, denota-se a grande preocupação documental em construir articulações para que a teoria não seja desvinculada da prática. No entanto, ao reforçar a formação pelas habilidades e pelas competências, os PPCs se enfraquecem como resistência formativa e se fortalecem como reprodutores da lógica funcionalista e instrumental.

No verso formativo está o seu reverso. Mesmo que os PPCs revelem os esforços formativos para os ajustes socioculturais, é imprescindível dizer que neles também se encontram possibilidades objetivas para uma formação autorreflexiva e crítica. É o movimento histórico que esclarece aquilo que obnubila a real intenção do sistema hegemônico. Disso decorre que o ambiente formativo, estimulado pelo debate democrático no interior do IFPR, é fator de contribuição para que as contradições formativas necessárias para uma educação promotora sejam analisadas e discutidas.

Ao considerar a institucionalização do IFPR, assim como a legislação que regula a sua filosofia formativa a partir da ênfase na educação, na ciência e na tecnologia voltadas à formação profissional, conclui-se que o instituto têm cumprindo o seu papel de mediador educacional. Por outro lado, a partir da análise acerca de suas concepções e de suas diretrizes diante da objetiva proposta formativa nos

PPCs, constata-se que há muito a ser feito para que a instituição se apresente como possibilidade de contradição formativa. A institucionalidade que se inicia a partir do Estado de Bem-Estar Social e que convive com as pressões neoliberais coexiste com ajustes adaptativos necessários, imputando-lhe a tarefa administrativa da funcionalidade institucional na história, como meio formativo.

A adaptação do humano e da sociedade ao projeto do capital é fato histórico. Nesse contexto, cabe à educação, como formação crítica e autorreflexiva, o papel de superação da funcionalidade e da instrumentalidade formativas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (Org.). **Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil**. Niterói: PPG História - UFF, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ADORNO, Theodor W. **A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda**. Publicado originalmente em *Psychoanalysis and the Social Sciences* 3 (408-433), 1951. Reproduzido em *Gesammelte Schriften*, v. 8, T. I [Soziologische Schriften] Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1975, p. 408-433. Trad. Francisco Rüdiger. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Theodor_Adorno_-_A_Teoria_freudiana_e_o_modelo_fascista_de_propaganda__1951__.htm?1349568035>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Die Aktualität der Philosophie**. In: ADORNO, Theodor W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996a, pág. 325-344. Tradução de Bruno Pucci, professor titular da Faculdade de Educação da UNIMEP e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa "Teoria Crítica e Educação", financiado pelo CNPq e FAPESP. Tradução cotejada com a versão castelhana de José Luís Arantegui Tamayo (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991). Revisão da tradução de Newton Ramos de Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/adorno-atualidade-da-filosofia.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Die Idee der Naturgeschichte (1931)**. In: ADORNO, Theodor W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996b, pág. 345-365. Tradução de Bruno Pucci. Tradução cotejada com a versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991). Revisão da tradução de Newton Ramos de Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin.
- ADORNO, Theodor W. **Capitalismo tardio ou sociedade Industrial?** In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos I**. Obras completas, 8. Akal básica de bolso 68. Madrid: Fernández Ciudad, 2004.
- ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008a.
- ADORNO, Theodor W. **Intervenciones**. Nueve modelos de crítica. Madrid: Monte Avila Editores C. A., 1969.

ADORNO, Theodor W. **Kierkegaard**: construção do estético. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Liderança democrática e manipulação de massas [1951]**. Reproduzido de *Gesammelte Schriften* Vol. 20, T. I [Soziologische Schriften] Frankfurt: Surkamp Verlag, p. 267-286, 1986. Traduzido por Francisco Rüdiger. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Theodor_Adorno_-_Lideran%C3%A7a_democr%C3%A1tica_e_manipula%C3%A7%C3%A3o_de_mas_sas.htm?1349567546>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008b.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**. Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento**. Estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas. São Paulo: Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Prismas**. Crítica de la Cultura Y la Sociedad. Madrid: Akal, 2008c.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, 1996c.

ADORNO, Theodor W. **Terminologia Filosófica**. Vol. II. Madrid: Taurus Ediciones, 1977.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, João Murta. O sistema Just In Time reduz os custos do processo produtivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS, 2., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação Brasileira de Custos, 1995. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/3431/3431..>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros... **Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto**, v. 11, p. 165-180, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época; v. 58)

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **Segunda** natureza e justiça em Blaise Pascal. **Princípios**: Revista de Filosofia, Natal, v. 14, n. 22, p. 145-165, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/475/409>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

AVERBUG, Marcello. Plano cruzado: crônica de uma experiência. Revista do BNDES, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 211-240, 2008. Disponível em: <http://www.bndespar.com.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/revista/rev2408.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ÁVILA, Lazslo Antonio. O Eu é plural. **Vínculo – Revista do NESME**, São José do Rio Preto, v. 1, n. 6, p. 39-54, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo: 2011a**. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 63731-BR**. Brasília: Banco Mundial, 2011b. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 22841-BR**. Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Brasília: Banco Mundial, 2001. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Vol. I: Síntese. Novembro 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BARBOSA, Sebastião Claudio. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7074/5/Tese%20-%20Sebasti%C3%A3o%20Cl%C3%A1udio%20Barbosa%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. Disponível em: <

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3675/Delair%20Bavaresco_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do *Education For All* no caso Brasileiro**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<file:///C:/Users/Master/Downloads/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BONAL, Xavier. **Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina**. Barcelona: Departamento de sociologia, 2002. Disponível em:

<[http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal\(2002\)globalizacionypoliticaeducativaanalisisagendabancomundial.pdf](http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal(2002)globalizacionypoliticaeducativaanalisisagendabancomundial.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, política e perspectiva. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGA, Roberto Saturnino. **Positivismo e construtivismo nas teorias do conhecimento, da sociedade e das organizações**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 26 nov. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 4.073**. Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942. 31 dez. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.048**, de 20 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial da União, 24 jan. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto N.º 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 União, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: Mec, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012b.

BRASIL. **Lei N.º 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei N.º 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 União, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei N.º 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 União, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 1.304/2001** – CNE/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 9**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRUNO, Lucia; FONSECA, Maria Cristina Linhares da. Qualificação e educação omnilateral frente a reestruturação do trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 31-47, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33565/36303>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRYAN, Newton Antonio P. Educação, Trabalho e tecnologia em Marx. **Educação & Tecnologia**, Curitiba, v.1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CAES, Valdinei. A Concepção de Indivíduo segundo Kierkegaard. In: VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2011. p. 437-446. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/valdineicaes.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CAMPOS, Nilce A. S. de Arruda. As diretrizes curriculares e o processo de semiformação. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. P. 81-87.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. Educação para a diversidade cultural: influências internacionais na atual política educacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 187-208, 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/755/918>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (Org.). **Ensino médio Integrado: concepções e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CEDEFOP. **Curriculum reform in Europe**. The impact of learning outcomes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. Disponível em: <www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24706/TESE%20MARTA%20CHAVES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de

Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna**. Introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

CROCHIK, José Leon (Org.). **Teoria Crítica e Formação do Indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DEL ROIO, Marcos. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n.1, p.157-172, 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Brasília/DF: UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

DRUCK, Graça; FIGUEIRAS, Luiz; MOREIRA, Uallace. **Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do Banco Mundial**. Bahia: UFBA, Edgardigital, 2017. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=5841>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Revista SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Master/Downloads/TD192.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. Relatório da comissão internacional para o desenvolvimento da educação – UNESCO - 1972. 2. ed. Lisboa: Bertrand; São Paulo: Difusão Editoria do Livro, 1977.

- FERREIRA, Mateus Ricardo Fernandes. **A lógica de Aristóteles**: problemas interpretativos e abordagens contemporâneas dos Primeiros Analíticos. 2012. 157f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<https://philarchive.org/archive/FERALD-2>>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Política Educacional e Indústria Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia de grupo e análise do ego**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **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.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o antagonismo entre formação Politécnica e as relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos M (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1983.

FROMM, Erich. **Ter ou ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230071.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**. Contribuição para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHICK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985): um estudo sobre a política educacional**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação de professores como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GUR-ZE'EV, Ilan. **Bildung e teoria crítica na era da educação pós-moderna. Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3276/2959>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **A determinação do ser do ente, segundo Leibniz**. In: Conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 69-75 (Os pensadores; 16).

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. Tomo I. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Os pensadores ; 16)

IFPR/DESUP. **Ensino Superior** – Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Curitiba: IFPR, 2017. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/ensino-superior-e-pos-graduacao/graduacao/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/FOZ DO IGUAÇU. **Projeto pedagógico de curso: licenciatura em física**. Foz do Iguaçu: DEPE, 2013. Disponível em: <<http://foz.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/PPC-Curso-de-Licenciatura-em-F%C3%ADsica.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/IVAIPORÃ. **Projeto pedagógico de curso:** licenciatura em física. Ivaiporã: DEPE, 2014. Disponível em: <<http://ivaipora.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/PPC-Licenciatura-em-F%C3%ADsica.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/JACAREZINHO. **Projeto pedagógico de curso:** licenciatura em química. Jacarezinho: DEPE, 2014. Disponível em: <<http://jacarezinho.ifpr.edu.br/graduacao/licenciatura-em-quimica/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/PARANAGUÁ. **Projeto pedagógico de curso:** licenciatura em física. Paranaguá: DEPE, 2013. Disponível em: <<http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-Licenciatura-em-Fisica.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/PARANAÍ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Licenciatura em química. Paranavaí: DEPE, 2016. Disponível em: <http://paranavai.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PPC_LicQU%C3%8DMICA_Pvai-2017.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

IFPR/PROENS. **Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** Ensino Superior no IFPR, s.d.

IFPR/REITORIA. **O Instituto.** Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 01 mar. 2018a.

IFPR/REITORIA. **NAPNE.** Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/dir-de-assuntos-estudantis-e-atividades-especiais/napne/o-que-e-napne/>>. Acesso em: 01 mar. 2018b.

IFPR/REITORIA. **Portaria n.º120**, de 6 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/120-CRIT%C3%89RIOS-DE-AVALIA%C3%87AO-DO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM-DO-IFPR.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019

IFPR/TELÊMACO BORBA. **Projeto pedagógico de curso:** licenciatura em física. Telêmaco Borba: DEPE, 2016. Disponível em: <http://telemaco.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/PPC_F%C3%ADsica_Vers%C3%A3o10_2015.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. **O marxismo tardio:** Adorno, ou a persistência da dialética. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno.** São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Isabel. Cultura afirmativa e reificação segundo Herbert Marcuse. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 89-102.

LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche**: a ruptura revolucionária no pensamento do século XIX: Marx e Kierkegaard. São Paulo: UNESP, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

MARCUSE, Herbert. **A responsabilidade da ciência**. Texto revisado da palestra ministrada no Lake Arrowhead Center of the University of California, Los Angeles (julho de 1966). [Esta tradução foi feita a partir da publicação de The responsibility of Science em Leonard Krieger e Fritz Stern (Org.), The responsibility of power: historical essays in honor of Hajo Holborn (New York, Doubleday, 1967), p. 439-44.]. In: scientiæ studia, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 159-64, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11170/12938>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e psicanálise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999a.

MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1969b.

MARCUSE, Herbert. **Ontologia de Hegel y teoria de la historicidade**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A., 1970.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra, fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **A filosofia é perigosa?** O conservadorismo e o pensamento binário. São Paulo: BSP-Business School, 2005. Disponível em: <http://www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/342005_filosofia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Vol. I. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996. p. 25-54 (Os pensadores).

MARX, Karl. **Para Crítica da Economia Política** - Manuscritos de 1861-1863 / Cadernos I a V. São Paulo: Autêntica, 2010. P. 161-164.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: _____. **A Ideologia Alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 537-539.

MELO, Rúrion. Práxis social, trabalho e reconhecimento. O problema da reconstrução antropológica na teoria crítica. In: MELO, Rúrion (Org.). **Teoria Crítica de Axel Honneth**: reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 145-178.

MONTEIRO, Evelyn Morgan; PASSOS, Pâmella; LIMA, Vinícius Carvalho. O lugar das ciências humanas em um instituto federal: narrativas cotidianas. In.: PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Giselle. **As nuances e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: lugares a ocupar. João Pessoa: editoralFPB, 2018. p. 145-189 (Vol. 2. – Série reflexões na educação).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educação na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2012%20-%20Jani_Moreira.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. 2. Ed. revisada e estendida, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (Org.). **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Espanha. 1997. p. 19-44. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010**: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes. Vol.31, n.112, p. 875- 894, jul./set., 2010.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Racionalidade para a racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93607/285732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

NARANJO, Claudio. **Mudar a educação para mudar o mundo**. Brasília: Verbena, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Martins Claret, 2000.

NOBRE, Marcos. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PACHECO, Eliezer. **Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **O futuro dos Institutos Federais**. Sul 21. 2017. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PACHECO; Eliezer Moreira; Pereira, Luiz Augusto Caldas, SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010. Disponível: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-158, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/09.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PAUTASSI, Laura C. Educación, cuidado y derechos - Propuestas de políticas públicas. *Revista SER Social*, Brasília, v. 13, n. 29, p. 10-34, 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_caldas.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2001.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. A política de educação brasileira e a expansão dos Institutos Federais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 19-52, 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/896/858>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PRADO, Fernando Leme. **Os novos cursos de graduação tecnológica: história, legislação, currículo, organização curricular e didática**. Curitiba: Opet, 2006.

PUCCI, Bruno. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 69-79.

PUCCI, Bruno (Org.). **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 400-422, 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado**. Natal: SEED-RN, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, 2004.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói/RJ: EdUFF, 1998.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. Ética e poder: a sujeição política, novo dilema ético. **VERITAS**, Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 35-50, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/4457/3365>> Acesso em: 01 mar. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, 2002. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5.)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5.)

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHON, Donald A. **La formación de profesores reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós, 2010.

SENADO FEDERAL. **Jornal do Senado**. Rio de Janeiro, sábado, 16 de novembro de 1889. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/arquivos_jornal/arquivosPdf/encarteRepublica.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempo de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Alexandre Lima da. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/275/27554785064/index.html>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões / organização. Natal: IFRN, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Flavia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p.169-195, 2009. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer**: a Teoria Crítica como objeto de emancipação. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11480/1/Dissertacao%20Vital%20Silvaseg.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SLATER, Phil. **Origens e significado da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação pública de políticas educacionais**: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17308/1/Tese%20Lanara%20Souza.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SPINK, Mary Jane P. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. **Psicologia social e personalidade**, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, p. 1-22. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/xg9wp/pdf/spink-9788579820571-03.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p.191-198, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a05.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBRPPK, Robert B.; ROMÃO, José Eustáquio; DODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético: fundamentos da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Victor Meyer, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **O pós-socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília/DF: UNESCO; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Adorno e a sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Relatório de pesquisa 2004-2006. PUC Minas, 2007. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 173-181, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2768/2115>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. História, desenvolvimento teórico, significação política. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Master/Downloads/26-Texto%20do%20artigo-106-1-10-20080412.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

ZUIN, Vânia Gomes; FARIAS, Carmen R.; FREITAS, Denise de. A ambientalização curricular na formação de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. **Revista Eletronica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 8, n. 2., p. 552-570, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART10_Vol8_N2.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.