

## “EDUCAR OS EDUCADORES”: TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Tiago Fávero de Oliveira

E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Sudeste MG

DOI: 10.15628/rbept.2020.11251

Artigo submetido em set/2020 e aceito em dez/2020

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as características que uma pós-graduação precisa ter para ser compatível com a identidade prevista na política de criação dos Institutos Federais. Para isso, a Especialização *Lato Sensu* em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea ofertada pelo Campus Santos Dumont do IF Sudeste MG foi usada como realidade motivadora da pesquisa. O artigo buscará nas referências teóricas e metodológicas do materialismo histórico a base para analisar as possibilidades e especificidades de uma proposta de formação de professores coerente com a realidade da Rede Federal de Educação Profissional. Ao final, o texto sinalizará para a superação tanto do pragmatismo quanto do academicismo, num movimento dialético a partir do conceito de práxis, na perspectiva marxiana da educação dos educadores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Institutos Federais. Trabalho. Práxis.

## “EDUCATE EDUCATORS”: WORK, EDUCATION AND PRÁXIS IN CONTEXT OF FEDERAL INSTITUTES

### ABSTRACT

The present work aims to present and analyze the characteristics that a postgraduate must have in order to be compatible with the identity provided for in the creation policy of the Federal Institutes. For this, the *Lato Sensu* Specialization in Pedagogical Practices in Contemporary Education offered by the Campus Santos Dumont of the Federal Institute of Southeastern Minas Gerais was used as motivating reality for the research. This article will look at the theoretical and methodological references of historical materialism as the basis for analyzing the possibilities and specificities of a proposal for teacher training that is consistent with the reality of the Federal Professional Education Network. In the end, the text will signal the overcoming of both pragmatism and academicism, in a dialectical movement based on the concept of praxis, in the Marxian perspective of educators education.

**Keywords:** Teacher training. Federal Institutes. Work. Práxis.

## 1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho foi motivado a partir da submissão de uma proposta de criação de uma Especialização *Lato Sensu* em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea pelo Campus Santos Dumont do IF Sudeste MG, entre o ano de 2017 e 2018, cujo início se deu no segundo semestre de 2019, motiva a realização deste trabalho. Apesar disso, não se intenta, aqui, redigir um relato de experiência ou um estudo de caso sobre este curso em particular. Ao contrário, o que se almeja é sistematizar as reflexões sobre as possibilidades, dificuldades e potencialidades de se implementar um programa de formação continuada para professores dentro do contexto dos Institutos Federais.

Criada a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está presente em todos os Estados e no Distrito Federal. De acordo com a lei supracitada, em seu artigo 6º, dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, destacam-se a verticalização e a integração entre diversos níveis e modalidades de ensino, atuando na formação de profissionais em atenção às demandas do contexto local em que cada unidade está inserida (BRASIL, 2008).

Vários autores se dedicaram a estudar as especificidades dos Institutos Federais e não é interesse desta análise aprofundar tais pontos de forma mais ampla<sup>1</sup>. Dentre as muitas características da Rede, vale destacar a sua abrangência, de modo mais específico, a sua interioridade. Presente em todos os Estados e no Distrito Federal, o Brasil conta com 38 Institutos Federais, gerando um total de 661 campi<sup>2</sup>. Estes dados realçam um fato muito importante para a pesquisa: os Institutos Federais chegam em cidades interioranas que não são atendidas pelas Universidades Federais, atingindo um novo público e sendo responsável por uma nova demanda de serviços.

Esta pesquisa irá focar nos conceitos gerais para a implementação de um curso de pós-graduação em sua relação com a identidade geral dos Institutos Federais. Para isso, faz-se mister destacar um dos objetivos que está exposto no artigo 7º, inciso VI, alínea “d” da lei de criação dos IFs: “cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008).

Ao se constituírem como espaços do desenvolvimento científico, tecnológico e social, os Institutos Federais também assumem a missão de formar professores, seja através da oferta de cursos de licenciaturas, seja

---

<sup>1</sup> Pacheco (2011) analisa a lei de criação dos Institutos Federais, sinalizando para as orientações legais e os desdobramentos da implementação desta política. Moll (2010) organiza uma pesquisa sobre os desafios, tensões e possibilidades dos Institutos Federais no contexto educacional do Brasil. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) tratam sobre a concepção e as contradições do Ensino Médio Integrado dentro da Rede Federal. Frigotto (2018) apresenta os resultados de uma longa pesquisa acerca dos Institutos Federais em sua relação com o projeto societário de desenvolvimento brasileiro.

<sup>2</sup> Dados referentes ao ano de 2019, obtidos a partir do Portal MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso 22 set. 2020.

através de programas de pós-graduação (PACHECO, 2011). Independente da modalidade ou do nível de ensino, o desenvolvimento regional, a atenção à demanda local e o diálogo com a realidade educacional do entorno são premissas fundamentais para os campi da Rede Federal de Educação Profissional.

Justifica-se, pois, o desenvolvimento deste tema, mediante a relevância de se discutir programas e políticas de formação continuada de professores na atual conjuntura do Brasil. Num contexto social de disputa por projetos educacionais divergentes, a proposição de políticas de formação de professores que atendam às realidades concretas dos diferentes contextos se faz fundamental. Freitas (2018) afirma que, num contexto de reforma empresarial e neoliberal da educação pública,

as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a formação teórica. Um documento preliminar mostra a mesma tendência para o Brasil, apontando para os procedimentos práticos de ensino em sala de aula. Essas tendências produzem uma desqualificação na formação inicial do professor que é ampliada pela introdução de plataformas instrucionais. (FREITAS, 2018, p. 108).

Percebe-se, assim, que dentro da lógica empresarial e neoliberal, é importante precarizar a formação docente, pois o professor com formação deficitária será mais dependente de plataformas de tecnologias educacionais: será um cliente que usar os vários tipos de serviços (tanto digitais quanto manuais impressos). Será um profissional mais dependente e menos exigente, com pouco senso crítico para avaliar o que está sendo implementado e adquirido pela rede em que atua. Dessa forma, refletir sobre a proposição de cursos de formação continuada de professores é necessário tanto para a formação propriamente dita, quanto para a resistência aos ataques e ameaças que o magistério e a educação pública vem sofrendo.

A fundamentação teórica e metodológica deste trabalho é o materialismo histórico. Entende-se que a educação não pode ser analisada de modo apartado das relações sociais mais amplas dentro da qual ela está inserida. A escolha do referencial teórico e metodológico indica também um posicionamento claro deste estudo: a educação está inserida dentro da perspectiva da luta de classes, sendo a escola um dos principais locais de disputa de classe para a construção de um novo mundo possível. Tal posicionamento fica ainda mais claro quando se entende o desenvolvimento das políticas de formação de professores dentro do contexto social brasileiro<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Apesar de não ser objetivo desta pesquisa aprofundar as questões gerais do modelo social de desenvolvimento social brasileiro, defende-se e aproveita-se aqui da tese de Fernandes (1975) de que o Brasil combina um processo de capitalismo dependente com um projeto societário de desenvolvimento em atraso e que tais fatores impactam, diretamente, em questões educacionais.

Para a pesquisa, foram analisadas tanto a Lei de criação dos Institutos Federais quanto o texto do Projeto Pedagógico Curricular da Especialização Lato Sensu em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporâneas do IF Sudeste – MG, Campus Santos Dumont. Estes textos foram analisados a partir de autores do materialismo histórico dialético. Foram fundamentais, nesta tarefa, os trabalhos clássicos de Karl Marx, Antônio Gramsci, Gyorgy Lukács e István Mészáros, além de pesquisadores de referência na área, como José Barata-Moura, Gaudêncio Frigotto, Leandro Konder, Acácia Kuezer, Adolfo Sanches Vásquez, entre outros. Para o entendimento mais amplo da política de criação dos Institutos Federais, serviram como base as pesquisas de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Eliezer Pacheco e Jaqueline Moll.

O método de pesquisa nos conduz ao trabalho com categorias<sup>4</sup>. Sendo assim, após a definição clara do objeto – mediante a pesquisa nos documentos e textos de referência – estes serão analisados a partir de algumas categorias que são centrais para esta investigação. De acordo com Kuenzer (2012), as categorias podem ser divididas em categorias do método e categorias de conteúdo. Dentre as categorias metodológicas, serão destacadas, nesta análise, a práxis, a totalidade e a mediação. No que tange às categorias de conteúdo, será importante observar as categorias trabalho, educação e realidade histórica brasileira. Esta última irá indicar tanto a perspectiva a partir da qual foi implementada a política de criação dos Institutos Federais, quanto a demanda por transformação social à qual este trabalho sinaliza.

Dessa forma, o objetivo central deste estudo é entender quais as características específicas de uma pós-graduação em educação dentro da missão específica de um Instituto Federal. Em outras palavras, procura-se analisar as condições de compatibilidade entre uma proposta de formação de professores em nível de pós-graduação e a identidade institucional de um campus da Rede Federal de Educação Profissional.

Por fim, vale destacar que este trabalho está dividido em duas grandes seções, a saber: primeiramente, uma apresentação geral dos desafios e possibilidades de uma pós-graduação que seja compatível com o projeto dos Institutos Federais. Na segunda seção, sinaliza-se para o conceito de práxis como um caminho possível dentro da perspectiva de formação de professores. Nas duas seções, a experiência da implementação da Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea servirá de base para ilustrar o que se está analisando.

---

<sup>4</sup> De acordo com Netto (2011, p. 46), “o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer ‘as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa’”.

## 2 INSTITUTOS FEDERAIS E PÓS-GRADUAÇÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Em sua célebre obra, *Teses contra Feuerbach*, Marx, ao criticar a teoria materialista clássica, sinaliza para a necessidade de que os educadores sejam educados:

A teoria materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alter [ação] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX, 2007, p. 533 – 534).

O diagnóstico da necessidade de “educar os educadores” dentro da *Tese* supracitada de Marx, indica, a partir dos comentários de Barata-Moura (1997), que a transformação da sociedade não está dissociada do processo educativo, pois ela será realizada a partir dos homens. Estes, por sua vez, não são exteriores à realidade que será transformada, pois fazem parte da totalidade do mundo concreto. Neste sentido, os homens – enquanto agentes concretos – transformarão a realidade (e não só as ideias) a partir de uma ideia. Assim, em outras palavras, fica claro que os educadores precisam ser educados na medida em que a prática revolucionária deverá transformar não só a realidade, mas também os agentes da transformação desta realidade.

A partir do exposto, a questão que se apresenta é: como educar os educadores dentro do contexto de uma pós-graduação dentro de um Instituto Federal? Para responder a esta questão, faz-se mister recorrer ao trabalho de Pacheco (2011) quando este entende que os Institutos Federais devem ser analisados como uma inovadora política pública que tem em vista o desenvolvimento local e regional, construindo uma rede social de formação e capacitação de sujeitos aptos a se integrarem no complexo mundo do trabalho.

Assim, na perspectiva de Frigotto (2018), é possível entender que, para realizar sua missão institucional, a Rede Federal não deveria se pautar nos modelos clássicos de ensino, com consequências diretas para os cursos de pós-graduação. O que se percebe na proposta de criação dos IF é um arranjo capaz de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e fio condutor de todo o processo, visando a transformação social e a partir da união entre ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da verticalização.

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível (PACHECO, 2011, p. 29).

No intuito de ampliar e aprofundar esta discussão, é importante analisar tais pressupostos a partir do materialismo histórico. Apesar de Marx não ter desenvolvido um sistema propriamente pedagógico, é possível perceber que a educação é um tema importante no entendimento transformador<sup>5</sup> da sociedade (MARX; ENGELS, 2011) e que precisa ser entendida a partir das relações sociais de produção, com as quais mantém íntegra relação.

Pensar a educação (e, conseqüentemente, a formação de educadores) a partir das relações sociais de produção tendo o trabalho como princípio educativo implica entender que o trabalho é uma categoria central para entender a produção e a reprodução humana. Na perspectiva marxiana, o trabalho é produção de existência, assumindo uma dimensão ontocriativa. É um processo que relaciona homem e natureza, de modo que ao transformar a natureza para garantir suas condições de sobrevivência, o homem acaba transformando a si mesmo (MARX, 1983). Neste sentido, vale recorrer ao pensamento de Lukács, a respeito da centralidade do trabalho no desenvolvimento humano:

O trabalho é antes de tudo, em termos genéricos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação de suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p. 348).

Neste mesmo sentido, entende-se que o trabalho humano será a categoria que articula a mediação política e técnica da escola com os interesses dos trabalhadores. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta refletem sobre o trabalho como princípio educativo quando afirmam que:

trata-se, então de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função

---

<sup>5</sup> A escolha do termo “entendimento transformador” se dá a partir do exposto na 11ª Tese contra Feuerbach, a partir da qual fica exposto que os filósofos se limitaram apenas ao entendimento do mundo e que, a partir de agora, seria necessário também transformá-lo (MARX, 2007). Mais adiante, as condições desta transformação serão discutidas neste texto.

exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, como sublinha Gramsci, para não formar pessoas que se comportem como mamíferos de luxo, vale dizer, pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

Não se pode negligenciar aqui uma dimensão importante de uma pós-graduação que busca formar, pelo trabalho, os professores. Antes de serem estudantes, os professores são trabalhadores da educação. Isso significa que eles tem condições de trazer para o estudo relatos e experiências concretas tanto das escolas quanto das condições específicas em que o seu trabalho docente é realizado. Tal fator contribui para a compreensão do fenômeno educativo (com todos os seus desafios, características e perspectivas) em sua totalidade.

Frente ao exposto, sinaliza-se para uma nova dimensão da formação de professores, tendo em vista uma proposta de educação que seja emancipadora e produtora de autonomia. Busca-se uma nova lógica, a partir da concepção de educação desinteressada (GRAMSCI, 2000), para além das necessidades imediatas do capital e do mercado (MÉSZÁROS, 2008) e que não apenas esteja focada na reprodução de competências ligadas ao tecnicismo e pragmatismo funcionais ao capitalismo de mercado (RAMOS, 2012).

Estes são, em síntese, os desafios considerados como importantes para a criação da pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont (2018). O Projeto Pedagógico Curricular do curso em questão (PPC) sinaliza para as múltiplas transformações do mundo dentro da contemporaneidade, indicando uma série de temas e realidades com os quais a escola precisa dialogar, para que não haja um descompasso entre o desenvolvimento humano, científico e tecnológico e as avançadas demandas sociais para a produção e para a educação.

A matriz curricular do curso sinaliza para temas e assuntos muito amplos dentro da formação docente<sup>6</sup>. Esta pluralidade de temas e realidades com as quais a escola precisa dialogar – constituindo-se como um espaço de debates, dissensos e consensos – não deve ser entendida como uma fragilidade decorrente de uma generalidade e abrangência evasiva. Muito pelo contrário: é uma tentativa de inter-relacionar dimensões e perspectivas complexas na construção de uma compreensão do real com suas contradições que compõem

---

<sup>6</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular, o curso e as disciplinas estão divididos nos seguintes módulos bimestrais: 1) Legislação Educacional; Educação, Ciência e Sociedade; Políticas de Formação e Profissionalização Docente; 2) Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas e Espaços não formais; Práticas Pedagógicas e a Dimensão Social da Educação; 3) Gestão e Avaliação da Educação Pública; Práticas Pedagógicas e Letramentos; Tecnologias da Informação e Comunicação; 4) Educação Inclusiva; Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão de Curso.

a totalidade (LUKÁCS, 2012). É a partir deste ponto que a prática transformadora da realidade, tal como já foi dita anteriormente, será possível de ser implementada.

O PPC do curso deixa claro que este foi concebido tendo como referência a formação de educadores “para além das competências técnico-científicas, conferindo-lhes também competências sociais para o trabalho, para que assim, ele atue como um ator social, isto é, um sujeito engajado com os problemas de sua realidade sociocultural” (IF SUDESTE MG – CAMPUS SANTOS DUMONT, 2019, p. 5).

Aqui fica clara a diferença da proposta em análise quanto a sua relação com o contexto mais amplo de criação da Rede Federal. Não se trata de um curso sobre práticas<sup>7</sup>, no intuito de apresentar técnicas e metodologias inovadoras, dentro da dimensão do neotecnicismo dentro da formação docente (KUENZER, 1999; FREITAS, 1995; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). O que se percebe é a implementação de um curso em que se busca formar um educador que seja capaz de refletir e discutir sobre as práticas, tendo em vista a transformação da sociedade como um todo.

Faz-se mister pontuar e sublinhar esta diferença, uma vez que a proposta de criação dos Institutos Federais precisa se diferenciar de correntes aparentemente hegemônicas da contemporaneidade. Sobre isso, Freitas (2018) retrata as sucessivas reformas empresariais e gerenciais, inspiradas pelo neotecnicismo e pelas políticas instrumentais de qualidade (avaliação, *accountability*, responsabilização e controle) que assolam a educação. Dardot e Laval (2016) destacam que, dentro da nova ordem do mundo neoliberal, a escola é interpretada como uma fábrica que forma o sujeito neoliberal, com base nos princípios da concorrência, da eficácia e do individualismo.

Além disso, é importante também romper com a lógica da Teoria do Capital Humano, tanto na educação básica quanto na formação dos professores. Frigotto (2010) destaca que, inspirada nos princípios do capitalismo liberal, a Teoria do Capital Humano, além de ser um argumento circular<sup>8</sup>, é uma resposta do capitalismo em seu estágio monopolista que traz

---

<sup>7</sup> Um detalhe interessante que merece ser observado é que, a partir da análise do PPC da pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea, percebeu-se que, apesar do título do Programa sinalizar para as práticas pedagógicas, o curso é composto apenas por aulas teóricas.

<sup>8</sup> A circularidade da Teoria do Capital Humano reside no fato de que, a partir de sua argumentação, quanto maior se investe em formação de capital humano, maiores são os retornos financeiros disso (na esfera da empregabilidade), tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A questão aqui é que aqueles que mais prosperam e prosseguem dentro do sistema formal de educação já são aqueles que tem maiores condições materiais e econômicas de serem empregados. Segundo Frigotto (2010, p. 241): “aquilo que na origem da teoria aparece como sendo um dos fatores determinantes do crescimento econômico, dos diferenciais de renda ou dos salários, nos seus desdobramentos metamorfoseia-se em determinado. Ou seja, o capital humano resultante do investimento em educação, apresentado na origem da teoria como um dos fatores fundamentais do crescimento econômico, do

repercussões claras para a escola, no que tange a sua improdutividade produtiva ao capitalismo, reduzindo a educação a uma técnica:

Finalmente, a educação, uma prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção da existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social. A função precípua – enquanto uma técnica social – é formar recursos humanos, capital humano. (FRIGOTTO, 2010, p. 243).

Posto isso, retoma-se a ideia de que a lógica que deve prevalecer dentro de uma pós-graduação oferecida dentro de um Instituto Federal não deve contemplar apenas as questões metodológicas, instrumentais e técnicas. Também não deve ser implementada tendo em vista os imperativos de produtividade, eficiência e controle do trabalho com vistas a uma visão empresarial de qualidade. A superação de uma concepção reducionista e simplista do complexo fenômeno educacional é característica da busca de uma tentativa de compreender o fenômeno a ser estudado em sua totalidade<sup>9</sup>.

Educar os educadores, aqui, é uma ação que compreende que a escola é um lugar de disputa de classe e que o seu lugar nesta disputa é a garantia da humanização das relações educacionais, compreendendo a realidade em sua totalidade, tendo o trabalho como princípio educativo e com fins à transformação da sociedade, a partir das demandas da classe trabalhadora.

### **3 A PRÁXIS COMO EIXO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Após a exposição da relação entre a implementação de uma pós-graduação na área de formação de professores e a política de criação dos Institutos Federais, a segunda seção deste trabalho tem como objetivo apontar um caminho para a execução de uma proposta que tenha por fim a transformação da realidade social.

É importante recapitular que, dentro da dinâmica da necessidade de se educar os educadores, a transformação da realidade passará, inevitavelmente, pela transformação dos próprios educadores. A busca pela construção da totalidade passa pela unidade entre “essência” e “fenômeno”, superando a tradicional separação entre estas duas categorias.

---

diferencial da renda e salários, passa a ser determinado pelo fator econômico, pelo diferencial de renda e pelo nível salarial”.

<sup>9</sup> De acordo com Lukács (2003, p. 14), “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”.

Contra o idealismo que separa a “essência” do “fenômeno”, convertendo-a em realidade “autêntica” que, como base ou princípio, é anteposta à multiplicidade material, Marx defende a necessária unidade do “fenômeno” e da “essência”; contra um “empirismo/positivismo” que, reduzindo a realidade objetiva abstratamente ao existente, imediatamente experimentável, identifica “essência” e “fenômeno”, Marx trata de sustentar a necessária diferença de “fenômeno” e “essência” (BARATA-MOURA, 1997, p. 80-81).

Neste sentido, pode-se perceber que a formação dos educadores, na perspectiva da transformação da realidade, precisa entender a educação como um fenômeno amplo, complexo, mediador e integrado às relações sociais. Tal necessidade fica clara nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020) quando afirmam:

A formação de educadores, pesquisadores, de dirigentes que analisem, pela raiz, o caráter das relações sociais capitalistas e a ação prática conseqüente para a sua superação tem como exigência a compreensão de que a educação, no sentido estrito ou pensada como formação humana ampla, é parte constituinte e constituída das relações sociais realmente existentes (FRIGOTTO, CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 15).

Defender uma educação que exista como parte constituinte e constituída das relações sociais concretas significa superar a simples dualidade entre teoria e prática. A partir da teoria marxiana, o indivíduo só será capaz de conhecer objetos quando estes estão integrados numa realidade que relacione o homem, a natureza e a vida concreta no mundo. Para realizar esta mediação, a proposta educativa precisará ser construída, como já foi dito, tendo o trabalho como princípio educativo, a partir da perspectiva da práxis. (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020).

O conceito de práxis, aqui, realiza a mediação dialética entre teoria e prática na compreensão e na transformação do mundo. Vazquez (1968) afirma que a práxis é o fundamento do mundo à medida em que apresenta para a ciência não só o seu objeto como também a sua finalidade. Em outras palavras, entende-se que a práxis é agente transformadora e humanizadora do mundo, realizando a mediação a teoria e prática ao sintetizar tanto o conhecer quanto o transformar. Nas palavras do autor, fica clara a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis quando se percebe que ela é

uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis

como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VAZQUEZ, 1968, p. 108)

Defende-se, portanto, a implementação de um programa de pós-graduação destinado a formar professores tendo a práxis como fundamento. Tal categoria metodológica é importante pois sinaliza que

o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação. (KUENZER, 2012, p. 64).

Para aprofundar um pouco mais o conceito de práxis, Leandro Konder (2018) recorda que no mundo grego, este conceito estava relacionado a uma atividade ética e política, distinta de atividades produtivas (poiesis). Para os pensadores liberais do início da modernidade, a práxis era um exercício ligado à cidadania, estando, pois, restrita a um privilégio de uma elite específica. Apesar destes significados, interessa aqui o entendimento construído por Karl Marx, que ampliou e alterou este conceito. Para ele:

a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus aspectos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 2018, p. 123).

Neste sentido, a práxis em Marx deixa de ser vista como um privilégio de uma elite para ser assumida a partir do lugar da classe trabalhadora. Tal pressuposto sinaliza para a revolução do modo de produção capitalista, com a consequente revolução de todas as relações sociais provenientes dela. Fica claro, aqui, que o que vai permitir pensar um parâmetro para a formação de professores será a práxis revolucionária, no sentido de ser “atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover a sua própria transformação”. (KONDER, 2018, p. 125).

A práxis pode ser entendida, então, como uma via de mão dupla, uma vez que o movimento transformador decorrente dela atua tanto no mundo quanto no sujeito que se dispõe a ser o agente desta transformação. Esta perspectiva se apresenta em coerência com o exposto no início desta pesquisa a partir do pensamento de Barata-Moura (1997). Ao transformar o mundo, os indivíduos o fazem como membros deste mundo, movidos por uma ideia concreta que também os transforma. A importância disso é destaca, mais uma vez, por Leandro Konder (2018):

os homens “comuns são produzidos pelas circunstâncias e pela educação; quando se trata de admitir que as circunstâncias e a educação também podem ser modificadas, a possibilidade de ação transformadora é reservada para uns poucos homens “excepcionais”, colocados acima o mecanismo que prevalece para a produção das massas. (KONDER, 2018, p. 124).

Se a escola é vista como um lugar de disputa dentro da sociedade de classe (FRIGOTTO, 2010), um programa de formação de professores – atento a essa realidade – precisará gerar, no magistério, o reconhecimento do sentido de sua ação, a fim de que o professor não seja um trabalhador alienado de si e do mundo. O professor precisa compreender, em seu exercício docente, as causas sociais da desigualdade e os caminhos para a transformação social, superando a compreensão da educação como uma técnica neutra, dissociada e isolada do mundo.

O ato de ensinar precisa ter sentido e significado primeiro para o próprio docente e isso será atingido à medida em que ele consiga transformar-se a si mesmo nesta perspectiva revolucionária da práxis. Tal transformação de si envolve uma formação que garanta ao professor a liberdade para se reinventar, para interpretar e assumir uma postura crítica em relação ao mundo, ao seu trabalho e a si mesmo. Não basta formar o professor para reproduzir, de forma alienada, mecânica e acrítica uma metodologia, uma técnica. A educação é uma ciência humana, que não se reduz apenas a preocupações técnicas e metodológicas, mas que entende sua missão num horizonte muito mais amplo. Assim, a escola irá se empenhe na elevação do senso comum para a consciência filosófica (GRAMSCI, 2000), gerando emancipação, libertação e autonomia.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de encerrar este trabalho, é importante retomar alguns pontos, rever o que foi apresentado e sinalizar para novas questões. Como já foi exposto, o objetivo principal desta pesquisa foi levantar as características de

um programa formação continuada de professores (no nível da pós-graduação) que são compatíveis com a identidade e a vocação dos Institutos Federais. O caso concreto da Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont serviu mais como motivação para a pesquisa do que como um estudo de caso.

A perspectiva formativa apresentada tentou revelar uma perspectiva específica da Rede Federal. Sabe-se que todas as discussões teóricas em torno da especificidade da política de criação dos Institutos Federais produz a necessidade de que seu projeto educativo seja diferenciado, tanto das Universidades Federais quanto das Instituições Privadas. E o que se tentou sinalizar aqui foi que a formação na perspectiva de uma práxis transformadora, superando a dissociação entre teoria e prática e levando em conta o contexto social no qual a escola está inserida são as grandes diferenças específicas da Rede Federal.

Nesta perspectiva, ficou claro que o professor, enquanto indivíduo lançado no mundo, está imerso nas contradições, desafios e possibilidades que este mundo oferece. É um agente de transformação sem deixar de ser, também, uma meta a ser transformada. Rompe-se, aqui, com o positivismo que prega uma falaciosa neutralidade e objetividade da formação acadêmica dos professores. A separação da educação de suas finalidades sociais – no que tange à transformação social da realidade a partir da superação das desigualdades – é uma estratégia necessária para superar a lógica burguesa que reduz a escola a funções estritamente técnicas e metodológicas, na oferta de uma educação mecanizada, tecnicista e desumanizadora.

Por fim, vale destacar que as práticas pedagógicas na educação contemporânea não estão prontas. Não há receita, nem manual a ser seguido. O que se defende é que os educadores sejam formados de modo a analisarem a realidade, com todas as suas complexidades e desafios, buscando, sempre, caminhos para a superação de seus problemas. Se a realidade contemporânea é marcada por transformações em suas várias dimensões, a escola e os professores precisam estar aptos a dialogar com esta realidade.

## REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. IN: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 750 – 757.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IF SUDESTE MG – CAMPUS SANTOS DUMONT. **Projeto Pedagógico Curricular**: Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea. Santos Dumont, 2019. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/santosdumont/institucional/pesquisa/pos-graduacao/especializacao-em-praticas-pedagogicas-na-educacao-contemporanea>. Acesso em: 05 set. 2020.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**. São Paulo: Boitempo, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.163-183. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em 07 set. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 55 – 75.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. v.1. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. *IN*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 533 – 535.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Santilana/Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. *IN*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 535 – 359.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.