

DANTE HENRIQUE MOURA, UM EDUCADOR

DANTE HENRIQUE MOURA, AN EDUCATOR

DANTE HENRIQUE MOURA, UN EDUCADOR

Sandra Terezinha Urbanetz

Doutora em Educação, Docente no Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba

<https://orcid.org/0000-0003-0425-8538>

E-mail: sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

RESUMO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri e docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em Natal/RN, o professor Dante Henrique Moura é uma das mais importantes referências na formação docente para a educação profissional, com artigos e livros publicados a partir de sua investigação constante na área. Nessa entrevista nos fala sobre sua trajetória pessoal e profissional, indicando-nos questões pertinentes ao tema da formação docente e da educação profissional. Ao conversarmos sobre sua trajetória, observamos a continuidade dos processos de investigação coerentes com os pressupostos do materialismo histórico dialético, posto que suas pesquisas sempre se pautaram pelas necessidades e pelos desafios do real. Ao defender especialmente a necessidade premente de uma formação didático-político-pedagógica para os docentes, em geral, e para os docentes da educação profissional, em particular, o professor Dante nos lembra da necessidade que temos da construção da nossa conscientização enquanto classe trabalhadora, para que, nas suas palavras “possamos ver os nossos estudantes como iguais”, ação que para muitos pode não ser relevante, mas que em tempos obscuros, como os que vivemos, torna-se urgente.

Palavras-chave: formação docente; educação profissional; classe trabalhadora; Dante Henrique Moura.

ABSTRACT

PhD in Educational Sciences from the Complutense University of Madrid, and a professor at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), in Natal/RN, Professor Dante Henrique Moura is one of the most important references in teacher training for professional education. He has published important books and articles based on his continuous research in his field of study. In this interview, he shares with us his personal and professional journey, pointing out pertinent issues related to teacher training and professional education. As we talked about his career, we could observe the persistence of research processes regarding the assumptions of dialectical historical materialism, since the needs and challenges of reality have always guided his research. When defending the urgent need for a didactic-political-pedagogical formation for teachers in general and professional education teachers, Professor Dante reminds us of the need to build our awareness as a working class so that, in his own words, “we can see our students as equals”. It is indeed an action that may not sound relevant to many but proves to be crucial in the dark times we are living through.

Keywords: Teacher training; professional education; working class; Dante Henrique Moura.

RESUMEN

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y profesor en el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*, Natal/RN, el profesor Dante Henrique Moura es una de las más importantes referencias para la formación docente de la educación profesional, con artículos y libros publicados basados en su investigación constante en el área. En esa entrevista que le hicimos, nos cuenta acerca de su trayectoria personal y profesional, indicándonos cuestiones referentes al

tema de la formación docente y de la educación profesional. Cuando hablamos sobre su trayectoria, observamos la continuidad de los procesos de investigación coherentes con las suposiciones del materialismo histórico dialéctico, puesto que sus investigaciones siempre fueron guiadas por las necesidades y por los desafíos de lo real. Al defender, especialmente la necesidad urgente de una formación didáctico-político-pedagógico al profesorado, en general, y para los docentes de la educación profesional, en particular, el profesor Dante recuérdanos de la necesidad que tenemos acerca de la construcción de nuestra conciencia como clase trabajadora, para que, en sus palabras, “*podamos ver a nuestros estudiantes como iguales*”, acción esta que para muchos puede que no sea tan importante, pero que, en tiempos oscuros, como los que vivimos, se torna urgente.

Palabras clave: formación de profesores; educación profesional; clase obrera; Dante Henrique Moura.

Ao conversarmos sobre a formação docente, o professor historiciza um pouco sobre o importante momento de expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica e lembra-nos da necessidade de mantermos acesa nossa utopia, a qual alimenta nossa força para a luta ainda necessária.

Sandra: Boa tarde, estamos aqui, agradecendo, já de imediato, a disponibilidade do professor Dante Henrique Moura de fazer essa entrevista comigo. Professor, eu gostaria que você falasse a respeito da sua formação. Na sua história de vida, por que a escolha pela área da engenharia, que é a sua primeira formação, técnica, como técnico em eletrotécnica, e depois na graduação, engenharia, certo? Então, como é que a sua vida levou você a essa escolha?

Dante: Bem, eu, estudante de escola pública desde a sexta série do, então, primeiro grau, fiz, na época, o primário e depois peguei a transição, o início da (Lei) 5692. Terminei o primário em 1972 e comecei a quinta série do primeiro grau em 1973, já dentro da reforma em uma escola que foi construída especificamente para esse fim. Digo sempre que o meu diálogo com a educação profissional começou aí, com a escola polivalente, naquele estilo da 5692/71, que tinha iniciação à profissionalização, já no primeiro grau, pelas áreas das artes industriais, artes comerciais, artes agrícolas e educação para o lar, nesse modelo.

Como, na minha família, meus pais sempre defenderam bastante a escola pública, eu já tinha dois irmãos mais velhos que tinham estudado na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). O mais velho fez mecânica e o mais próximo a mim estava concluindo eletrotécnica, e nós éramos muito próximos enquanto irmãos, então, para mim, a decisão foi nesse contexto.

Eu queria ir para escola técnica, por conta desse meu irmão mais próximo e, porque, além de tudo, eu também era atleta. Fui atleta durante o primeiro grau e, também, nos anos que eu fiz o segundo grau profissionalizante na escola técnica, então, eu também fui pelo esporte, e queria fazer eletrotécnica na mesma trajetória que esse meu irmão muito próximo a mim fez. Fiz o curso de eletrotécnica, naquele modelo da 5692, com os conteúdos predominantemente mais instrumentais, mas, mesmo com a carga horária reduzida, os conhecimentos das disciplinas propedêuticas, que pela qualidade do corpo docente, e pela infraestrutura da ETEFRN que tinha, para mim, com a pequena complementação, foi o suficiente para ingresso no ensino superior.

Então, à eletrotécnica eu cheguei dessa maneira. Como é que eu cheguei à Engenharia Elétrica? De uma forma muito semelhante, porque esse meu irmão, que fez eletrotécnica, também fez engenharia elétrica, e aí eu fiquei com muita dúvida se eu faria engenharia elétrica ou educação física, por conta da minha condição de atleta, mas sempre que eu comentava com alguém essa dúvida, todos diziam: “*não, mas é impossível,*” aquele preconceito com as ciências não duras, porque a educação física está situada na área da saúde, mas dentro da área da saúde não é puro sangue, certo?

Inclusive no ambiente familiar, o que mais ouvi foi: “*Você não está nem doido. Você morre de estudar para ir fazer educação física? Vai viver de quê?*” E claro, adolescente se contamina por isso também, mas eu não me arrependo, adorei meu curso de engenharia elétrica. E aí essa foi a minha trajetória para chegar na engenharia elétrica. Fiz o curso estudando muito, estudando e trabalhando ao mesmo tempo, porque eu me casei muito jovem, casei-me com 19 anos, eu e minha esposa Ana, que também é colega, professora e pesquisadora. Continuamos juntos desde então e tivemos que começar a trabalhar muito cedo, então eu fiz todo o curso da engenharia elétrica trabalhando, sendo professor, mas professor leigo, porque naquele tempo era possível, aliás, nós das áreas das exatas, das engenharias, éramos sempre captados pelas escolas privadas para sermos um professor de física, de matemática, ou de química. Eu virei professor de física com 20 anos de idade.

Sandra: Então você é professor desde o tempo em que era estudante de engenharia?

Dante: Isso, desde os 20 anos de idade. Eu comecei como professor de física de uma escola privada, Colégio Salesiano, e como instrutor de eletricidade do Senai. Meu estágio de técnico em eletrotécnica foi como instrutor de eletricidade do Senai. Isso aos 20 anos de idade, foi como eu comecei a ser professor, como professor leigo, sem formação para tal, mas na prática sendo professor.

Fui professor do Senai durante três ou quatro anos e professor também de física dessa escola por uns 5 anos, de 1981 até 1986, quando eu já entrei como professor substituto. Na época o nome não era substituto, era temporário, professor temporário na Escola Técnica Federal. Entrei também na Escola Técnica Federal, praticamente nos últimos suspiros, quando ainda era possível entrar sem ter graduação. Entrei em janeiro e me graduei em engenharia elétrica em julho de 1986, porque era ainda antes da constituição de 1988, que foi quem fechou a porta completamente para essa possibilidade de entrar sem ser graduado.

Entre para ser professor de eletrotécnica, como professor temporário, depois é que eu fiz concurso para me tornar professor efetivo, mas continuando na eletrotécnica. Então, foi por esse caminho que eu cheguei na engenharia elétrica e já conjugando o tempo todo como professor. Toda a trajetória do curso de engenharia elétrica, atuei como professor de física, durante a maior parte do tempo, fui professor de matemática durante um tempo, fui instrutor de eletricidade do Senai e no último semestre do curso de engenharia elétrica fui professor temporário do curso de eletrotécnica da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Sandra: Bom, então a minha próxima pergunta que era, como você saiu da engenharia e chegou na educação, você já respondeu, porque a educação andou junto com a engenharia o tempo todo, então.

Dante: É, a saída eu digo que foi assim, a saída formal foi nesse processo, porque quando estava no último semestre de engenharia, eu tinha um professor que era um dos diretores da concessionária de energia elétrica aqui do Rio Grande do Norte, a COSERN. Ele era professor de engenharia lá no final do curso e me convidou para fazer o estágio de engenharia elétrica na COSERN sob o acompanhamento dele. Eu estava fazendo os

exames, questão burocrática, para iniciar esse estágio quando apareceu a oportunidade de ser professor temporário na escola técnica. Então, esse foi o grande divisor de águas para que eu pudesse continuar naquela trajetória que eu estava na docência. Eu não tive muita dúvida, aliás, não tive nenhuma dúvida. Eu optei diretamente por ser professor da Escola Técnica, onde eu tinha estudado, onde eu tinha vínculos muito fortes, afetivos, pelo fato de ter sido atleta, inclusive, para mim isso foi muito importante. O fato de ter sido atleta me ajudou a tomar essa decisão e ir ser professor da ETEFRN ao invés de ir para COSERN ser engenheiro eletricitista.

Sandra: É, já que não foi professor de educação física.

Dante: Pelo menos, professor!

Sandra: E a busca pela formação e pela discussão sobre a formação dos professores?

Dante: A saída para buscar o conhecimento sistematizado em educação já foi fruto do processo de vivência como professor do curso de eletrotécnica, com a perspectiva de que eu entrei em 1986, sendo o professor e, também comecei a me envolver em outras questões dentro da instituição, como, comissões de discussões políticas, e por esse caminho eu cheguei no sindicato e na CPPD - comissão permanente de pessoal docente.

Eu fui membro da primeira CPPD, da Escola Técnica Federal, fui eleito pelo meu segmento e fui membro da CPPD, e, ao mesmo, fui entrando na discussão das questões políticas do ponto de vista trabalhista e do ponto de vista sindical. Essas foram duas grandes escolas a partir das quais eu consegui chegar à seguinte conclusão: com a experiência que eu estou tendo na luta sindical, com a experiência que eu estou tendo aqui dentro da CPPD, analisando os processos, analisando os períodos de afastamento dos colegas docentes para capacitação, a política de pessoal docente da instituição e à medida que eu fui me aprofundando nessas questões ou, aprofundando ainda não, mas entrando nessas questões, eu percebi que o meu conhecimento exclusivamente da engenharia não dava conta daquilo que eu achava que deveria ser um professor. Que o professor não é mais só aquilo que tinham me dito lá na engenharia, que ele tem que dominar o seu

conhecimento e transmitir simplesmente. Eu comecei a compreender que era muito mais amplo do que isso. Foi nessa trajetória, enquanto eu estava no mestrado em engenharia elétrica, com tudo isso acontecendo, eu terminei não concluindo o mestrado por conta desse envolvimento maior com as questões mais próprias da Educação e da luta trabalhista.

A partir dos anos 1990, fui coordenador do curso de eletrotécnica e isso me aproximou mais ainda dos problemas dos estudantes, dos problemas das relações professor-aluno, professor que o aluno criticava que trabalhava de uma maneira inadequada. Então, no exercício dessas mediações, fui cada vez mais sentindo a necessidade de me aprofundar nas questões da educação e da docência. Cheguei a fazer um curso de aperfeiçoamento em educação depois que deixei o mestrado em engenharia elétrica, mas, na sequência ocupei uma série de cargos dentro da instituição.

Tinha sempre clara a necessidade de me aprofundar, mas o exercício dos cargos não me dava condições para isso, porque eu tinha que dar conta de ser diretor de Recursos Humanos, depois fui vice-diretor do, já então, CEFET-RN e fui diretor da unidade que hoje é o Campus Natal Central. E aí atravessamos quase todos os anos 1990 nesse caminho, até que chegou o momento que eu disse: não, agora eu já estou próximo aos 40 anos, tenho que ir para o que eu quero, que é estudar a educação.

Submeti-me a um processo na Universidade Complutense de Madri. O processo de entrada no doutorado na Espanha era completamente diferente do daqui, não tem concurso, o candidato faz uma carta de intenções, apresenta um pré-projeto e se tiver algum orientador de tese que aceite, o candidato é admitido. Esse projeto de realizar o doutorado fora do país foi familiar, pois a minha esposa, Ana, que já tinha concluído o mestrado já fazia uns dois ou três anos, também fez a seleção para o doutorado lá.

No modelo europeu da época, não precisava fazer o mestrado para entrar no doutorado. Eu não tinha o mestrado, mas me foi permitido submeter ao processo de entrar no doutorado, fui aprovado e aí teve um grande contratempo, que foi o seguinte: como eu não era mestre, não tinha como conseguir uma bolsa de doutorado pela CAPES para fazer o curso no exterior, então nós nos submetemos a uma bolsa da agência espanhola de cooperação Internacional (AECI), e tínhamos toda certeza de que pelo menos um dos dois seria contemplado com a bolsa. No entanto, o resultado da bolsa só saiu depois de

estarmos lá e nenhum dos dois foi contemplado com a bolsa. E aí, tinha duas possibilidades, desistir e voltar, ou encarar, então, encaramos. Nós tínhamos nossos salários, nós dois e dois filhos.

Essa foi uma experiência muito importante, acho que ajudou demais também nesse processo de união familiar em torno do projeto. Eu fiz a minha tese de doutorado, foi na época, exatamente, estudando o avanço neoliberal dos anos 1990. Como a Espanha era, e continua sendo, muito forte como linha de pesquisa em educação na avaliação de instituições, escolhi como objeto de pesquisa uma avaliação do CEFET-RN. Naquele período da invasão da ideologia neoliberal, estudei o programa de expansão da educação profissional (PROEP) e a forma como esse programa influenciava no sentido de tentar privatizar as instituições. Pronto, foi aí que dentro da educação eu fui me encaminhando para a questão da política pública.

Agora, algo que eu preciso registrar do meu doutorado, que foi frágil, do ponto de vista da pesquisa e da fundamentação teórica da pesquisa. Meu orientador tinha uma influência neoliberal, então eu queria me aprofundar nos estudos de materialismo histórico-dialético e ele não. Tanto que minha tese não tem fundamentação no materialismo histórico-dialético, apesar de durante o doutorado eu ter estudado bastante o materialismo histórico-dialético, mas isso não está refletido na minha tese, por uma questão de orientação, que não era a linha do meu orientador.

Mesmo com o afastamento para o doutorado até dezembro de 2003, nós tivemos que voltar em fevereiro de 2003, porque foi na época que houve uma grande subida do dólar e do euro em relação ao real, foi a crise do final dos anos 1990, no último mandato de Fernando Henrique Cardoso. Como não tínhamos bolsa, na hora de converter o salário para euro, não dava. Então, voltamos antes de defender as teses, e esse é um momento que coloco como importante nesse processo, nesse mergulho como professor, porque, quando eu voltei em 2003, já comecei a atuar nas primeiras licenciaturas do IFRN que tinham começado em 2002, em geografia e física. Como eu voltei antes de defender a tese, esta foi a minha última atuação assim, entre aspas, irregular como professor, mas já com a tese desenvolvida, na fase final.

Como contexto foi o seguinte: os cursos recém-implantados, tinham uma deficiência enorme de professores nas disciplinas pedagógicas, então, a colega que era a

coordenadora pedagógica, amiga minha e colega de trabalho de muito tempo, disse: “Dante, você vai ter que assumir uma disciplina nas licenciaturas”. Eu disse: “mas eu não defendi a minha tese ainda”. (Ela rebate) “Não, não, mas você tem conhecimento”. Eu terminei assumindo disciplina na licenciatura em 2003, antes de defender a tese, assumi disciplina, nessa condição, no segundo semestre de 2003. Defendi a tese em dezembro e das licenciaturas não sai mais.

No entanto, meu objeto da tese, onde levantei os problemas da educação profissional, no contexto neoliberal, vai se unindo a minha atuação como docente das licenciaturas. Então, eu entrei na questão da política e da formação de professores. Como objeto de pesquisa, a formação de professores, de maneira geral, e mais especificamente a formação de professores para a educação profissional e a política educacional, a partir do referencial do materialismo histórico-dialético, e aí se produz uma ruptura com a fundamentação teórica da tese, embora, não com o objeto de estudo.

Sandra: E qual é o momento em que você se aproxima do materialismo histórico, quando é que você assume essa perspectiva?

Dante: Do ponto de vista do objeto de desejo acadêmico, lá na relação com o sindicato. É por isso que eu disse que lá na luta sindical é que se construiu aquela necessidade de aprofundamento, mesmo que minha tese não tenha fundamentação no materialismo histórico-dialético, no período de estudo eu me dediquei a estudar o materialismo histórico-dialético, ainda que isso não tenha ido para dentro da tese, com o subsídio dessas leituras, foi que, a partir de 2004, começou a minha produção no campo do materialismo, das políticas, da formação de professores para a Educação Profissional. Exatamente fruto de todo esse processo. E aí eu mergulhei profundamente e passei a me dedicar exclusivamente a isso: a ser professor da licenciatura e a buscar algo, que eu continuo buscando até hoje, nas licenciaturas para a Educação Básica, dentro da rede Federal, a compreensão de que, para que essas licenciaturas tenham sentido dentro da rede Federal, precisam dialogar com o campo da educação profissional.

Isso é algo que eu venho construindo, tenho escrito sobre e tenho que falar por várias razões. Uma delas é que, um dos problemas que eu vejo nas nossas licenciaturas, de

uma maneira geral, elas não dialogam de uma maneira direta com o campo de trabalho e educação. Isso não faz parte da centralidade das nossas licenciaturas, tem uma disciplina aqui, outra acolá, uma opcional, e muito menos com as modalidades da Educação Básica, com a Educação Profissional, com a Educação de Jovens e Adultos. Tem algumas disciplinas complementares, mas raros são os projetos de licenciaturas que dialogam diretamente com a Educação de Jovens e Adultos, com a Educação Profissional, com a Educação do Campo. Não há isso como estruturante das licenciaturas, entretanto, quem é licenciado está apto a ser professor nessas modalidades.

Assim, esse é um aspecto, a partir do que eu compreendo de uma lacuna geral, nas licenciaturas, que me leva a trazer essa discussão para dentro das próprias licenciaturas em que atuo, e o outro é que o processo de chegada das licenciaturas aos Institutos federais (eu vou chamar Instituto Federal, mas pontuando que eu estou falando de CEFET e de Instituto), se deu de uma forma que entrou como elemento estranho aos Institutos. As licenciaturas não entraram pela porta da frente, não entraram porque faz parte da história e da necessidade e da cultura das instituições, entraram porque houve uma certa imposição do MEC e entraram em uma forma precarizada que lembro que, lá quando começou em 2002/2003, as diretrizes do próprio MEC para licenciaturas dos Institutos eram curso de três anos. Os cursos todos começaram com três anos, depois no IFRN foi que em 2004, 2005 e 2006 ampliamos os cursos para 4 anos. Então as licenciaturas entraram de forma precarizada, sem um quadro de professores, e o meu próprio exemplo é a prova disso, atuei ainda sem estar devidamente formado para isso, do ponto de vista formal.

Não havia quadro de professores adequado e havia essa visão de que a rede teria que ajudar na formação de professores, pela deficiência de professor da Educação Básica, mas do ponto de vista interno na Instituição, não foi um processo tranquilo, de maneira que, em vários institutos, as licenciaturas entraram meio que como um apêndice, então, o fato de trazer para os PPCs e para as licenciaturas uma discussão qualificada e aprofundada sobre a educação profissional e licenciaturas, que são para a educação básica, mas que funcionam dentro de instituições de educação profissional, parece-me fundamental.

Venho defendendo isso ao longo do tempo, que é fundamental como uma forma de institucionalização das licenciaturas dentro da educação profissional. Não se trata de ter uma disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ou a disciplina Educação Especial, ou

uma disciplina de Educação à Distância. Dentro da Licenciaturas, na primeira reformulação dos PPCs do IFRN, conseguimos colocar em todas as disciplinas que fazem parte do núcleo de formação didático-pedagógica, os conteúdos relacionados com as modalidades, e esse é o caminho para trazer a discussão, trabalho e educação, para dentro das licenciaturas.

Foi um processo do qual participei intensamente, evidentemente, junto com outros colegas e conseguimos do ponto de vista formal, que todos os PPCs contemplem, em todas as disciplinas, do núcleo didático-pedagógico, e do núcleo de fundamentos da educação, as modalidades da educação profissional. Agora, isso não garante que, na prática, todos os professores, que atuam nessas disciplinas, trabalhem nessa perspectiva e consigam colocar centralidade nesses conteúdos, até mesmo por uma questão histórica, também da rede, que é a falta de uma política de Formação Inicial e Continuada dos professores, da rede, em educação profissional.

Como essa formação não existe sistematicamente, não dá para exigir do colega docente que entrou, vindo de uma licenciatura, entre aspas, tradicional, sem ter tido esse conhecimento, que ele, na sua atuação, como professor da licenciatura, dentro do Instituto, vá abordar com propriedade esses conteúdos considerados fundamentais para a formação do professor da Educação Básica, de forma geral, não apenas os dos institutos federais.

O professor que se forma em outras licenciaturas vai atuar na educação básica pública estadual ou municipal que é onde está o maior contingente de professores e pode trabalhar na EJA e nos cursos integrados da educação profissional. Inclusive, nos cursos de ensino fundamental e médio de caráter propedêutico, a compreensão da relação trabalho e educação é fundamental para a formação dos estudantes. Então, essa é a nossa compreensão da necessidade desse alargamento da formação de professor, de uma maneira geral, trazendo, para ter centralidade nessa formação, a relação trabalho e educação, e por aí trazer também o campo da educação profissional.

Sandra: Professor, você tocou em uma questão que, para mim, é muito cara, que é essa formação continuada, essa formação permanente para esse docente da educação profissional. Como você vê isso, quais os desafios, quais as perspectivas, ou cabe ainda uma utopia, um projeto de formação, uma perspectiva de formação para esse professor da

educação profissional, nosso colega que está aí praticamente jogado na sala de aula e não tem nenhuma formação a respeito disso?

Dante: Eu sempre defendi isso e vou precisar voltar um pouco agora para os anos 2005 e 2006, que é quando começa o processo de expansão da rede Federal. Gosto sempre de pontuar ao falar na expansão que, é isso, a expansão e a institucionalidade do Instituto Federal são processos distintos que andam juntos, mas não são a mesma coisa.

Quando se iniciou a expansão, ainda não havia a discussão da nova institucionalidade, foi no processo, ali, entre a primeira e a segunda fase da expansão, que entrou a nova institucionalidade. No entanto, com o início do processo de expansão, lá por volta de 2006, e nesse período, logo a partir de 2004, no primeiro mandato do Governo Lula, eu estive muito próximo a SETEC. Nunca ocupei nenhum cargo, mas vários colegas ocuparam cargos e eu sempre estava junto no grupo que fomos constituindo. Esse grupo foi se articulando e participando desses processos e na expansão. Uma das coisas que colocávamos era o seguinte: “Olha, com a expansão é fundamental que venha junto um projeto nacional de formação de professores para a educação profissional, que já deveria haver há muito tempo, mas que agora com a expansão ele é essencial.”

Defendemos essa ideia dentro da SETEC, nesse contexto favorável dos anos 2000, e, claro, como desde o começo o governo foi um governo de coalizão, a gente não tinha a hegemonia nem dentro do próprio MEC. Apesar de ter vários colegas participando em cargos dentro do governo, nunca conseguimos emplacar as propostas nesse sentido.

Qual era a defesa inicial? Eu vou colocar a defesa que fizemos: Primeiro, que os prédios fossem construídos, mas que antes das escolas e dos campi, entrarem em funcionamento, que o corpo docente, corpo de trabalhadores, passasse por esse processo formativo, de formação continuada, com duas vertentes: curso de especialização, para os professores licenciados, mas que não têm conhecimento da educação profissional; e cursos de formação pedagógica, equivalente à licenciatura, para os professores bacharéis e tecnólogos e, também, os técnico-administrativos de nível superior, que poderiam fazer o técnico, poderia fazer uma especialização ou graduação tecnológica ou a formação pedagógica conforme seus interesses e os critérios institucionais.

Essa foi a nossa primeira proposta, mas a resposta imediata foi: “*essas escolas precisam de matrícula, não dá para ter a escola pronta, as pessoas contratadas e não ter matrícula. Não se sustenta. Tem que ter matrícula*”. Aí veio o plano B, que era: “*então, tudo bem, tem que ter matrícula, porque que a gente não faz, ao mesmo tempo, funciona um turno e no outro turno tem o processo de formação*”. “*Não, porque a matrícula precisa ser maior, não dá para escola funcionar só pela metade, escola tem que funcionar o todo*”, de maneira que, nesse caminho, não se construiu essa proposta nacional que teria sido fundamental, e um diferencial enorme para a rede, porque, se olharmos de 2006 a 2022, a quantidade de docentes e de profissionais na rede mais que duplicou, então era uma oportunidade de termos muito mais do que a maioria dos professores que atuam na rede, formados no campo, para ser professor de educação profissional, os professores e os outros trabalhadores, que a proposta era os técnicos-administrativos de nível superior, especialização ou a formação pedagógica, e formações equivalentes para os outros trabalhadores, que não tivessem nível superior, ou um processo massivo de formação para educação profissional para os trabalhadores da educação profissional.

Mas isso não vingou a nível central, a nível de MEC, pois a correlação de forças políticas não permitiu que isso avançasse. Aí, do ponto de vista já mais individual, a gente fez um trabalho semelhante internamente no IFRN. A necessidade desse processo institucional de formação de professores, que teria como público prioritário aqueles que iriam entrar, mas que seria aberto aos que já estivessem. Mas internamente, tampouco ganhamos a luta, praticamente, pelas mesmas razões do que houve a nível nacional. No caso interno, como o discurso de alguns segmentos, incluindo parte da gestão, de que “*olha, essa escola sempre foi muito boa, ela é muito boa, então os professores que entram aqui aprendem; se a escola não fosse boa, se os professores não fossem bons, o resultado não seria o que temos*”. Então, houve uma certa desconstrução da necessidade de que houvesse essa formação, ou seja, uma minimização do tamanho do problema, por uma falta de compreensão do que significa a profissão docente.

Essa ausência de processos sistemáticos e perenes de formação dos trabalhadores da educação profissional compromete o projeto formativo dos estudantes que a própria instituição assume no seu projeto político-pedagógico, o ensino médio integrado com base na politecnia, na formação omnilateral, na escola unitária de Gramsci. Para ter um projeto

formativo com essa base, é preciso ter um professor formado para poder atuar nessa base, e, nem os licenciados, nem os bacharéis, trazem de sua trajetória acadêmica essa formação. É verdade que os licenciados são formados para serem professores, mas não nessa perspectiva, obrigatoriamente.

E aí esse professor que entra como bacharel ou tecnólogo, passa em um concurso que o transforma em professor, mas não dá a formação para ele ser professor, simplesmente entra na instituição que o coloca para ser professor do ensino médio integrado, que no projeto político-pedagógico da instituição diz que tem como esses princípios, esses que acabamos de mencionar, só que isso não foi dito ao professor, que vai para a sala de aula, e não alcança os resultados esperados. Evidentemente, não tem como responsabilizar somente o professor por isso.

Ou seja, de um professor que vem de uma trajetória acadêmica e profissional nas quais ele não teve a oportunidade de ter acesso a esses conhecimentos, a instituição não pode exigir que ele atue segundo esses princípios e fundamentos sem que a própria instituição lhe proporcione a oportunidade formativa de adquiri-los. A defesa que é feita internamente no IFRN foi de que, nos editais de concursos públicos para professor, constasse que aos aprovados, durante o estágio, a instituição proporcionaria uma formação. Os licenciados fariam uma especialização e os bacharéis e tecnólogos, um curso de formação pedagógica equivalente a licenciatura em educação profissional.

Conseguiu-se aprovar uma Resolução no Conselho Superior nessa direção, em 2009, mas, na prática, a resolução não foi materializada. O primeiro curso de formação pedagógica com base nessa resolução só começou em 2014, no âmbito do PARFOR, e há uma tentativa atual de institucionalizar uma formação pedagógica como oferta institucional, mas, não mais com a ideia de obrigatoriedade para quem entrar, só que nesse tempo se perdeu a oportunidade de proporcionar essa formação de forma ampla aos novos quadros, porque a fase de expansão exponencial do quadro docente acabou.

Perdeu-se a oportunidade de garantir a todo esse contingente de professores que entraram na rede como um todo, essa formação, o que seria um diferencial muito grande na luta pela defesa do ensino médio integrado, que enfrentando agora um ataque, com a contrarreforma do ensino médio, pelo corte orçamentário, por uma série de coisas, um ataque, e, nós não temos dentro do corpo de trabalhadores e trabalhadoras,

especialmente docentes, uma formação que fundamente a luta de resistência a esse ataque. Mas, é fundamental continuar lutando para que a materialização do ensino médio integrado seja possível.

Então, ainda temos sim aquela Utopia nessa formação, como diz Galeano: *“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”* Então, eu considero que isso é fundamental. Sabe, Sandra, eu penso muito nisso e penso nessa formação, de ser tão importante para os licenciados, como para os bacharéis e tecnólogos. As necessidades são distintas, porque o licenciado já foi formado para ser professor, mas foi formado para ser professor de quem? Daquele aluno do ensino médio propedêutico. Uma adolescente dos 14, 15, 17 a 18 anos, dentro de um curso propedêutico, quando a realidade concreta é outra.

A realidade concreta desse professor, quando chega em um Instituto Federal, ou na rede estadual, é ir para uma turma de educação de jovens e adultos e se deparar, também, com uma turma do ensino médio integrado, e trabalhar química, física, biologia, matemática, história e geografia, qualquer disciplina, das chamadas propedêuticas, dentro de um curso, que é um curso técnico, e portanto dialoga com a questão do mundo do trabalho que é muito diferente dele trabalhar essa disciplina com adolescente de 14 a 17 anos, no curso propedêutico de ensino médio.

Por isso, justifica-se a necessidade e a importância dessa formação para o licenciado e para o bacharel. É um desafio extremo, e para os bacharéis e tecnólogos ainda há um outro desafio, que é o seguinte: o professor que atua nas disciplinas técnicas, e aqui eu vou me restringir aos cursos técnicos, mas penso que também vale para os cursos superiores de tecnologia, o conhecimento com o qual ele trabalha, para ser professor do nível técnico, é o conhecimento que, em geral, adquiriu no nível superior, do curso dele de engenharia ou de tecnólogo, e aí como ele vai fazer a transposição didática desse conhecimento, que é um conhecimento de nível superior para um conhecimento técnico?

Sobre isso é necessário destacar que não temos produção de material didático para essa especificidade (ou a produção é restrita), e esse é um outro grande desafio na formação, e para os próprios cursos, mas não temos produção de material didático

específico para os nossos técnicos. São adaptações do que se tem do ensino superior e esse é um outro problema a ser enfrentado, também, na formação de professores.

Para finalizar, eu só queria colocar uma coisa, que é o seguinte: como é que eu vejo a formação desse professor, principalmente, o da situação mais complexa, o bacharel e o tecnólogo, e o conteúdo dessa formação. Para mim, tem que ser um conteúdo que dialogue permanentemente com a área específica do professor, a área da qual ele se formou e, portanto, nesse campo uma das possibilidades de verticalização, a nível de mestrado e doutorado no próprio campo dele, é legítimo, é necessário, mas ao mesmo tempo, essa formação que eu denomino de didático-político-pedagógica, para que ele dê conta de se reconhecer como docente, como professor, e aí atuar como um especialista da área dele, mas que também é professor. Ou que ele é professor de uma área específica, porque isso é fundamental. E aí tem uma relação com a nossa abordagem, a nossa fundamentação no materialismo dialético, que é a questão do professor se reconhecer e se encontrar como classe, como classe trabalhadora, porque se o professor não se reconhece como trabalhador, como classe trabalhadora, então ele não reconhece o estudante como um igual de classe e que ele está ali participando do processo formativo de alguém que ele tem uma identidade de classe.

Quando não tem essa identidade de classe, ele considera o estudante como alguém que é “apenas” um estudante e que o compromisso dele é, por exemplo, de ministrar uma boa aula, mas que não tem compromisso de classe com aqueles estudantes, que aquele estudante não é um igual a ele. Essa identidade de classe é fundamental, por que isso? É fundamental porque, eu exemplifico com a seguinte situação: o PROEJA, a gente sabe que teve uma resistência grande na rede, de alguns colegas, em atuar no PROEJA, qual era o argumento? *“que ele não aprende mais... eu fiz um doutorado, fiz um mestrado, para ir trabalhar com o estudante que não tem mais a capacidade de aprender”*. O que é isso? É falta de um compromisso de classe. Então, na primeira dificuldade, o professor desiste. Essa é uma questão fundamental que precisa perpassar essa formação, mas é claro que esse compromisso de classe não vai ser alcançado apenas com a formação, é muito mais, porque a nossa formação não passa apenas pela escola, ela passa pela vida. O estudante vem para escola e essa tem o projeto da perspectiva da formação humana integral, mas na rua, na família, em outros espaços, tudo gira em sentido contrário, não obrigatoriamente

a formação acadêmica vai ser o determinante dessa compreensão de mundo, mas sem ela a compreensão de mundo fica mais difícil ainda. Por isso que eu compreendo que é fundamental esse compromisso de classe do trabalhador docente.

Tem um exemplo para mim, muito importante, emblemático, uma pesquisa que fizemos aqui sobre implantação do ensino médio integrado no IFRN, quando ainda eram somente 5 unidades (hoje são 22). A pesquisa foi desenvolvida de 2008 a 2011 e o recorte histórico da pesquisa foi de 2005 a 2008. Pesquisamos o ensino médio integrado de adolescentes e o ensino médio integrado dos sujeitos da EJA, o PROEJA. E aí, em determinada altura, tem uma frase transcrita da entrevista de um professor, que considero emblemática sobre essa questão. Não quero responsabilizar o professor, pois a instituição não proporcionou a ele essa formação, portanto também precisa ser responsabilizada. Ao se pedir que esse professor falasse sobre como é o avanço e as dificuldades com os alunos do PROEJA, ele diz assim: *“não, os alunos do PROEJA são difíceis. É difícil lidar com eles. Eles são desinteressados, aí ele diz assim: para você ter uma ideia, eu trabalho no integrado e no proeja”*. Já diferencia, os dois são integrados, mas rotulamos, um é integrado e o outro não merece o nome integrado, o outro é PROEJA, não é integrado. E continua o professor: *“Eu trabalho no integrado e no PROEJA, com os meninos do integrado, eu faço pesquisa, eu lanço, assim, exercícios difíceis como desafio eles vão buscar e trazer a solução, eles vêm no contraturno para gente desenvolver projetos; e os alunos do proeja não fazem nada disso”*. Então ele já respondeu o porquê, porque são sujeitos completamente diferentes, que ele está tratando de maneira igual e entende que o problema não é dele, ou que ele não tem nenhuma parcela de responsabilidade sobre isso, que o problema é totalmente do estudante do PROEJA que não quer estudar, que não quer se comprometer, que não quer se envolver com outras atividades. Isso acontece porque ele não compreende como é a vida do sujeito adulto, e isso revela, também, a outra face desse não compromisso de classe, por não compreender a sociedade de classes.

E o outro exemplo sobre isso é, chegamos em 2011, começa o PRONATEC, que tem como público, basicamente, um público com o mesmo perfil do PROEJA, público da Educação de Jovens e Adultos, mas, no PRONATEC esses professores que se recusaram, ou que colocaram dificuldades em atuar no PROEJA *“porque ele não aprende, não tem sentido para mim o estudante que tá aqui e que não aprende”*.

Não obstante, no momento de atuar no PRONATEC, não houve essa resistência por parte de alguns docentes. Qual a diferença? A bolsa. O Pronatec tinha bolsa, então, na hora que o Pronatec tinha a bolsa e tinha um reforço salarial, aquele problema, digamos ético, “*como é que eu vou atuar sendo professor de um aluno que não vai aprender*”, desaparece? Esse outro vai aprender porque o docente vai ganhar bolsa? Novamente eu chamo para questão do compromisso de classe, que é fundamental o professor se compreender como classe trabalhadora e, a partir daí, compreender que o outro é trabalhador igual a ele e que merece uma formação com a melhor qualidade possível, não uma formação qualquer, uma formação aligeirada, como em diversos programas. Minha amiga, era isso!

Sandra: Essa sua última fala me provoca a pensar o quanto que esse não reconhecimento da classe, essa não identidade de classe trabalhadora, não leva o sujeito ao compromisso, à busca da competência técnica necessária para o trabalho com essa classe diferenciada.

Dante: Mas é isso, a gente não pode perder a utopia não, de jeito nenhum. Estamos na luta. A gente vai ter uma luta grande, agora, Sandra, que não podemos esmorecer.

Sandra: Muito obrigada! Grande abraço!

REFERÊNCIAS

MOURA, D. H. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Natal], 30 jun. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GALEANO, E. Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano in “Las palabras andantes” de Eduardo Galeano. Siglo XXI, 1994.

LABORATÓRIO da utopia-luta. 2020. “Eduardo Galeano conta sobre como Fernando Birri deu à utopia a imagem do horizonte.” **Facebook**, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/laboratoriodautopia/videos/eduardo-galeano-Conta-sobre-a-defini%C3%A7%C3%A3o-de-utopia-por-fernando-birri/668267157102942/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Recebido em: 13/06/2024

Parecer em: 20/06/2024

