

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: DILEMAS FORMATIVOS¹

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE PARANÁ: DILEMAS FORMATIVOS

TEACHER TRAINING IN THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ: FORMATIVE DILEMMAS

José Mateus BIDO²
Maria Terezinha Bellanda GALUCH³
Analice CZYZEWSKI⁴

RESUMO: A formação inicial e continuada de professores foi instituída como política educacional com a Lei n.º 11.502, de julho de 2007; a criação da Rede Federal de ensino faz parte das ações propostas para a oferta dessa formação. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores proposta pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Analisam-se Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Química e em Física do IFPR, mediante conceitos da Teoria Crítica da Sociedade. Observam-se nesses projetos ambiguidades que perpassam a perspectiva de formação humana no contexto da sociedade industrial desenvolvida, remetendo à compreensão dos limites da formação para a autonomia em um contexto heterônomo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Instituto Federal do Paraná. Teoria crítica da sociedade. Políticas públicas.

RESUMEN: *La formación inicial y continua de profesores ha sido instituida como política educacional con la Ley n.º 11.502, de julio de 2007; la creación de la Red Federal de enseñanza hace parte de las acciones propuestas para la oferta de esta formación. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación inicial de profesores propuesta por el Instituto Federal de Paraná (IFPR). Se analizan Proyectos Pedagógicos de Carreras (PPCs) de Profesorado en Química y en Física del IFPR, mediante conceptos de la Teoría Crítica de la Sociedad. Se observan en estos proyectos ambigüedades que traspasan la perspectiva de formación humana en el contexto de la sociedad industrial desarrollada, remetiendo a la comprensión de los límites de la formación para la autonomía en un contexto heterónomo.*

¹ Artículo preparado a partir de la tesis doctoral defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la UEM, por José Mateus Bido, bajo orientación de la profesora Maria Terezinha Bellanda Galuch.

² Instituto Federal do Paraná (IFPR), Goioerê – PR – Brasil. Profesor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7432-3123>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2760824691205280>. Correo: jose.bido@ifpr.edu.br

³ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación y del Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4862416685441579>. Correo: mtbgaluch@uem.br

⁴ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Fundamentos de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-7336>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5203271085339006>. Correo: aczyzewski2@uem.br

PALABRAS CLAVE: *Formación del profesorado. Instituto Federal do Paraná. Teoría crítica de la sociedad. Políticas públicas.*

ABSTRACT: *Initial and continuing teacher training was instituted as an educational policy under Law No. 11,502 of July 2007; The creation of the Federal Education Network is part of the actions proposed for offering this training. This article aims to reflect on the initial teacher education proposed by the Federal Institute of Paraná (IFPR). Pedagogical Projects of Degree Courses (PPCs) in Chemistry and Physics of IFPR are analyzed through concepts of the Critical Theory of Society. These projects present ambiguities that permeate the perspective of human formation in the context of the developed industrial society, referring to the understanding of the limits of training for autonomy in a heteronomous context.*

KEYWORDS: *Teacher training. Federal Institute of Paraná. Critical theory of Society. Public policies.*

Introducción

Con la Ley n.º 11.502, de julio de 2007, la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) pasó a ser responsable por la articulación, por la formulación y por la ejecución de políticas para atender a la formación inicial y a la formación continua del profesorado para la educación básica y para la enseñanza superior. En lo que respecta a la ejecución y a la implementación de estas políticas, la regla es la del régimen de colaboración⁵ entre los entes federados, mediante el establecimiento de convenios con instituciones de enseñanza superior e instituciones privadas que actúan en el área de la educación. La referida ley fue creada con el objetivo de asegurar la calidad y la expansión de la formación de los profesionales que, prioritariamente, actuarán en la educación básica y en la superior.

Una breve retomada acerca de la complejidad de este tema nos permite señalar que este debate no se limita a los días actuales. Ya en la década de 1930, el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento representativo del panorama educacional de aquél contexto, señalaba para la necesidad de establecer la “unidad en la formación del profesorado” por estos ser los profesionales que conducen la práctica educativa en las escuelas.

⁵ Según LDB n.º 9.394 / 96, Art. 8, la educación nacional debe organizar sus sistemas educativos en un régimen de colaboración, entre la Unión, los estados, los municipios y el Distrito Federal.

Sin negar su importancia, el contorno jurídico no es suficiente para el establecimiento de una política que garantice programas de calidad para atender a la demanda de formación del profesorado. El Plan Nacional de Educación (PNE/2014-2024), por medio de su meta 15 (BRASIL, 2014, p. 78), señala que la formación del profesorado es una cuestión aún no resuelta en Brasil, o sea, todavía no hay una política de Estado constituida para esta finalidad. Entre las estrategias indicadas como posibilidad para la solución de este problema está la implementación de programas que aseguran la formación del profesorado en nivel superior.

En este sentido, se observa que a partir de la década de 1990 hubo la adhesión por parte del Estado brasileño a las orientaciones contenidas en informes técnicos formulados por organizaciones internacionales, que presentaron parámetros para el perfil del profesional de la educación básica. Sin embargo, la formación del profesorado se hace mecanismo de control cuando se alinea a los intereses gubernamentales; al no constituirse como Política de Estado, se puede discontinuar cuando no esté adecuada a los objetivos gubernamentales de un período; en general, expresa estrategias para permitir la expansión del capital.

En el contexto de necesidad de atender a la demanda de formación del profesorado, el Ministerio de la Educación (MEC) viabilizó la creación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, por medio de la implantación de los Institutos Federales (IFs) que desarrollan, gratuitamente, una de las etapas de la educación básica – enseñanza media propedéutica y enseñanza media técnica –, la formación inicial del profesorado en nivel superior y la formación continua para docentes. Aunque la justificativa original para su creación se asiente en la superación de la formación meramente tecnicista (BRASIL, 2010), operacionalmente, el Instituto Federal es una institución formada por profesionales, entre los cuales profesores para la actuación en la educación básica, cuyo perfil se relaciona al requerido por la sociedad industrial desarrollada, en fase avanzada de desarrollo tecnológico.

La institucionalización del Instituto Federal de Paraná (IFPR) y su dilema formativo

El Instituto Federal de Paraná (IFPR) es una institución pública federal de enseñanza vinculada al Ministerio de la Educación (MEC) por medio de la Secretaria de Educación Profesional y Tecnológica (Setec) (IFPR-REITORIA, 2018). Fue creado el 29 de diciembre de 2008, por medio de la Ley n.º. 11.892, que instituyó – a partir de la Escuela Técnica de la Universidad Federal de Paraná (ET-UFPR) – la Red Federal de Educación Profesional y

Tecnológica y los actuales 38 institutos federales, cabiéndole la imputación legal de ofertar la educación básica y la profesional, así como la enseñanza superior.

Si es posible leer en la institucionalización de los IFs un proyecto de formación integral (BRASIL, 2007), con incentivo a la emancipación y a la autonomía humanas, cabe una reflexión crítica sobre la educación. Según Adorno (2006, p. 143),

La educación sería impotente e ideológica si ignorara el objetivo de la adaptación y no preparara a los hombres para orientarse en el mundo. Pero ella sería igualmente cuestionable si se quedara en esto, produciendo nada más que *well adjusted people*, personas bien ajustadas, en consecuencia de lo que la situación existente se impone precisamente en lo que tiene de peor.⁶

En este aspecto, tanto la educación que se limita a la formación intelectual, cuanto la que busca la inclusión por medio de la formación de habilidades técnicas para la actuación inmediata en el mundo del trabajo, acaban educando personas solamente bien ajustadas a la realidad sin interpretarla. Formar críticamente para actuar productivamente en la sociedad es una integración necesaria; no se puede desconsiderar la necesidad de salvaguardar históricamente al sujeto la posibilidad de orientarse en la vida (ADORNO, 2008)⁷, sin embargo, si el sujeto no desarrolla la consciencia de la presión que la sociedad ejerce sobre él, le será difícil pensar sobre la posibilidad de una sociedad democrática, orientada por la y para la libertad. Pensar una formación para la emancipación es pensarla revestida de las condiciones políticas, sociales y económicas que involucran históricamente los individuos. Esta es un análisis reflexivo que se imputa a los IFs, en el sentido de evidenciar su real propósito formativo (CIAVATTA, 2012).

En estos términos, la crítica a respecto de la formación docente, específicamente acerca de la formación pretendida y de la formación realizada en el IFPR, no puede desviarse de la propuesta de la superación de la condición humana que, política, social y económicamente, se encuentra construida (COHN, 1986; WIGGERSHAUS, 2006).

Al investigar la coyuntura institucional de los IFs, se percibe que el encaminamiento del proceso educacional destaca el trabajo como referencia del proceso educativo, siendo uno de los medios de orientación del humano en el mundo (BRASIL, 2010; 2007). Sin embargo, el trabajo debe ser entendido en su vínculo con la realidad social de prevalencia en el capital.

⁶ La educación sería impotente e ideológica si ignorara el objetivo de la adaptación y no preparara a los hombres para orientarse en el mundo. Sin embargo, sería igualmente cuestionable si se quedara en esto, produciendo nada más que *well adjusted people*, como resultado de lo cual la situación existente se impone precisamente en lo que tiene de peor.

⁷ En los registros de las clases impartidas en el último curso impartido por Adorno, que se recogen en el trabajo *Introducción a la sociología*, especialmente en la 4ª clase - 2.5.1968 - el pensador expresa su posición filosófica para fortalecer el sentido de la práctica social. (ADORNO, 2008a, p. 98-99).

Al abordar la concepción del trabajo capitalista, Marcuse (1973, p. 45, destaque del autor) lo cualifica como proceso de *esclavitud profesional*. Para él,

La máquina afirma su mayor dominación al reducir la ‘autonomía profesional’ del trabajador integrándolo con otras profesiones que sufren y dirigen el conjunto técnico, en el cuanto se vuelve, ella misma, un sistema de herramientas y relaciones mecánicas, yendo, así, más allá del proceso de trabajo individual. En realidad, la autonomía ‘profesional’, anterior del trabajador era, antes, su esclavitud profesional. Pero este modo *específico* de esclavitud era, mientras tanto, la frente de su poder específico, profesional de negación – el poder de parar un proceso que lo amenazaba de aniquilamiento como ser humano. Ahora el trabajador está perdiendo autonomía profesional que lo hace miembro de una clase destacada de otros grupos ocupacionales por personificar la refutación de la sociedad establecida.⁸

Queda claro que el desafío del pensamiento crítico de la producción científica en una sociedad cuya crítica formativa no se consolida como un valor cultural. En una cultura en la cual el conocimiento científico sirve al ejercicio y a la manutención del poder (MARCUSE, 2009), la posibilidad del elemento crítico es factor de resistencia por la propia oportunidad de la reflexión. En este aspecto, hace parte de la formación cultural la apertura a la crítica autorreflexiva.

Como la creación de los IFs ocurrió en un país clasificado por las potencias económicas internacionales como un país en desarrollo, es decir como aquél que todavía no logró su autonomía intelectual-formativa y económico-financiera – criterio por el cual la identidad y el potencial de un pueblo son evaluados intencional e internacionalmente –, pensar la institucionalidad del IFPR es pensala en el interior de una economía política que establece las reglas del sistema vigente. Así, la institución es aceptada por el sistema, pero presionada para no romper con el orden económico que lo legitima, por el empleo del discurso oficial asumido con la ropaje innovadora.

Las fuerzas externas a la institución que se proponen a formar críticamente visan volverla ineficiente; por otro lado, las fuerzas internas buscan, preponderantemente, la crítica educacional que pone en cuestión las reales condiciones formativas imperantes en el sistema en que históricamente una institución formadora está insertada. Pensar y actuar para efectuar

⁸ 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.

posibles cambios requiere de los agentes ligados a la institución actitudes críticas y autorreflexivas sobre lo que está potencialmente ligado; requiere también la conquista de una formación que pueda ejercer resistencia a la sociedad del poder, en lugar de tener como meta ofrecer condiciones para la inclusión por medio de la igualdad de poder.

La resistencia está en la concepción en el encaminamiento y en la práctica del proceso educacional que basa la racionalidad crítica para más allá de la racionalidad instrumental y positiva basada en el principio científico pragmático⁹. El potencial crítico presentado por los IFs y por el IFPR – al abrirse para la formación de una racionalidad y de una experiencia ciudadana que comprenden el humano y el trabajo mediante la condición alienada en la cual se encuentran – puede tener efecto si establece un horizonte formativo y una perspectiva de sociedad distintos de lo imperante. Formar científica y críticamente es presentar lo que deforma; es comprender los mecanismos utilizados por la sociedad para mantener los sujetos bajo la amenaza de no ser incluidos, así como la posibilidad de superación de esta forma de existencia. La formación cuyo proyecto de vida humana sea distinto de los que se presentaron en la historia de la educación brasileña significa una perspectiva educacional para más allá de los modelos educativos internacionalmente pensados. En este sentido, el análisis sobre la formación del profesorado en Brasil y, específicamente en IFPR, requiere la lectura crítica que no se orienta por la descalificación del valor de la formación docente, pero para la argumentación contradictoria sobre la realidad.

Hechas tales consideraciones, en el próximo tópico, se discute la formación del profesorado propuesta por el IFPR, mediante el análisis crítico de proyectos pedagógicos de cursos (PPCs) de profesorado en Química y en Física del IFPR, destacando en el contexto de la sociedad industrial desarrollada. La reflexión crítica puede ser la posibilidad de pensar la formación para la autonomía, sin que signifique la formación para la perpetuación de la heteronomía.

Proyectos Pedagógicos de Carreras de Profesorado como expresión de propuesta para formación del profesorado en el Instituto Federal de Paraná.

Como ya se ha mencionado en este texto, en los PPCs de cursos de profesorado en Química y en Física del IFPR (BIDO, 2018, p. 159-260) se busca analizar la formación del

⁹ Cabe decir que el proceso de capacitación se refiere a la aprehensión y producción de conocimiento social, político y culturalmente constituido. Se trata de la constitución inmanente a la autenticidad o característica de un pueblo. Los diferentes conocimientos producidos, puestos al servicio del ser humano, constituyen la formación cultural. Cuando privan a las personas de su condición de ser, se convierten en conocimiento que vacía su propósito, constituyendo un medio para la reificación.

profesorado propuesta por IFPR. Eso demanda la comprensión, cuando menos de tres aspectos de la formación docente, a saber: la relación didáctico-pedagógica; la dicotomía entre el contenido y la forma; la ruptura y la permanencia en la concepción de formación.

Para el análisis, fueron reunidos seis PPCs en desarrollo, siendo dos de profesorado en Química y cuatro de profesorado en Física. El recorte lleva en cuenta uno de los motivos que basan los IFs: atender a las áreas que tienen mayor demanda por docentes en las escuelas públicas.

La reflexión sobre los fundamentos y las finalidades que orientan la dinámica social, para más allá de su simple descripción, es imprescindible cuando se quiere llegar a la relación entre la sociedad y sus instituciones que, a pesar de mostrarse innovadoras, no raro, ocultan su carácter reaccionario, ya que buscan la positivización de la realidad, en lugar de mostrar la necesidad de superación en pos de una organización en que todos puedan vivir dignamente, acorde con las condiciones históricas y no las de poder.

Como evidencia de ideas formativas que atraviesan los PPCs, cinco nociones de formación se acentúan en su estructura documental: a) formación como “competencias para enseñar” y para “proponer métodos de enseñanza innovadores”; b) la formación como “consciencia de la función social del profesor” para “integrar sus alumnos en la sociedad contemporánea”; c) la formación como desarrollo de “competencias y habilidades necesarias al futuro profesor”, estimuladas por medio del “aprendizaje en la perspectiva de la interface y de la transversalidad” entre “diversos campos de saberes y de las tecnologías correspondientes a ellos”, con el propósito “a la formación de la ciudadanía universal y de la formación profesional”.

Diagnosticadas las cinco concepciones de formación, se señala que ellas están en plena sintonía con la coyuntura educativa oficial y, como tal, volviéndose reguladora de la acción formativa para la funcionabilidad y la instrumentalidad racional. En enfoque está la pedagogía del aprender a aprender (DELORS, 1998, p. 92) y de las competencias (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7), lo que refuerza la flexibilización formativa (DELORS, 1998, p. 144) propia del contexto de la sociedad industrial cuyos procesos de producción, el tiempo y el espacio también se flexibilizaron frente al desarrollo científico y tecnológico que, a rigor, está acompañado de la regresión humana.

Se subraya que las condiciones formativas esbozadas en las cinco nociones de formación refuerzan más los saberes operacionales que el conocimiento profundizado, denunciado el estímulo de una racionalidad funcional e instrumental. Por otro lado, al abordar el sentido de la “formación de la ciudadanía universal”, se acerca del concepto de educación

asumido por Edgar Morin (2003), limitando la noción de educación como formación cultural y direccionando el conocimiento para la actuación del hombre en el cotidiano, preparándolo como un profesional de especificidad, como también de la propuesta asumida por el Informe de Unesco (DELORS, 1998, p. 96).

La formación cultural, que comprende el hombre como ser integral, se está reemplazando por la educación para las producciones y saberes específicos. Cuanto más se especializa, más la comprensión de la totalidad es sacrificada, ya que la especialización es la demandada por la lógica reguladora de la pseudoformación. Se observa que la formación docente, asumida como “competencias para enseñar” y para “proponer métodos de enseñanza innovadores” (IFPR/IVAIPORÃ, 2015, p. 11) refuerza la forma, siendo que el contenido es puesto para esta finalidad.

Al tratar la formación como “consciencia de la función social del profesor” para “integrar sus alumnos en la sociedad contemporánea” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4), el análisis crítico se pone para el entendimiento sobre la distinción entre el análisis profundizada y el principio del ajustamiento socio productivo. Este dato es determinante, puesto que la autorreflexión se vuelve para la consciencia formativa de la resignificación del humano o para su reificación social.

La formación del profesor, entendido como investigador – aunque el argumento refuerce el sentido de la investigación continua como medio de “contribuir para su área de enseñanza compartiendo sus experiencias en aula de clase en la forma de publicación científica” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 11) –, expresa también el sentido de una productividad profesional relacionada a las metas propuestas por indicadores científicos. No se niega la importancia de la investigación, tampoco se la descalifica; la cuestión es su finalidad, puesto que el sentido contemporáneo de la ciencia la pone como reguladora de la sociedad hegemónica.

Al encarar la formación como la que “contempla tanto la formación teórica, científica y tecnológica, como también la formación humanística y pedagógica crítica”, se enuncia una posibilidad de formación ampliada. Sin embargo, la concepción formativa direcciona su perspectiva para el “perfeccionamiento humano y social” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 13). Una formación que se direcciona al “perfeccionamiento humano y social” esboza el principio funcional de la adaptabilidad del profesional docente al medio y de su trabajo como medio de respuesta a los desafíos socioculturales.

Asumiendo la formación como desarrollo de “competencias y habilidades necesarias al futuro profesor”, estimuladas por medio del “aprendizaje desde la perspectiva de la

interface y de la transversalidad” entre “diversos campos de saberes y de las tecnologías a ellos correspondientes”, con el propósito “a la formación de la ciudadanía universal y de la formación profesional” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 8), se fortalece el argumento oficial de las Directrices Curriculares para Formación del Profesorado de la Educación Básica. Sin herir la base legal, la formación se encamina como reguladora de la dinámica social desproveída de la crítica dialéctica a los factores sociopolíticos que confluyen para la manutención del *status quo*, atendiendo incluso a las orientaciones de las organizaciones internacionales.

Teniendo en cuenta las cinco nociones de formación que se evidencian en los PPCs, bajo la perspectiva de la reflexión crítica, es posible diagnosticar la concepción pedagógica que contempla los rumbos formativos. Esta se pone en conformidad con la ideología formativa que sostiene las orientaciones nacionales e internacionales sobre su educación, fortaleciendo la pseudocultura. Aunque en el texto haya connotaciones lingüísticas y terminológicas innovadoras que adjetivan la propuesta educacional, estas no dan cuenta de un cambio sustancial en la perspectiva formativa.

En el ámbito del IFPR, estas concepciones son orientadas por las finalidades institucionales de “promover la integración y la verticalización de la educación básica a la educación profesional y educación superior, optimizando la infraestructura física, los cuadros de personal y los recursos de gestión” y de ofertar educación profesional y tecnológica, en todos sus niveles y modalidades, formando y calificando ciudadanos con miras a la actuación profesional en los diversos sectores de la economía, con énfasis en el desarrollo socioeconómico local, regional y nacional” (IFPR/REITORIA, 2017).

Los profesorados en análisis no contradicen las orientaciones legales y las institucionales, observando desde las directrices reguladoras de la educación por el Estado y por la autarquía ofertante. Por otro lado, ellas se volvieron desproveídas de la crítica como autorreflexión formativa, cuando se ponen solo como medios formales para la superación de demandas sociales.

Sin negar el valor formativo de los profesorados y sin descalificar los proyectos en cuestión, analizándose el fundamento formativo, en aproximación con el sentido de la formación cultural de Adorno, se observa el refuerzo continuo de pseudoformación cultural, mientras que la institución se convence de que cumple críticamente su papel formativo, al enfatizar el desarrollo de competencias.

El empleo del término competencia no puede ser analizado en sí sin que sea comprendido en su semántica. Es cierto que la palabra competencia está envuelta por una

serie de concepciones pedagógicas que más hablan de la operacionalización formativa que su concepción originaria (etimológica). Del latín *competentia*, su sentido se refiere a la *proporcionalidad y simetría* de las acciones humanas y, como dato psicológico, habla sobre lo que uno es en la acción/relación, como actividad perceptible por el colectivo. Como término, la palabra competencia sirvió de referencial para fundamentar perspectivas pedagógicas (RAMOS, 2002) y construir escenarios formativos. Así, esta palabra expresa un concepto formativo en los PPCs, al refrendar el propósito educacional.

Se observa en los PPCs analizados que la redacción de los objetivos pretendidos expone la visión sobre el proceso educativo y la actuación de los docentes Química y de Física en contextos reales. Este elemento se hace perceptible, cuando se nota en los objetivos el apuntamiento para que los estudiantes adquieran “la comprensión del mundo que los cerca, tanto el natural cuanto el tecnológico” (IFPR/IVAIPORÃ, 2014, p. 17); para que puedan desarrollar “la consciencia de una función social del profesor” (IFPR/PARANAGUÁ, 2013, p. 4); para que adquieran “una formación científica y humana amplia, necesaria para la actuación en las diversas vertientes de la educación científica contemporánea” (IFPR/TELÊMACO BORBA, 2016, p. 13).

Concernientes a los objetivos de estos PPCs, en lo que respecta a la formación didáctico-pedagógica, el entendimiento del mundo tecnológico implica una crítica sobre la tecnología como herramienta del sistema productivo. Sin embargo, no queda claro en los PPCs el análisis de las contradicciones de la propia tecnología.

En los objetivos del Curso de Física de Foz do Iguaçu, por ejemplo, se nota un potencial formativo para la crítica, cuando expresa ser el curso “un ambiente educacional para la formación de educadores con capacidad crítica para los cambios de la sociedad brasileña y las diferentes formas de participación, orientados a la construcción de una sociedad más justa” (IFPR/FOZ DO IGUAÇU, 2013, p. 17). Este objetivo señala un cierto esfuerzo propositivo del curso en articular formación docente y acción social. Sin embargo, su postura en afirmar el sentido de “formar físico-educadores, capaces de hacer uso integrado de las competencias y habilidades implicadas en la investigación y de la enseñanza en las actividades educacionales diversas” corrobora su ligación con los alcances reguladores nacional e internacional, basadas en directrices y orientaciones oficializadas por la orientación pseudoformativa.

En el PPC de Química de Jacarezinho, un cierto potencial autorreflexivo se manifiesta en su objetivo. El documento aclara que el propósito de “formar el educador consciente de su papel en la formación de ciudadanos bajo la perspectiva educacional, científica, ambiental y social”, y el de “generar, por medio de las actividades prácticas y de las prácticas curriculares

vivenciadas en diversos espacios educacionales, la integralización de los conocimientos específicos con las actividades de enseñanza, investigación y extensión” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 12). El objetivo es así expuesto para dialogar con el perfil del egreso; sin embargo, se mantiene firmado en la cultura formativa al proponer “competencias y habilidades para que el formando tenga una formación amplia, diversificada y sólida, en conocimientos básicos de las áreas específicas de Ciencias Naturales y Químicas” (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 12).

También se defiende la no separación entre enseñanza, investigación y extensión, como acción articulada, ante el siguiente argumento:

Las estrategias propuestas para la articulación de este trio – enseñanza, investigación y extensión – sucederá **por la flexibilidad curricular que posibilita el desarrollo de actitudes y acciones emprendedoras e innovadoras**, teniendo como enfoque las vivencias del aprendizaje para la capacitación y para la **inserción en el mundo del trabajo** (IFPR/JACAREZINHO, 2014, p. 21, nuestros destaques).¹⁰

El análisis hace notar que el alcance central del programa en esta dimensión formativa está direccionado para dos acciones: la “flexibilidad curricular” y el “desarrollo de actitudes y acciones emprendedoras e innovadoras”. Ambas se ponen como medios para la promoción del aprendizaje para la capacitación y para la inserción en el mundo del trabajo”. Se evidencia que no se extrapola la perspectiva de una formación funcional. La no separación entre enseñanza, investigación y extensión tiene su potencial crítico y su formación transformadora minimizados en la construcción argumentativa. Las premisas justificadoras de la no separación se basan en acciones pedagógicas y didácticas que no contrarían la dinámica formativa contemporánea, tampoco se ponen como resistencia a la ideología hegemónica.

En el análisis de los PPCs de cursos de los profesorados en Física y en Química del IFPR, se verifica que la objetividad argumentativa en la construcción de los proyectos de cursos, por algunos *campi*, no se sobrelleva como formación diferenciada de la que oficialmente es implantada. Un posible proyecto para una formación diferenciada con relación a los demás profesorados en ejecución podría componerse por reflexiones explícitas y fundamentadas ya en la construcción documental, la cual se presenta como reguladora de la acción didáctico-pedagógica y de la filosófico-cultural que confronta la realidad dada con su venir a ser. Tal postura ampliaría la concepción de fundamentos y de finalidades educativas

¹⁰ 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).

en pos de la construcción histórico-social distinta de la lógica vigente. Implica decir que no es la creación de una institución que, por sí, garantice una condición formativa diferenciada del socialmente estandarizado y del económicamente estimulado.

Desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad, un proceso educacional se consolida como formación cultural por la autocrítica de la realidad y por la revelación de los medios y de los instrumentos que sacan del humano (en formación) la posibilidad de superar la identidad expropiada de sí. Esta postura es tímida en los PPCs analizados. No diferenciándose de la condición asumida como marco oficial de los profesorados, el sentido formativo esbozado en los PPCs pone sobre el IFPR un limitador: el de legitimar la formación para la fuerza del trabajo, apropiada para atender a los deseos de las organizaciones nacionales e internacionales. Su principal reto histórico consiste en huir de una formación para los iguales, es decir, de una formación para el no cambio; de una formación que incluye, pero que ya excluye en ciudadano de ser más que mercancía del proceso productivo; de un proceso educativo adaptador del humano a las habilidades y a las competencias enlechadas como referencias para la reflexión y para el quehacer didáctico-pedagógico. En el proceso formativo de los profesores, por más que haya la intencionalidad en el IFPR de una formación para la autonomía, se tiene impregnada, por la ausencia de la crítica autorreflexiva, los rasgos de un proceso educativo involucrado por la pseudoformación.

La tarea de una formación cultural, articulada con la formación específica y didáctico-pedagógica, es para promover el desarrollo humano, pues, sin él, el crecimiento social o incluso su cambio conceptual no ocurren. Superar la conformidad, realcanzando la importancia del 'no-idéntico' como premisa de la autonomía y de la emancipación, se vuelve la tarea primordial del IFPR por una formación racional para más allá de la cultura afirmativa, reproductora de las fuerzas del sistema basado en la dominación y en el control.

Conclusiones

Las reflexiones presentadas en este texto se refieren a un conjunto de elementos que conducen a la percepción de que, en Brasil, la política insitucionalizada por el Estado para atender a la demanda de la formación del profesorado se desarrolla por medio de una formación que, superficial, se presenta a la profunda consolidación de valores que actúan como mecanismos de represión y de sumisión, o sea, que se contraponen a la democracia. Cabe, por lo tanto, a la reflexión crítica reinterpretar la formación y señalarla para el sentido de la autonomía en contraposición al sistema social vigente y de la ideología que lo subyace.

Esta reflexión también se puede comprender en el proceso en que se constituye la pseudoformación oficializada. La propuesta formativa que comprende la estructura social del sistema capitalista (ADORNO, 1986) Horkheimer y Adorno (1985, p. 20) la identifican como una educación para la identidad conformista o para el equivalente.

Una vez que la sociedad burguesa es dominada por el equivalente, ella convierte su heterogéneo en compatible, reduciéndolo a grandezas abstractas. La conformidad aquí es la aceptación del conjunto de producción que forma los bienes culturales constituidos por la industria cultural (ADORNO, 2006) y de un proceso formativo que no contraria, sino lo alimenta incondicionalmente para la concretización del proyecto reificador, por lo tanto, lo de la formación que, de cierta forma, reitera lo que se debería combatir: la heteronomía.

Se trata de un saber y de un hacer científicos que cosifican los contenidos objetivos de la producción cultural, atribuyéndoles el carácter de utilidad, de positivo, de mercancía. La aceptación o la refutación de estos bienes culturales están relacionadas a la perspectiva de su valor de consumo: aquello (pensamiento y acción objetificados) que tiene más valor cultural/comercial o provoca mayor interés de satisfacción personal y recibe mayor énfasis en propuestas de formación escolar en todos los niveles y ámbitos, incluso en cursos de formación inicial y de formación continua del profesorado.

La identificación o la conformidad/equivalencia son categorías inmanentes al proceso que fortalece y disemina la pseudocultura por la educación institucional. Se vuelve, por lo tanto, una cultura totalizadora o universal (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19), cuyo individuo es elemento de su manutención. Así, se observa que el proyecto para la formación del profesorado ejecutado por instituciones que componen la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, configuradas en acciones pedagógicas por medio de los PPCs, presentan rasgos de un proceso educativo alineado a los intereses del capital, aunque no deje de presentar huecos para la resistencia.

Como en cualquier instancia educativa, la toma de consciencia sobre el propio proceso formativo y sobre su relación con los valores que fundamentan la sociedad y del mismo modo advienen de ella no es poco ante a la instrumentalización de la razón – entrabe para el pensamiento sobre la libertad y la autonomía.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. Capitalismo tardío ou sociedade industrial? *In*: COHN, G. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2017-2031, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587.
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12925>

2029

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

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: 2011**. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 16 jun. 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: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 16 jun. de 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/11892.htm. Acesso em: 16 jun. 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: 16 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 11.279, de 2019**. Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AF6A6EFDB89C53C44D1DA5A20917D5EF.proposicoesWebExterno2?codteor=1709922&filename=Avuls+o+-PL+11279/2019. Acesso em: 16 jun. 2019.

CIAVATTA, M. 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, 2012.

COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

DELORS, J. 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.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

IFPR/REITORIA. **O instituto**. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 16 jun. 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: 15 jun. 2016

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: 14 jun. 2016

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: 12 jun. 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: 12 jun. 2019.

IFPR-REITORIA. **O Instituto**. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 15 jun. 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: 15 jun. 2019.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade Industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, H. A responsabilidade da ciência. *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: 16 jun. 2019.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educação na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate
Diana Gonçalves Vidal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set.
2013.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. História, desenvolvimento teórico,
significação política. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

Cómo referenciar este artículo

BIDO, José Mateus; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CZYZEWSKI, Analice.
Formação de professores no Instituto Federal do Paraná: dilemas formativos. **Revista Ibero-
Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2017-2031, dez., 2019.
E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12925>

Fecha de remisión: 25/06/2019

Fecha de aceptación: 19/07/2019

Fecha de publicación: 01/09/2019