



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: MAPEANDO A PRODUÇÃO
BIBLIOGRÁFICA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2016**

ANELY SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: MAPEANDO A PRODUÇÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas públicas e gestão da educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Leila Pio Mororó.

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2016**

O45m Oliveira, Anely Silva.

A formação do professor para a educação profissional:
mapeando a produção bibliográfica. / Anely Silva Oliveira, 2016.
130f.

Orientador (a): Dr. Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação-
PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências.

1. Professores - Formação. 2. Educação profissional. 3. Produção
acadêmica. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 370.71081

ANELY SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
MAPEANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Leila Pio Mororó – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profª. Dra. Amali de Angelis Mussi
Universidade Estadual de Feira de Santana
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Claudinei de Camargo Sant'Ana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinador Interno)

Aprovada em: 15/03/2016

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Leila Pio Mororó, que sempre me recebeu com muita cordialidade, atenção, amizade, dedicação e paciência nessa caminhada do mestrado. Seus ensinamentos têm contribuído, significativamente, no meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Suas orientações ultrapassam os muros da universidade e nos faz pensar em ser, a cada dia, um ser humano melhor. Obrigada, professora Leila, por tudo!

Aos meus pais, Ailton Moraes Oliveira e Adelina Brito da Silva, que sempre investiram em minha formação e sempre acreditaram no meu potencial. Além de todo apoio, carinho e compreensão. Os meus eternos agradecimentos!

Ao meu esposo, Oberdan Ferraz Oliveira, por todo o seu amor, carinho e que, incansavelmente, me apoiou em todos os momentos do mestrado e elaboração dessa dissertação!

Aos meus irmãos, Tânia, Mariane, Rodrigo e Júnior, aos meus sobrinhos Rarissa e Luã e demais familiares pelo apoio e incentivo!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelas relevantes contribuições acadêmicas!

E principalmente a Deus, por mais essa vitória!

RESUMO

Este trabalho apresenta o mapeamento das produções bibliográficas sobre a formação de professores para a educação profissional, organizada a partir das publicações disponíveis no Banco de Teses e dissertações dos Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na biblioteca virtual do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Faz uma discussão sobre as 34 produções bibliográficas encontradas, com o objetivo de analisar as produções acadêmicas sobre a formação de professores da educação profissional técnica. A perspectiva metodológica adotada é a do materialismo histórico dialético. Os resultados apontam que o professor da educação profissional, ao longo de sua história, é visto como um trabalhador qualificado pela sua experiência, sem, necessariamente ter conhecimentos didático-pedagógicos para a profissão da docência, prevalecendo, entre as disciplinas técnicas no ensino técnico de nível médio, os professores com formação em bacharelado. Os trabalhos analisados ressaltam que é no contexto de políticas neoliberais que a educação profissional técnica de nível médio vem sendo construída a partir dos anos de 1980 e 1990, se ajustando as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, sem promover nenhum encaminhamento para uma política de formação de professores da educação profissional, principalmente a direcionada para a formação técnica de nível médio que faz parte da Educação Básica. Do ponto de vista epistemológico, os dados revelam que essa temática ainda é incipiente, necessitando de amplas discussões em favor de sua consolidação em todo o território nacional, visto que a expansão do ensino técnico tem acontecido, nos últimos anos, de maneira acelerada (principalmente na rede federal de ensino), e que as políticas de formação de professores para a educação profissional não tem acompanhado esse mesmo ritmo de expansão.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação profissional; Produção acadêmica.

ABSTRACT

This paper has presented the mapping of bibliographic production on training of teachers for vocational education, organized from publications available in the CAPES digital Bank of Theses and Dissertations (Coordination of Personnel Improvement in Higher Education) and virtual library IBICT (Brazilian Institute of Information in Science and Technology). It has been a discussion of 34 bibliographical productions found, with the aim of analyzing the academic production on the formation of technical vocational education teachers. The methodological approach adopted has been the dialectical historical materialism. The results have shown that teachers of vocational education, throughout its history, have been seen as skilled workers by their experience, without necessarily having didactic and pedagogical knowledge for the profession of teaching, prevailing among the technical subjects in higher secondary technical education, teachers graduated in education. Several studies have emphasized that it has been in context of neoliberal policies that higher secondary technical-professional education has been built from the years 1980 and 1990, adjusting the demands required by the labor market, without promoting any route for a teacher training policy of education, especially directed to higher secondary technical education that is part of basic education. From an epistemological point of view, the data shows that this topic has been still incipient, requiring extensive discussions in favor of consolidation throughout national territory, and that the expansion of technical education has taken place in recent years, on an accelerated way (especially in federal educational network), and that teacher training policies for vocational education have not kept up the same pace of expansion.

Keywords: Teacher training; Professional education; Academic production.

LISTAS DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1 - Produções científicas dos periódicos da Capes.....	34
Quadro 2 - Produções científicas dos eventos da Anpae.....	35
Quadro 3 - Produções científicas dos eventos da ANPEd.....	35
Quadro 4 - Produções científicas em nível de doutorado.....	46
Quadro 5 - Produções científicas em nível de mestrado.....	46
Quadro 6 - Teses por região e instituições de ensino superior.....	66
Quadro 7 - Dissertações por região e instituições de ensino superior.....	66
Quadro 8 - Distribuição da produção acadêmica por blocos.....	70
Quadro 9 - Perfil dos docentes investigados.....	96

GRÁFICOS

Gráfico 01- (referente às teses / ano).....	63
Gráfico 02 - (dissertações publicadas entre 2004 a 2014).....	64

FIGURAS

Figura 1- (distribuição da produção acadêmica nas regiões do Brasil).....	65
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	–	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	–	Bahia
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	–	Ceará
CEF	–	Conselho Federal de Educação
Cefet	–	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CNARCFE	–	Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	–	Distrito Federal
EBTT	–	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EPT	–	Educação Profissional Técnica
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FIC	–	Formação Inicial e Continuada
Fundeb	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFBA	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET	–	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFMT	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPA	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFTM	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
LDBN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	–	Luís Inácio Lula da Silva
MEC	–	Ministério da Educação

MG	–	Minas Gerais
MS	–	Mato Grosso do Sul
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PR	–	Paraná
Proeja	–	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RJ	–	Rio de Janeiro
SC	–	Santa Catarina
Senai	–	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesi	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	–	São Paulo
Uesb	–	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Unisinos	–	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
2.1	As políticas públicas para a educação profissional no Brasil.....	20
2.2	Políticas públicas para a educação profissional a partir da década de 1990 aos dias atuais.....	26
2.3	O contexto da produção acadêmica: contribuições para a pesquisa.....	33
3	ENCAMINHAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA E DA PESQUISA.....	40
3.1	A produção do conhecimento: algumas considerações.....	40
3.2	Encaminhamentos teórico-metodológicos.....	42
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO.....	49
4.1	O trabalho como princípio educativo.....	49
4.2	O trabalho como princípio educativo e a educação profissional.....	58
5	MAPEANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: DADOS INICIAIS DA PESQUISA.....	62
5.1	Mapeamento das teses e dissertações.....	62
5.1.1	Produções bibliográficas: Características gerais.....	62
5.2	Mapeamento dos resumos.....	69
5.2.1	A formação do professor da Educação Profissional.....	70
5.2.2	Sobre os objetivos das pesquisas.....	73
5.2.3	Sobre o referencial teórico-metodológico das produções acadêmicas.....	72
5.2.4	Sobre os resultados apontados nos resumos das produções bibliográficas.....	74
6	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	76

6.1	A formação do professor para a educação profissional técnica de nível médio: mapeando as produções acadêmicas.....	76
6.2	O contexto histórico e político da educação profissional e formação de professores nos últimos anos: o que afirmam as pesquisas em análises.....	78
6.2.1	O que apontam as pesquisas sobre o contexto político dos anos de 1980 e 1990 e a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.....	83
6.3	Trabalho e educação: o que afirmam as pesquisas.....	89
7	PERFIL DOCENTE, VISÃO, CONHECIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS.....	95
7.1	Perfil docente para a educação profissional técnica de nível médio.....	95
7.2	Perfil docente: o que assinalam as pesquisas sobre os cursos de licenciaturas e a educação profissional técnica.....	102
7.3	Visões, conhecimentos e práticas dos docentes da educação profissional sob a ótica das produções acadêmicas.....	107
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICES.....	125

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação profissional no Brasil vem crescendo muito, sobretudo com a expansão dos Institutos Federais de Educação (IFET) a partir de 2008. A lei 11.892/2008, que institui a rede federal de educação, ciência e tecnologia no Brasil, destaca as características e finalidades dos IFET, que são voltadas para a qualificação profissional, tendo em vista os diversos setores da economia e o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

É importante destacar que a educação profissional e tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDBN), alterada pela Lei nº 11.741/2008, em seu Artigo 39, § 2º estabelece que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
 - II – de educação profissional técnica de nível médio;
 - III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
- (BRASIL, 1996).

O curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional é considerada educação não-formal e de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador, independentemente da escolaridade prévia, conhecimentos que lhe permita a qualificação, requalificação e atualização para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno; A educação profissional técnica de nível médio abrange os estudantes que estão na idade ideal para fazer o ensino médio (nesse caso ensino médio integrado) também para os jovens e adultos que queiram fazer o ensino médio integrado na modalidade Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Proeja) e para os egressos do ensino médio que queiram fazer apenas o curso técnico (chamado cursos subsequentes); a Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, é destinada à formação superior.

A Lei. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), também estabelece como um dos objetivos dos Institutos Federais a destinação de, no mínimo, 50% de suas vagas para a Educação Básica. Estes cursos devem ser destinados, principalmente, ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. O ensino técnico integrado é

uma modalidade de ensino que trabalha com as disciplinas do ensino médio, as que chamamos de propedêuticas¹, e ao mesmo tempo com a formação técnica profissionalizante.

Essa característica de trabalhar com metade das vagas com Educação Básica nos impulsiona a questionar sobre a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, pois, ao mesmo tempo que se trata de um curso técnico, também estamos falando de Educação Básica. Esse aspecto justifica o nosso maior interesse em discutir sobre a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.

A formação de professores e a educação, especialmente a partir dos anos 90, estiveram presentes nas reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil. A própria Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) sinaliza as bases para as novas políticas de formação de professores nos artigos 61 a 67. O artigo 61 considera “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” e no artigo 62, afirma que “a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”. Todavia, esses artigos não deixam explícitos como deverá ser a formação do professor da educação profissional. Diante disso, indagamos: qualquer pessoa com formação superior poderá ser um docente da educação profissional e mais especificamente do ensino técnico?

Nesse caso, como se trata de Educação Básica, a LDBN (9.394/96) exige que os professores tenham formação em licenciatura, mas na realidade nos deparamos com uma imensa contradição, pois é possível encontrar professores das licenciaturas básicas do ensino médio e também os docentes das disciplinas técnicas, que muitas vezes são bacharéis, oriundos de cursos de formação específica das diversas áreas. Sendo que os bacharéis tornaram-se professores da educação profissional técnica de nível médio sem ter formação específica para a docência. Outro aspecto sobre essa realidade diz respeito aos conhecimentos pedagógicos se relacionarem com a tecnologia, sem termos uma legalidade sobre a formação de professores em nível nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, documento que define metas educacionais para o Brasil nos próximos dez anos (2014 – 2024), traz uma preocupação em relação à formação de professores e estabelece os seguintes temas e suas respectivas

¹ Disciplinas do ensino básico formal e preparatório para ingresso no ensino superior.

metas: Tema 15: “Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)” (BRASIL, 2014, p. 35), que traz a seguinte meta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Tema 16: Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação (BRASIL, 2014). Meta:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Além das metas 15 e 16, o PNE traz as metas 17 e 18 que tratam da equiparação dos rendimentos e dos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Como se pode perceber, o PNE está dando uma atenção grande aos problemas de formação de professores, porém sempre se refere à educação básica ou superior e, nela, não especifica metas para formação de professores da educação profissional técnica.

A educação profissional tem passado por uma grande expansão desde a criação dos IFET. Segundo o PNE (Lei 13.005/2014), em sua meta de número 11, a educação profissional técnica de nível médio deverá triplicar suas matrículas (cinquenta por cento no segmento público), assegurando a qualidade da oferta. Se a expansão desejada for realmente efetivada, a próxima década acarretará a necessidade de contratação de um grande número de professores para atender a essa demanda, o que poderá implicar ações, ou políticas públicas, direcionadas para a demanda de formação desses profissionais.

Em relação a educação profissional é possível identificar pelo menos duas posições nem sempre compatíveis: por um lado, espera-se que essa esteja voltada para trabalhar com a formação humana e técnica dos estudantes e ou trabalhadores, para que eles possam, na escola, se conscientizar que por meio do seu trabalho, eles irão garantir a sua subsistência. Por outro lado, denuncia-se que a educação profissional está trabalhando também para os interesses socioeconômicos, qualificando pessoas para o mercado de trabalho e com ele os serviços necessários aos seus interesses. Neste sentido, estabelece-se uma das

contradições fundamentais em relação à educação profissional, a qual o trabalho ora é para garantir a sobrevivência, ora é para atender aos anseios econômicos, sendo ele vista como um valor de troca de bens e mercadorias, que pode gerar mais lucratividade. Aliado ao trabalho, a ciência e a tecnologia também entram em conflito, ora como forças positivas de avanços, em que muitas máquinas fazem muitos trabalhos, ora como força negativa que, por vezes, provoca desemprego e, com isso, a pobreza, dentre outras consequências.

Pensando a educação profissional a partir das contradições existentes no modelo capitalista, consideramos, neste estudo, a perspectiva materialista histórica dialética, com a qual estaremos trabalhando, pois a educação profissional está no meio das questões entre capital, trabalho e formação humana, que estão em constante movimento histórico.

Atualmente, a maior parte dos professores que atua na educação profissional, principalmente a que ministra as disciplinas técnicas, não tem uma formação específica para a docência. Segundo Kuenzer (1999), uma formação específica para os que atuam como professores, faz-se necessário, pois o professor deverá:

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 1999, p.170).

Desta forma, o professor precisa de uma formação sólida, isto é, uma formação que proporcione não apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, mas também dos conhecimentos pedagógicos, para que haja uma integração entre o conhecimento geral e o específico e fortaleça, sobretudo na educação profissional, as relações entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Sobre essa discussão, Kuenzer (1998) enfatiza a necessidade das faculdades de educação de se organizarem para atender as novas demandas educacionais, principalmente do ensino médio e educação profissional que estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, a formação de professores permitirá que,

ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do

desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 1999, P. 172).

Além disso, precisa ter uma posição política, dialogar sobre as políticas públicas e perceber os processos pedagógicos de várias instâncias educacionais para que se construa uma articulação sempre quando necessária.

A educação profissional necessita de políticas públicas que possam estabelecer uma formação inicial para os seus professores com novas práticas pedagógicas, capaz de articular conhecimentos escolares com conhecimentos sociais, tecnológicos e do trabalho por meio de metodologias adequadas. Os professores precisam discutir os fundamentos da educação e do trabalho como princípio educativo, para que efetivamente possam inserir essa perspectiva de trabalho em suas práticas educacionais. Enfim, os professores carecem de políticas públicas que promovam ações para a transformação na formação dos mesmos.

Com a expansão dos Institutos Federais de Educação (IFET) cresce também as exigências de qualificação em nível de mestrado e doutorado, os quais os seus professores muitas vezes optam por fazer em suas áreas específicas de formação inicial. Esse aspecto, ao invés de contribuir com a formação docente, gera contradições, pois quando retornam do mestrado e/ou doutorado, muitas vezes dominam a parte técnica e científica de sua área de formação, mas acentuam suas dificuldades em relação aos conhecimentos didáticos, como, por exemplo, de como preparar, conduzir uma aula, planejar as avaliações, manter bom relacionamento com os estudantes, dentre outras dificuldades.

Ao desempenhar atividade na coordenação técnico-pedagógica como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* de Vitória da Conquista, podemos perceber as dificuldades associadas ao fazer pedagógico e aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos neste *Campus*, sobretudo no que diz respeito ao ensino profissional técnico de nível médio, o que nos impulsiona a discutir sobre a formação dos docentes que trabalham diretamente com essa modalidade de ensino. No sentido de ampliar nosso conhecimento acerca da temática e, de certa forma, contribuir com a discussão para uma política de formação de professores da educação profissional técnica de nível médio, propomos, aqui, analisar as produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre a formação de professores da educação profissional técnica produzidas entre 2004 a 2014.

O problema de investigação refere-se à seguinte questão: como a formação de professores da educação profissional técnica vem sendo apresentada nas produções acadêmicas a partir de 2004 a 2014? O corte temporal da pesquisa se justifica pela aprovação

do decreto 5.154/2004, que substituiu o decreto 2.208/1997, revogando o pressuposto do ensino médio totalmente desintegrado do ensino técnico, dando também a possibilidade de ser concomitante ou subsequente ao ensino médio. Os objetivos específicos dessa pesquisa foram: analisar as políticas públicas para a formação de professores e, nessas, o enfoque dado a formação do docente da educação profissional; identificar, a partir das produções acadêmicas, o perfil da formação dos professores do ensino técnico; analisar como a formação de professores da educação profissional técnica vem se desenvolvendo no Brasil.

Este estudo pretende contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o processo de formação e atuação dos professores nessa modalidade de ensino, a favor de políticas públicas para os docentes da educação profissional.

Iniciaremos nosso estudo a partir do contexto histórico, procurando refletir sobre a realidade atual, tomando como referência uma breve discussão sobre a trajetória histórica das políticas públicas para a educação profissional no Brasil e pontuando, durante esse percurso, como tem se dado a formação de professores para essa modalidade de ensino. Esse será o nosso ponto de partida para o desenvolvimento das abstrações sobre a realidade apontada nos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) escritos nos últimos dez anos no Brasil. O materialismo histórico dialético nos guiará no processo de diferenciar a realidade existente e a realidade idealizada, de forma que pontuaremos nossas reflexões sobre a realidade da qual estaremos discutindo nesse trabalho, ou seja, a formação de professores para a educação profissional técnica.

Vale ressaltar que, para alcançarmos o nosso objetivo de estudo, utilizamos variados instrumentos de pesquisa, ou seja, técnicas de levantamento e análise de dados que nos ajudaram a “tomar posse” do nosso objeto de estudo (NETTO, 2011). Dessa forma, após a apresentação do contexto histórico sobre a educação profissional no Brasil, ainda no primeiro capítulo, apresentamos os resultados de uma pesquisa de caráter exploratório das produções acadêmicas apresentadas em forma de trabalhos em eventos realizados nos últimos dez anos. Nessas produções buscamos informações sobre a formação de professores para a educação profissional, com o intuito de conhecer o que se tem produzido e divulgado sobre essa temática.

No capítulo 2 delineamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando a importância do materialismo histórico dialético na produção do conhecimento e na condução deste trabalho.

No terceiro capítulo a categoria trabalho como princípio educativo é destacada bem como sua importância na educação profissional técnica de nível médio. O capítulo 4

apresenta as produções acadêmicas (tese e dissertações) e suas características. Para tanto, destacamos seus objetivos, sua fundamentação teórico-metodológica e as conclusões de cada tese e dissertação. Nesse momento da dissertação foram analisados apenas os resumos.

Apresentamos, no quinto capítulo, uma análise de quatro teses e seis dissertações defendidas sobre a educação profissional técnica de nível médio, apontando aspectos sobre o contexto histórico e político da educação profissional e da formação de professores.

O sexto e último capítulo faz uma análise sobre dados apresentados nas produções acadêmicas acerca do perfil docente dos professores da educação profissional técnica, destacando suas visões, conhecimentos e práticas pedagógicas.

Por fim, nas considerações finais, discutimos sobre a necessidade de uma política pública para a formação docente a qual, efetivamente, integre a educação profissional técnica. Apontamos sobre a necessidade de articular o trabalho com a educação, ressaltando que as políticas de formação docente precisam superar as exigências das políticas neoliberais, principalmente por meio do trabalho como princípio educativo.

Acreditamos na relevância desse estudo, pois não só traça um panorama da produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação profissional como também traz a tona discussões, em âmbito nacional, dessa importante temática ante um processo de franca expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Como dissemos anteriormente, essa modalidade necessita de docentes com formação específica para atender os objetivos da educação profissional técnica de nível médio, e com isso atender os objetivos da Educação Básica, que de acordo a LDBN “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e também “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, faremos uma contextualização da formação de professores da educação profissional técnica, para isso, discutiremos, inicialmente, um breve histórico da educação profissional no Brasil, enfatizando as políticas públicas para essa modalidade de ensino, aliando as questões políticas, econômicas e sociais que interferem, e muitas vezes determinam os caminhos da educação profissional. Em seguida, apresentaremos um mapeamento dos artigos produzidos e publicados nos últimos dez anos sobre essa temática através dos quais é possível traçar um panorama nacional sobre a formação de professores na educação profissional entre 2004 a 2014.

2.1 As políticas públicas para a educação profissional no Brasil

A sociedade vem passando por diversas modificações tanto políticas, quanto econômicas e sociais. E tudo isso vem se refletindo também nas políticas públicas voltadas para a educação. Considerando essas modificações, propomos aqui apresentar uma breve trajetória das políticas públicas no Brasil no âmbito da educação profissional para problematizarmos a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio.

As práticas escolares formais iniciaram no Brasil com a chegada dos Jesuítas no século XVI, as quais ligadas aos preceitos da igreja católica, catequizaram índios e colonizadores. Muito das práticas educativas daquela época tinham uma ligação com o mundo do trabalho, pois eram oferecidos nas escolas Jesuíticas: oficinas de carpintaria, ferraria, construções, fabricação de medicamentos, dentre outros cursos, que tinham o intuito de formar pessoas para atender as demandas do trabalho.

Assim, os colégios e as residências dos Jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial. (MANFREDI,

2002, p. 68). Por volta de 1759, os Jesuítas mantinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários espalhados pelo país (MANFREDI 2002, p. 74). Vale ressaltar que a educação escolarizada era um privilégio dos donos de terra e senhores de engenho e que o trabalho manual (tais como carpintaria, serralharia, tecelagem, construção, entre outros) era repudiado pelo homem branco e livre, já que eram os escravos os que desenvolviam tais atividades. Somente as crianças e jovens órfãos, de rua ou delinquentes é que passavam pelas oficinas jesuíticas para aprenderem uma profissão. Em 1759, os Jesuítas foram expulsos do país, o que acabou desorganizando o sistema escolar construído por eles.

Em 1808, chega ao Brasil a corte portuguesa e com ela algumas mudanças políticas, econômicas e sociais que incidiram também em transformações na educação, as quais, sob o ponto de vista da educação profissional, deveriam qualificar melhor os indivíduos para atender as necessidades da corte portuguesa.

Entre os anos de 1840 a 1856 foram fundadas Casas de Educandos Artífices com cunho assistencialista para intensificar o atendimento aos órfãos e desvalidos. Os alunos aprendiam álgebra, geometria, aritmética, dentre outras disciplinas propedêuticas, mas aprendiam também uma profissão como sapataria, carpintaria, alfaiataria, encadernação, tipografia, tornearia, dentre outras que sobressaíam no mundo do trabalho. Vale ressaltar que até este momento não se ouvia falar em escolas profissionalizantes, embora muitas escolas formais já trabalhassem nessa perspectiva de preparar mão de obra para atender as necessidades de produção industrial e manufatureira.

Após 1889, depois da abolição da escravatura e com a proclamação da república, o Brasil começa a se expandir, principalmente com as lavouras de café e passa a adotar também o trabalho assalariado. É importante dizer que foi neste período que aconteceu as primeiras iniciativas em relação às políticas públicas voltadas a educação profissional com um decreto do governo em 1890, o qual regulamentava as escolas de cunho assistencialista que ofereciam ensino literário e profissional. Em 1891 o governo também regularizou, por meio de decreto, o trabalho dos menores aprendizes nas fábricas.

Nota-se neste período republicano um tímido desenvolvimento das cidades, com avanços nos meios de comunicação e transporte. Mas no setor industrial, o Brasil começa expandir no final do século XIX e início do século XX, e, com isso, começam novas mudanças políticas, econômicas e sociais que refletem em transformações educacionais.

Em 1909, a educação profissional aparece como responsabilidade do Estado, iniciando as políticas públicas com a criação de 19 escolas de artes e ofícios que são as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Vale ressaltar que, nesse momento, o

Estado não estava preocupado em atender especificamente as demandas do trabalho, mas se preocupava em dar continuidade ao trabalho assistencialista iniciado em 1840, e que tinha como objetivo retirar das ruas os pobres e órfãos.

O estado de São Paulo se destacou como pioneiro no ensino profissional, de forma que contribuiu muito para o processo de industrialização no estado. Sales e Oliveira afirmam que:

O Liceu e as Artes de Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento ímpar, acompanhando a expansão e diversificação da produção industrial-manufatureira. Nesse Liceu, em 1924, foi implementada a Escola Profissional Mecânica, primeira iniciativa de ensino metódico para as ferrovias. A partir de 1892, foram criados, em todo o estado, cursos noturnos para menores trabalhadores, com o objetivo de ministrar a educação geral, com ênfase na aplicação prática no campo do trabalho. (SALES e OLIVEIRA, 2011, p. 172).

Em relação a formação de professores da educação profissional, a primeira iniciativa a essa demanda aconteceu em 1917, no Distrito Federal, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios, e tinha como objetivo formar professores para as escolas profissionais e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. Foram 20 anos de funcionamento, em que formou 381 professores dos 5.301 matriculados, sendo 309 mulheres e a formação, em sua maioria, estava voltada para atividades manuais das escolas primárias (MACHADO, 2013).

Em 1927, o governo federal decretou que o ensino profissional seria obrigatório nas escolas primárias mantidas pela a união, determinando que no currículo do ensino profissional seria composto por desenho, trabalhos manuais ou rudimentares de arte e ofícios ou industriais agrárias (SALES e OLIVEIRA, 2011, p.173). É possível perceber, a partir de então, as características do desenvolvimento industrial no Brasil e suas influências nas políticas educacionais. Destaca-se também nesse período a implementação dos modelos de administração Taylorista e Fordista² nas indústrias. Tais concepções pretendiam controlar o tempo e o movimento dos trabalhadores, evitando desperdícios de tempo e, com isso, gerando maior produção e aumentando o lucro das indústrias. O trabalho passa, então, a ser mais

² Ressalta-se que no taylorismo a organização da produção industrial era fragmentada, pois o operário tinha que desenvolver sua função ou tarefa sem conhecer o processo para se chegar ao produto final, com isso elevava a produtividade. O fordismo também tinha essa visão, porém a diferença entre eles estava no fato de que no fordismo existia uma articulação entre produção e consumo, ou seja, estratégias para aumentar o consumo eram realizadas. Vale ressaltar que essas formas de organização do trabalho nas indústrias tinham como objetivos aumentar a lucratividade, ou seja, gerar cada vez mais capital.

fragmentado, porque cada operário fica responsável por uma parte do produto, exigindo que as qualificações nas escolas sejam específicas para cada área de trabalho, fragmentando também, cada vez mais, o conhecimento.

Entre os anos de 1942 a 1946 foi implementada no Brasil a chamada Reforma Capanema, em que foi decretado um conjunto de leis para os ensinos primários, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. A educação profissional foi contemplada com três decretos que regulamentavam o ensino profissional técnico: “Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Em 28 de dezembro de 1943 saía a Lei Orgânica do Ensino comercial, pelo decreto-lei 6.141; E, em 20 de agosto de 1946 ao final do Estado Novo, saía o decreto-lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (ROMANELLI, 2010, p.158).

Esses decretos se preocupavam em envolver as indústrias e empresas na qualificação das pessoas, além de obrigá-las a colaborar com o ensino profissional técnico, tendo que manter aprendizes nas empresas. “Outro registro importante se refere a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica ou de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados” (MACHADO, 2013, p. 349).

A Reforma Capanema foi considerada elitista, pois a mesma determinava trajetórias distintas para grupo de alunos, de acordo com a classe social que pertencia, pois evidência que o ensino secundário seria para os que tinham condições financeiras e queriam prosseguir os estudos e o ensino profissional seria voltado para aqueles que precisavam trabalhar, ou seja, para a classe trabalhadora. Isso pode ser notado ao longo da história do ensino profissional, o que é um reflexo do mundo capitalista que precisa formar mão de obra “barata” e qualificada para atender aos anseios da produção, ou seja, do capital. Essa distinção acaba reforçando o que a história vem mostrando a respeito da dualidade na oferta de ensino: funções intelectuais e dirigentes para quem tem melhor poder aquisitivo e funções profissionalizantes e instrumentais para a classe mais pobre.

Em 1942, no intuito de atender as exigências do crescimento industrial do país, o governo criou o Senai, Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, com uma proposta de ensino profissionalizante de acordo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que articulava indústrias e escolas públicas e que acabou sendo atrativa para a classe de baixa renda, porque pagavam um salário para os alunos que estudavam e aderiam também ao treinamento do Senai.

Em 1946, foi criado o Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que tinha o mesmo intuito do Senai, mas não estava ligado as escolas, e nesse caso, atendia aos interesses e necessidades dos empresários, que se preocupavam com o desenvolvimento do sistema de produção capitalista.

Ainda durante a Reforma Capanema, tentou-se uma articulação dos cursos propedêuticos com os cursos profissionalizantes com acesso ao ensino superior por meio do vestibular. Porém aos egressos dos cursos profissionalizantes, esse acesso não foi assegurado, por que estes cursos não trabalhavam com as disciplinas propedêuticas que eram as bases dos exames de vestibular. Na tentativa de superar essa dificuldade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – Lei 4.024/1961, propunha a equivalência entre os cursos técnicos e profissionalizantes para fins de prosseguimentos de estudos. Após a promulgação dessa lei, os educadores encontraram uma imensa dificuldade em romper com essa dualidade educacional.

Sobre a formação de docentes para a educação profissional, vale pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961 estabeleceu em seu Art. 59 que os professores do ensino médio seriam formados em faculdades de filosofia, ciências e letras e que os professores do ensino técnico seriam formados em cursos especiais de educação técnica. Nota-se que a LDB institui a ideia de cursos especiais para professores da área técnica, reforçando a separação da formação de professores para o ensino médio da formação de professores com disciplinas específicas do ensino técnico, o que vem sendo sustentado até os dias atuais.

A dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante continua após o golpe militar em 1964. Em 1971 houve uma nova reforma educacional e modificação da LDBN 4.024. “Este documento normativo estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional em nível secundário, instaurando a denominada profissionalização compulsória” (SALES e OLIVEIRA, 2011, p.175). Por razões estruturais, a profissionalização compulsória não vingou, e em 1982 ela foi extinta, voltando o modo propedêutico do ensino de segundo grau.

Em 1968 foi instituída a Reforma Universitária com a Lei 5.540/68 e seguiu a exigência de uma especificidade em formação superior para professores de disciplinas gerais ou técnicas. Essa exigência foi flexibilizada no ano seguinte determinando que a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência que seria realizada por instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação - CEF. Em 1970, a carência de docentes do ensino técnico com nível superior levou

o Ministério da Educação a organizar e coordenar cursos de formação para professores do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, mediante a Portaria Ministerial nº 339/70.

Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquema I e Esquema II. O esquema I destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica, e o Esquema II para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam necessárias disciplinas de conteúdos correlativas. (MACHADO, 2013, p.354).

Entre os anos de 1969 a 1980, foram sancionados pelo governo federal alguns decretos e pareceres que tratavam da formação de professores para o ensino técnico, levando em consideração as especificidades para o ensino técnico agrícola, industrial e professores do ensino técnico de nível médio em geral. De 1980 a 1990 houve uma continuidade nas discussões acerca da criação de cursos de licenciaturas para formação de professores para o ensino técnico, não obtendo avanços significativos nesse período (MACHADO, 2013).

Ao final da década de 1970 foram criados os primeiros Centros Federais de Educação, mais conhecidos como Cefet, que na verdade foi uma transformação das escolas técnicas federais e agrotécnicas federais em centros. O principal objetivo era atender as demandas e dinâmicas impostas pelo mundo capitalista, no sentido de contribuir com a modernização e crescimento econômico do país.

A história da educação profissional, desde o Brasil colônia até o período republicano, vem demonstrando transformações, as quais vem se ajustando as demandas advindas do assistencialismo aos mais pobres e se articulando, posteriormente, com o desenvolvimento industrial e, mais a frente, com as imposições do mundo capitalista industrial, reafirmando a dualidade de uma escola secundária e superior para as elites em detrimento do ensino profissional para os pobres. Podemos perceber que houve um crescimento da educação profissional no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960 e que, conseqüentemente, as demandas de formação específica para a docência dos cursos técnicos cresceram indubitavelmente, com isso apareceram discussões importantes no cenário nacional, embora não se tenha avançado tanto nas políticas públicas voltadas para essa questão.

2.2 Políticas públicas para a educação profissional a partir da década de 1990 até os dias atuais

Após a segunda guerra mundial, houve uma intensificação na política mundial capitalista, principalmente com o fordismo, com características do Estado capitalista em que as pessoas trabalhavam muito nas fábricas, com alta carga-horária, baixos salários, gerando uma produção em massa, o que significava também um consumo em massa e isso caracterizava “um novo sistema de reprodução da força do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho” (HARVEY, 1992 p. 120). Quando o fordismo entra em crise, na década de 70, aparece os ideais neoliberais³, em que propõe um conjunto de reformas no sentido de garantir uma estabilidade monetária a favor de um maior avanço no mundo capitalista, sendo necessária uma disciplina orçamentária, com contenção de gastos e principalmente a criação de um exército de reserva de trabalhadores com o intuito de enfraquecer os sindicatos. Além de disso, eram necessárias reformas fiscais que reduziram os impostos sobre rendimentos mais altos. (ANDERSON, 1996 p.11-12).

Ainda sobre o pensamento neoliberal, Anderson (1996) afirma que este se inicia nos Estados capitalistas a partir da crise econômica pós II guerra mundial, num contexto de crise. Em 1973 o capitalismo avançado entra em recessão, esta foi impulsionada pelos movimentos sindicais que pressionavam tanto as grandes empresas, quanto ao governo por altos salários e investimentos sociais. Com isso, muitas empresas diminuíram seus lucros, o que foi gerando um processo inflacionário, resultando numa crise econômica. Em oposição à crise, os neoliberais propõem ao Estado que se fortaleça e para isso mostra que seria necessário aumentar a taxa de desemprego, criando uma grande reserva de trabalhadores, o que, por sua vez, implica numa baixa de salários e enfraquecimento dos sindicatos. Além disso, os neoliberais propõem também uma redução dos impostos para as pessoas que tem rendas e rendimentos altos.

Os primeiros governos a adotarem essas medidas foram o Chile, no início da década de 1970, em seguida a Inglaterra, em 1979, os Estados Unidos, em 1980, e depois

³ Política centrada na globalização e fortalecimento do capitalismo em busca de estimular a competitividade e envolver diversos setores da economia, sobretudo à educação, para atender as demandas do mercado.

outros países foram aderindo ao neoliberalismo. As principais ações desses governos foram: baixar os impostos sobre rendas e rendimentos altos, criar níveis altíssimos de desempregos, criar nova legislação para os sindicatos, evitando as greves, cortes e gastos sociais, e por fim, o programa de privatização de habitação pública, indústrias, água, luz e gás. Assim, esses países conseguiram abaixar a taxa de inflação, aumentaram as taxas de lucros das indústrias, a tributação dos rendimentos mais altos caiu em torno de 20% nos anos 1980 e a taxa de desemprego cresceu e gerou um significativo nível de desigualdade social.

As ideias neoliberais previam uma reanimação no capitalismo avançado nos anos 1970 e 1980, porém não foi registrado grande crescimento, por outro lado houve um aumento em transações comerciais nos mercados de câmbio internacional e diminuição no comércio mundial de mercadorias.

Em 1991, o capitalismo entra novamente em recessão e a dívida pública em países como Inglaterra e Estados Unidos aumenta consideravelmente. Todavia, as ideias neoliberais continuam a preconizar cada vez mais, promovendo as privatizações e, sobretudo, as desigualdades sociais, empobrecendo a maior parte da população. O neoliberalismo continua a avançar, chegando em vários países da América Latina e em países da Ásia, que se opuseram muito tempo a essas ideias (ANDERSON,1996).

Considerando esse contexto, a educação teria um papel importante nas estratégias das políticas neoliberais. Os governos passam a buscar parcerias com as empresas privadas, intervindo no sistema educacional em prol das exigências imposta por essa política. Para isso, uma das estratégias foi investir em formação focada no trabalho, com uma visão técnica.

Na década de 1980, o capitalismo no Brasil sofre influências políticas e econômicas mundiais com tendências neoliberais, em que a informação e o desenvolvimento técnico e tecnológico passam a ser determinantes para a acumulação de capital:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas também aqui podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e de necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica em alcançar uma importante vantagem competitiva. (HARVEY, 1992, p. 151).

Somente na década de 1990, as políticas públicas para a educação profissionalizante no Brasil se fortaleceram, seguindo as tendências de globalização e competitividade que tinha o desenvolvimento econômico e industrial como principal objetivo, propiciando um ambiente econômico e político que se apoiava nos padrões de consumo,

mercados de trabalho e serviços financeiros. Segundo Manfredi (2002, p. 117), “tomando como modelo os países de primeiro mundo, justifica-se que, para o Brasil, ao ingressar num novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores de tecnologia de ponta.

Nesse sentido, o país começa a passar por inúmeras reformas, tanto econômicas como políticas educacionais. Com isso, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou entre 1995 a 1998 e 1999 a 2002, promoveu uma ampla reforma educacional, sobretudo no âmbito da educação profissional. Os Cefet seriam um ponto estratégico da educação que contribuiria para o desenvolvimento econômico do país, intensificando as políticas voltadas para o ensino profissionalizante como sendo para qualificar mão de obra e atender as necessidades do mundo de trabalho, que na década de 1990 estava aliada as políticas mundiais e neoliberais. Contudo, com a transformação em Cefet, as escolas técnicas passaram por uma nova identidade nas instituições, ampliando a oferta de ensino, oferecendo uma educação verticalizada, ou seja, do ensino básico ao superior, sendo que algumas instituições passam a ofertar também cursos de pós-graduação.

Nesse contexto das reformas educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) é promulgada. Esta Lei, em seu artigo 39, estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é um princípio a ser seguido. No artigo 40, a LDBN estabelece também que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Também a formação de professores e a educação fizeram parte das reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil. A Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece as bases para as novas políticas de formação de professores. Os artigos de 61 a 67 tratam dos profissionais da educação com referências gerais, mas não específica em nenhum artigo a formação dos professores da educação profissional de nível médio, já que fazem parte da Educação Básica.

O parecer do CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, também não atende à necessidade de formação, visto que há necessidade de professores com formação voltada à

atuação no ensino técnico de nível médio, pois sua formação inicial contempla apenas para a atuação na Educação Básica no âmbito do ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico. Precisando de uma formação também voltada para as discussões sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais precisamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica.

Vale ressaltar que o governo de FHC reafirmou a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante com o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a separação completa entre ensino médio e formação profissional: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial” (Decreto nº 2.208/97, art. 5º). No caso concomitante ao ensino médio, o estudante poderia fazer o ensino médio ao mesmo tempo com um curso técnico, porém com matrículas distintas, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição ou em instituição diferentes. O curso sequencial ou subsequente seria destinado para estudantes que já tinham concluído o ensino médio. E ainda,

Juntamente com o Decreto 2.208/97 que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a referida reforma. Ela era um dos itens do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais. (PACHECO, 2012, p.21).

FHC usou dessa regulamentação institucional para garantir um ensino profissionalizante mais aligeirado, no intuito de atender as demandas crescentes de mão de obra qualificada, alinhando seu governo as exigências neoliberais, deixando de lado de proporcionar um ensino mais integrado entre as disciplinas propedêuticas com o ensino técnico, suprimindo a oportunidade de uma formação geral e técnica, com conhecimentos mais amplos, o que levaria interpretar, atuar e transformar a sociedade e o seu próprio espaço de trabalho.

O decreto 2.208 de 1997 não demonstrou preocupação com a formação dos professores da educação profissional técnica de nível médio, pois no artigo 9º afirma que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores instrutores, monitores, selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional e que a formação para o magistério não precisaria ser prévia, que poderia acontecer em serviço por meio de programas especiais de formação pedagógica. Com isso, o governo ratifica a

intenção de valorizar a técnica, a experiência para por em prática no trabalho. A reforma educacional nos anos de FHC privilegiou uma formação restrita e direcionada para ocupações impostas nas demandas do mercado do trabalho, deixando de lado a importância de formar professores capacitados tecnicamente e pedagogicamente para suas funções.

Ainda em 1997, o governo estabelece a resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação profissional técnica de nível médio, porém não atende à necessidade de formação desses professores, pois sua formação inicial contempla apenas para a atuação na educação básica no âmbito do ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico. Esses programas foram insuficientes para atender as demandas dos professores da educação profissional técnica de nível médio, precisando de uma formação também voltada para as discussões sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais precisamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica e formação pedagógica, principalmente para os professores das disciplinas técnicas que, em sua maioria, tem uma formação inicial técnica (bacharelado).

O presidente Luís Inácio Lula da Silva, Lula, assume o governo em 2003 com perspectivas por parte de setores sociais de mudanças e correção de distorções nas políticas educacionais, sobretudo no âmbito da educação profissional e tecnológica, tendo esta que reassumir o seu papel estratégico para o desenvolvimento do país. Vale ressaltar que continuavam as influências advindas do crescimento econômico que o Brasil estava passando, com novas tecnologias no mundo do trabalho e políticas neoliberais que solicitavam trabalhadores qualificados, e, para isso, as escolas técnicas teriam que se adequar para essas crescentes demandas.

Em 2003, no seu primeiro mandato, Lula publicou o Decreto nº 4.877 de 13 de novembro de 2003, que propunha avanços na gestão democrática da Educação Profissional, disciplinando o processo de escolha dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais. Em 2004, após várias críticas e protestos da comunidade acadêmica, o governo Lula retoma as discussões sobre o ensino propedêutico e o ensino profissional técnico, com a revogação do Decreto nº. 2.208/97, substituído pelo Decreto nº. 5.154 que atende às reivindicações sobre a oferta do ensino integrado e inserindo a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Este decreto regulamenta o desenvolvimento da Educação Profissional através de cursos e programas, em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores, inclusive integrada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. Dando liberdade às

instituições escolher quais dessas modalidades desejam ofertar. O ensino profissional técnico de nível médio mantém a modalidade concomitante e sequencial e com o Decreto nº 5.154 acrescenta o ensino técnico integrado ao médio em duas vertentes, uma para os estudantes em processo regular de escolarização e o outro para estudantes jovens e adultos.

Ainda no seu primeiro mandato, em 2005, Lula regulamentou a organização das instituições de ensino técnico profissional, dando autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Estabeleceu também diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

Em 2008, em seu segundo mandato, Lula transforma os Cefet e Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET, a partir da aprovação da Lei nº. 11.892. Com essa mudança, as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais passam a oferecer também ensino médio, cursos superiores e as licenciaturas em todos os estados brasileiros, ampliando a oferta da educação profissional e tecnológica em todo o país. Foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que passam a ofertar cursos técnicos de nível médio, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e a possibilidades de pós-graduações lato sensu e stricto sensu, contribuindo de forma específica, e muitas vezes, decisiva para o processo de desenvolvimento de cada região do país, reafirmando seu papel estratégico para o desenvolvimento econômico do Brasil.

A implantação dos IFET é uma das ações mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal. Este plano deposita nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica uma estratégia de busca do processo de democratização do conhecimento à comunidade, procurando associar o ensino com o potencial das atividades produtivas locais de forma que possa contribuir com o desenvolvimento socioeconômico regional.

Com uma perspectiva de democratização, podemos observar que foram muitas mudanças durante o governo Lula, vários decretos que regulamentam as políticas educacionais para o ensino profissional técnico, além da ampliação da Rede Federal de Ensino com a implementação dos IFET, reafirmando a busca incessante de seguir as vontades das políticas mundiais que estavam em consonância com as tendências de desenvolvimento neoliberal.

O governo Dilma Rousseff tem, desde 2011, dado continuidade as políticas iniciadas no governo de seu antecessor, Lula. No que diz respeito ao ensino profissional técnico, vêm ampliando os números de *Campi* dos Institutos Federais de Educação e

aumentado de forma considerável os *Campi* já existentes, por meio de reformas e ampliações nos espaços físicos, garantindo um aumento no número de vagas. O maior foco do seu governo está na formação inicial e continuada dos trabalhadores, os chamados cursos FIC, por meio da Lei 12.513/2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), programa que tem como propósito elevar a escolaridade aliada a empregabilidade de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica. Vale ressaltar que o Pronatec é um programa que acontece tanto nos IFET, quanto nas instituições privadas, como Senai e Senac, ou seja, o governo tem investido nas redes públicas e também nas redes privadas. Dessa forma, o governo atual segue as políticas iniciadas nos governos anteriores, aumentando a oferta de educação profissional no intuito de atender as demandas de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho.

Levando em consideração o crescimento das instituições de educação profissional no Brasil, tanto públicas, quanto privadas, entendemos que os professores para a educação profissional carecem, de uma melhor compreensão do seu papel social e conscientização de ser profissional da educação, que, conseqüentemente, refletirá nas suas práticas acadêmicas e, principalmente, no profissional e cidadão que ele estará formando. Entretanto, para isso, entendemos que é necessário que a formação do professor para a educação profissional seja inicial e continuada, que o leve a contribuir de forma decisiva com a emancipação dos educando e futuros profissionais e que não se restrinja a uma educação bancária, como afirma Paulo Freire (1987), depositária de conteúdos meramente mecanicista e técnica. É necessário incorporar aspectos que possam contribuir na superação do modelo econômico neoliberal e que, dessa forma, privilegiar mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado do trabalho e o desenvolvimento socioeconômico.

Foram muitos os avanços para a escolarização no que diz respeito à educação profissional e técnica, são mais de cem anos de Institutos Federais, que ora foram Escolas Técnicas Federais, ora Cefet e agora IFET. Mudanças tanto nos nomes como nas políticas públicas que permitem progressos, embora existam muitas influências de um mundo que está por traz de tais ações, um mundo de políticos que buscam cada vez mais riqueza, capital, com propostas neoliberais que enriquece cada vez mais os ricos e permite muita desigualdade social. Contudo, a formação de professores para atuar na educação profissional não seguiu o mesmo compasso de desenvolvimento, tendo muito a avançar ainda, o que nos ratifica a pesquisar essa temática para entendermos como está sendo discutida esta formação em âmbito nacional e também fomentar as discussões em busca de uma política sólida para os professores da educação profissional.

Diante do exposto até aqui, ressaltamos que as políticas para a educação profissional no Brasil estão em pleno desenvolvimento, contudo, para avançar, precisa consolidar uma política de formação de professores para a educação profissional que dê oportunidades aos professores de se adequarem a realidade em que estão inseridos e, conseqüentemente, contribuir, de forma justa, com crescimento cognitivo dos educandos, oferecendo-lhes uma formação que vai além da formação técnica profissional, mais uma formação integral, que possibilite conhecimento técnico, científico e pedagógico e, sobretudo, que possibilite ser um professor crítico, reflexivo e transformador.

2.3 O contexto da produção acadêmica: contribuições para a pesquisa

Para melhor compreensão acerca da formação de professores da educação profissional, consideramos importante a realização de uma pesquisa exploratória para revisarmos a produção científica brasileira, identificando os trabalhos apresentados em eventos, artigos publicados em periódicos reconhecidos, sobretudo os voltados para os docentes que atuam no ensino profissional técnico de nível médio. O objetivo dessa pesquisa de caráter exploratório foi o de traçar um perfil do que vem sendo divulgado sobre o tema, a fim de situar a relevância e a validade da pesquisa por nós desenvolvida.

Para a realização da busca dos artigos utilizamos os descritores “educação profissional” e “docência no ensino técnico” na tentativa de localizar os trabalhos que tratassem da formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.

A busca foi realizada entre os meses de setembro a outubro de 2014, através do portal Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nos anais dos eventos científicos da Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que são fontes disponibilizadas virtualmente e de fácil acesso as produções acadêmicas em âmbito nacional.

Após o levantamento das produções realizamos leitura completa dos artigos apresentados nos eventos, dos quais destacamos seus objetivos e resultados dos trabalhos analisados.

Ao todo, encontramos 12 trabalhos que tratam da formação de professores na educação profissional técnica de nível médio nas suas modalidades integrado, subsequente e

Proeja. Sendo que, no total das 12 produções, 06 são artigos de periódicos (acessados através do portal dos periódicos da Capes), e 06 são trabalhos publicados nos anais dos eventos acima citados (03 da Anpae e 03 da ANPEd).

As produções foram publicadas entre os anos de 2004 a 2014. Nos anos de 2004, 2006 e 2007 foram encontrados ao todo três trabalhos, sendo um em cada respectivo ano nos anais da ANPEd. Também nos anais da Anpae foi publicado um artigo em cada um dos seguintes anos: 2007, 2013 e 2014. Dos artigos em periódicos, 03 foram publicados em 2011 e 03 em 2012. A maior parte das produções, portanto, se concentra nos anos de 2011, quando foram achados, no total, 03 trabalhos, e de 2012, quando foram encontradas 03 produções, revelando, ainda que de forma muito tímida, um aumento das produções sobre o tema. Esse dado nos leva a deduzir que, talvez, a aprovação da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pode ter sido relevante no fomento da temática nas produções acadêmicas. Segue abaixo os documentos que serão brevemente aqui apresentados, separados por ano, título da produção, autor, fonte e estado onde foram produzidos:

Quadro 1- Produções científicas dos periódicos da Capes

Ano	Título	Autor(es)	Periódico	Estado
2012	Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional	Sandra Terezinha Urbanetz	Revista diálogo educacional	PR
2012	Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência	Andressa Aita Ivo; Álvaro Moreira Hypolito	Educação em revista	RS
2012	Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	José Ângelo Gariglio; Suzana Burnier	Educação em revista	MG
2011	Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem	Edilmara Gulbert; Marta Lenise do Prado	Revista eletrônica de enfermagem	SC
2011	A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão	Loni Elisete Manica	Revista iberoamericana de educación /	DF

2011	Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	Vera Fartes; Adriana Paula Q. Oliveira Santos	Cadernos de Pesquisa / Bahia	BA
------	---	---	------------------------------	----

Fonte: Autora

Quadro 2- Produções científicas dos eventos da Anpae

Ano	Título	Autor	Estado
2014	Professores da educação profissional e tecnológica: alguns aspectos de sua profissionalização e formação	Ana Paula soares Furtado Pontes	PB
2013	Formação de professores para a educação profissional: desafios atuais	Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos	RJ
2007	A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica	Dante Henrique Moura	RN

Fonte: Autora

Quadro 3- Produções científicas dos eventos da ANPED

Ano	Reunião	Títulos	Autor	Estado
2007	30 ^a	Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente	Terezinha de S. Ferraz Nunes	CE
2006	29 ^a	A docência na educação profissional	Susana Burnier	SP
2004	27 ^a	Formando professores para a educação profissional	Heloisa Maria Gomes	SP

Fonte: Autora

Os artigos de periódicos são originados de diferentes tipos de pesquisa e tratam a formação de professores da educação profissional técnica de diversas formas.

Os objetivos desses artigos indicam que as pesquisas, em sua maioria, trataram das seguintes questões: mapeamento das produções acadêmicas sobre a formação de professores para a educação profissional entre os anos de 2000 a 2009; discussão sobre os processos de adesão e resistência docentes na implantação de um curso do Proeja; verificação de como a formação dos enfermeiros determina a sua prática pedagógica na educação profissional em enfermagem, principalmente no que se refere ao princípio da interdisciplinaridade; discussão sobre os conhecimentos mobilizados pelos docentes da

educação profissional, a partir das representações dos sujeitos docentes de diversas instituições, os conhecimentos acionados e demandados nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais conhecimentos; discussão sobre a relação educador e educando com deficiência; e discussão sobre a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil na perspectiva de construção de uma cultura profissional diante das alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo.

Como resultados, essas pesquisas indicam que: há ainda um distanciamento dos princípios propostos pela LDBN e a prática de ensino, evidenciando a necessidade da capacitação docente para trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade; resistências dos docentes ao Proeja, sobretudo a organização pedagógica, à prática pedagógica, ao projeto político-pedagógico e ao dia a dia das aulas, deixando lacunas na formação dos alunos; urgência de definição de políticas de Estado na área, regulamentação do exercício da docência na educação profissional, estratégias de profissionalização, definição de carreiras, salários e avaliação; necessária cautela em relação ao setor produtivo para o qual as atividades docentes se voltam, ou para o nível ou modalidade de educação em que se pretenda pensar a formação para o trabalho; o docente de educação profissional inclusiva deverá educar para o mundo do trabalho atual, valorizar os aspectos pessoais, centrando no potencial e não na deficiência e, especialmente, entendendo que o sujeito, ora participante da educação profissional inclusiva, terá oportunidade de ir para um mercado de trabalho que também é inclusivo e que, normalmente, não possui repartições identificadas pela deficiência e sim pela competência individual; e inexistência da temática - formação de professores para a educação profissional técnica - em publicações e pesquisas acadêmicas, o que leva a compreender que isso acontece por falta de políticas públicas definidas para a formação de docentes da educação profissional.

Importante salientar que Urbanetz (2012) discute a produção acadêmica sobre formação de professores para a educação profissional sob a perspectiva da formação de professores em geral. Ela realizou uma busca entre os anos de 2000 a 2009 das publicações disponíveis no *site* da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), usando descritores “educação profissional” e “formação de professores para a educação profissional”. Nesse ponto, sua pesquisa se aproxima muito com a nossa, porém, o que diferencia é a comparação que ela aponta entre o número de produções referentes a formação de professores e as encontradas sobre a formação de professores para a educação profissional. Nos seus achados, na plataforma da Capes (2000-2009) foram encontrados 58 trabalhos referentes a

formação de professores para a educação profissional, em nível de mestrado e/ou doutorado. Enquanto nos nossos achados foram 06 periódicos, vale ressaltar que Urbanetz fez uma pesquisa incluindo as teses e dissertações, enquanto, nesse momento, fizemos apenas buscas dos artigos e periódicos. A outra fonte pesquisada por Urbanetz (2012) foi o site da ANPEd (reuniões entre 2000-2009), do qual foram encontrados três trabalhos que tratam da docência na educação profissional. Como a nossa pesquisa foi entre 2004 a 2014, esse dado confirma que de 2009 a 2014 não houve nenhuma outra publicação sobre essa temática nas reuniões da ANPEd. É importante considerarmos que, assim como a nossa pesquisa, Urbanetz constatou a deficiência nas produções acadêmicas sobre essa temática, apontando a necessidade de discussão sobre um tema que está em evidência devido a expansão da educação profissional no Brasil nos últimos anos. A autora enfatiza também que esse número pequeno de produções está ligado a indefinição de políticas de formação de professores para a educação profissional.

Os três trabalhos publicados nos anais da Anpae e os três encontrados nos anais da ANPEd foram selecionados por que focam suas discussões na docência para a educação profissional técnica, a qual daremos uma maior atenção na pesquisa.

Os três artigos encontrados no site da Anpae, entre os anos de 2004 a 2014, apresentam como objetivos: contribuir com o debate teórico prático em torno da formação de professores da educação profissional, com o intuito de que se construa uma solução com as verdadeiras necessidades da educação profissional técnica; refletir sobre as políticas públicas para a educação profissional com o intuito de contribuir na ampliação do debate e construção de uma política de formação docente para a educação profissional; discutir como a formação de professores da educação profissional e tecnológica se desenvolve no Brasil e as perspectivas que se colocam no cenário contemporâneo.

Vale ressaltar que na tentativa de alcançar os objetivos acima citados, os textos fazem uma interlocução com aspectos políticos e socioeconômicos do Brasil, considerando leis, decretos e resoluções para a educação profissional. Os trabalhos analisados consideram que: a formação de professores para a educação profissional necessita de projeto político perene e que há uma falta de clareza do que seja formar docentes para a Educação Básica na modalidade da educação profissional, ressaltando a urgente necessidade de articular a formação do professor do ensino médio com a formação do professor do ensino técnico; os professores não romperam com as práticas conservadoras, acríticas e descontextualizadas; dificuldades de promover a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática por meio de projetos e resolução de problemas; falta articulação do ensino com o mundo do trabalho, dentre outras questões; e que ao longo da história da educação profissional técnica no Brasil, a

formação de professores foi tratada de forma emergencial e fragmentada, necessitando de políticas públicas que consolidem um sistema nacional de formação de professores para a educação profissional.

Nos Anais das reuniões da ANPEd encontramos três artigos que focam na formação de professores para a educação profissional, e trazem como objetivos: analisar as representações acerca do ofício expressas pelos professores da educação profissional de professores de escolas profissionalizantes da região metropolitana de Belo Horizonte, na tentativa de investigar as histórias de vida e os fatores que contribuíram para as escolhas dos sujeitos na carreira docente e apontar pistas para a formação de professores da educação profissional, considerando suas necessidades e potencialidades; e explorar e conhecer o que os professores pensam sobre as mudanças ocorridas na educação profissional de nível médio, tendo o professor como foco de estudo para entender também como o processo de formação poderá orientar e impulsionar os processos de mudança na escola.

Os resultados dessas pesquisas apontam que a formação de professores para a educação profissional deve levar em consideração as experiências anteriores dos docentes. Além disso, deve oferecer aos docentes uma atualização teórica, técnica, de conhecimento de mercado, preparação para trabalhar com os jovens, formação também para a democracia de forma que o leve a participar das diversas instâncias institucionais e uma sólida formação teórico-prática para o exercício da docência; Apontam ainda que na educação profissional os professores precisam ter uma capacidade de articulação entre teoria e prática, para que possa aproximar o máximo de conteúdos estudados com a realidade da vida profissional que os alunos irão enfrentar;

A revisão das produções acadêmicas (artigos) apresentada evidencia que o número de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional ainda é pequeno, dado que no período dos últimos 10 anos foram encontrados, ao todo, 12 artigos. Entretanto, também evidenciou que o número tem aumentado nos últimos 05 anos, período que determinou a expansão da educação profissional no Brasil, tanto da rede pública como da rede privada. Isso demonstra a necessidade de se discutir com mais afinco a formação dos professores que atuam na educação profissional.

Diante dos resultados da revisão realizada a respeito da formação de professores para a educação profissional técnica, fica explícita que, existem contradições sobre o que é estabelecido nas legislações para essa modalidade de ensino, tanto na LDBN (Lei 9.394/96) como em decretos e resoluções direcionadas para a educação profissional. Além disso, nota-se que há uma necessidade de relacionar com o mundo do trabalho com a formação dos

professores da educação profissional; necessidade de articular a formação do professor do ensino médio, com a formação do professor do ensino técnico, sendo a mesma formação para realidades distintas e a urgente necessidade de definição de políticas públicas para formação docente da educação profissional.

Os dados apresentados até aqui nos induzem a compreender que essa temática precisa de uma discussão mais ampla, em todo o território nacional, visto que a expansão do ensino técnico tem acontecido, nos últimos anos, não somente na rede federal de ensino, como também nas redes estaduais e rede privada. O que demonstra que as políticas públicas de formação de professores para a educação profissional precisam se consolidar, já que, as produções acadêmicas analisadas até aqui nos mostraram a ausência de uma política pública para a formação de professores da educação profissional no Brasil.

Dessa forma, este estudo ratifica a proposta de analisar as produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre a formação do professor da educação profissional técnica, produzidas nos últimos dez anos. Consideramos relevante, pois estamos tratando de educação profissional articulada com a Educação Básica, sobretudo na modalidade técnica integrada, e nesse sentido, os direitos devem ser garantidos para todos os alunos e profissionais da educação. E assim contribuir com as discussões em âmbito nacional por uma política pública para formação de professores da educação profissional.

No capítulo seguinte delinaremos o nosso percurso teórico-metodológico, a partir da visão materialista histórica dialética que nos possibilita analisar as produções acadêmicas sobre a formação de professores da educação profissional técnica, levando em consideração contextos políticos, econômicos e sociais.

3. ENCAMINHAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA E DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações acerca da produção do conhecimento e o percurso metodológico de nosso trabalho, tomando como referência o materialismo histórico dialético, o qual contribuirá na crítica da realidade, buscando identificar o movimento contraditório dessa realidade. Acreditamos que essa opção teórico-metodológica conduzirá as discussões apresentadas nas produções acadêmicas sobre a formação de professores para a educação profissional. Descreveremos todos os passos dados e planejados para melhor analisar os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) sobre a formação de professores da educação profissional, objetivo principal desta pesquisa.

3.1 A produção do conhecimento: algumas considerações

Para estabelecer o estado do conhecimento referente à formação do professor da educação profissional, partimos da perspectiva da necessidade de estabelecer uma análise crítica da realidade a partir dos movimentos contraditórios existentes sobre essa temática, discutindo as questões apresentadas nas produções acadêmicas a partir da complexidade existente como um todo no contexto sobre a formação de professores, em geral, e na formação desse profissional para a educação profissional, em específico. Nesse sentido, tomamos como referência o materialismo histórico dialético, o qual, segundo DUARTE (2000), por meio do pensamento de Marx, defende que o conhecimento adquirido cientificamente a respeito de uma determinada realidade humana só poderá ser alcançado com a mediação do processo de elaboração de ideias (que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade). Marx vai denominar essa mediação como abstrações e de reconstrução no pensamento, das múltiplas relações que compõe o todo.

A produção do conhecimento está atrelada a história do homem, pois o trabalho é uma atividade vital a sobrevivência e está ligado ao conhecimento. Os dois, portanto, trabalho e conhecimento, são considerados indissociáveis.

No entanto, para produzir conhecimento são necessárias várias formas de se apreender o real, em todos os seus aspectos, seja na cultura, ciência, ética, tecnologia que

fazem parte do mundo. E essa apreensão do real somente acontecerá por meio da mediação, de pensamentos elaborados de forma sistematizada, com aspectos teóricos e metodológicos, de forma que a produção do conhecimento é construída sobre a realidade.

A produção do conhecimento acadêmico, portanto, “é um movimento que atua nos conceitos e não na representação sobre o fenômeno que se quer conhecer” (RAMOS, 2013, p. 25).

O modo como as coisas são em sua essência não se apresenta diretamente ao homem e para que elas sejam captadas é preciso, antes, um esforço do pensamento para descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento. Este esforço implica simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio de uma linguagem. O descompasso entre o que se apresenta aos sentidos humanos na forma de aparências e as estruturas, ou leis, ou as relações reais que presidem e explicam os fenômenos fazem surgir a relação sujeito-objeto. (RAMOS, 2013, p. 26).

As produções analisadas por essa pesquisa, cada uma delas interpreta fenômenos e processos e, com isso, traz reflexões sobre a formação de professores para a educação profissional, proporcionando uma visão diversificada, e em âmbito nacional, sobre as ideias expostas sobre a temática em questão. É importante ressaltar que, para compreendermos as discussões que cada uma delas traz, também estaremos considerando suas críticas sobre a realidade exposta e, principalmente, levando os seguintes fatores para a análise: aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de uma sociedade capitalista.

Concordamos com Ramos (2013, p. 27) quando a partir de Marx, afirma que “a forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem” pois a produção do conhecimento requer partir do que é real, do que é material e histórico, e com esforço de pensamento fazer as abstrações para descobrir a estrutura e o funcionamento do objeto de pesquisa, no nosso caso, a formação de professores para a educação profissional com enfoque na educação técnica de nível médio.

Isso provoca compreender o período histórico do qual nos limitamos a estudar, suas condições políticas e socioeconômicas e a relação docência, ciência, cultura colocados no campo da interpretação para melhor compreendermos o objeto de estudo.

Como estamos tratando da educação profissional, entendemos que essa se constitui no trabalho, em seu sentido histórico e ontológico. Sendo assim, considerando as contradições acerca das finalidades do trabalho em uma sociedade capitalista, essa categoria, o trabalho, evidenciou-se como central para as nossas discussões. Daremos uma atenção maior sobre essa categoria no capítulo 3 deste estudo.

Produzir conhecimento é sempre uma possibilidade de superar o que já foi produzido, numa perspectiva de considerar o que já se tem de produção e superar o que ainda não foi avançado. Isso não quer dizer que o conhecimento seja inquestionável, pelo contrário, deve sempre ser questionado, principalmente quando se produz numa perspectiva de transformação.

3.2 Encaminhamentos teórico-metodológicos

Este trabalho de mapeamento da produção bibliográfica sobre a formação de professores da educação profissional consiste em apresentar discussões acerca dessa temática nos últimos dez anos e contribuir com as discussões em âmbito nacional por uma política de formação de professores para os que atuam na educação profissional. Nesse sentido,

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Precisamos mobilizar o máximo de conhecimento a respeito da formação de professores para a educação profissional, para que possamos fazer o mapeamento das produções bibliográficas, revisando-as, criticando-as e apontando novas perspectivas para temática em pesquisa. Para isso, é necessário compreendermos que,

a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (NETTO, 2011, p.44).

Devemos iniciar a pesquisa pelo real e, a medida que os dados vão aparecendo, vamos analisando os elementos referentes ao nosso objeto de estudo e assim fazendo nossas abstrações. Como afirma Neto (2011),

[...] começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples [...] (NETTO, 2011, p. 42).

Nesse sentido, iniciaremos com a apresentação das características das produções acadêmicas, no capítulo 4, das 10 teses e 24 dissertações catalogadas.

Definir categorias de trabalho nos leva a melhor organização de como devemos partir para análise, é uma forma de sistematizar as ideias, não deixando de lado o princípio da totalidade, pois cada categoria está dentro de uma mesma totalidade. Nesse sentido,

[...] a análise de Marx focaliza as categorias enquanto movimento do pensamento e enquanto movimento da realidade objetiva, isto é, a análise dos processos de conhecimento e de pensamento fundamenta-se, em Marx, numa concepção materialista, segundo a qual o movimento das categorias no pensamento é a expressão dos movimentos da realidade objetiva, exterior a esse pensamento. Embora em determinados momentos de seu texto Marx possa utilizar o termo “categoria” limitado ao significado de categorias do pensamento, mesmo nesses momentos Marx nunca perde de vista que as categorias do pensamento expressam movimentos da realidade objetiva. (DUARTE, 2000, p. 96).

Este trabalho leva em consideração o pensamento de Marx, escrito na citação acima por Duarte (2000), pois partimos do simples ao complexo, determinando as categorias a ser analisadas e, posteriormente, para uma interpretação mais precisa, levando em conta todo o contexto do qual estamos trabalhando, trazendo as informações para serem analisadas a partir do pensamento de alguns estudiosos da área de formação de professores e também de educação profissional.

Não deixando de considerar que, embora a pesquisa materialista histórica dialética nos permita partir do conhecimento científico, do abstrato para o concreto, ou seja, de uma categoria para o todo o contexto. É necessário lembrar que, na realidade material, o todo já existe antes que ele seja reproduzido e precisa ser sempre levado em consideração, “assim a teoria é o movimento real do objeto transportado para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento)” (NETTO 2011, p. 21 grifo do autor).

Dessa forma, para interpretarmos os dados do mapeamento bibliográfico, não podemos descartar o princípio da contradição, inerente ao materialismo histórico dialético, que nos leva a pensar a realidade por meio dos movimentos de afirmação, negação e perceber que esse movimento é essencial para que o diálogo aconteça.

É importante sempre analisarmos os dados de forma crítica, para que possamos compreender o processo histórico do nosso objeto de estudo, ou seja, a formação de professores da educação profissional, e ao mesmo tempo apontar possibilidades de transformação. Acerca da crítica é importante salientarmos que:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos*, e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais [...] (NETTO, 2011, p. 18, grifos do autor).

Nesse sentido, é importante considerarmos todo o contexto histórico do período de 2004 a 2014, anos nos quais delimitamos nossa pesquisa. É importante compreendermos qual o contexto político dessa época no Brasil e quais as principais políticas públicas voltadas para a educação, sobretudo para a educação profissional.

O levantamento bibliográfico nos proporciona um direcionamento adequado para a pesquisa, porque por meio dos dados levantados fica evidente o que se tem discutido em relação ao objeto de estudo, ou seja, “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES – MAZZOTTI, p. 26, 2002).

O levantamento bibliográfico das produções foi realizado nas seguintes fontes nacionais: Banco de Teses e dissertações dos Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), biblioteca virtual do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Em seguida, os documentos foram organizados em uma tabela (apêndice A deste trabalho), na qual consta o título do trabalho, o autor, orientador, o local de produção, ano e estado. Nesse momento foi possível verificar os resultados iniciais e excluir os trabalhos mencionados mais de uma vez, isto é, duplicados, e baixar cópias de todos os documentos, catalogar em pastas, para posteriormente serem analisados.

Como dissemos na introdução, em 2004 o governo instituiu o decreto 5.154 (BRASIL, 2004), que substituiu o decreto 2.208 (BRASIL, 1997), revogando o pressuposto de que ensino médio era totalmente desintegrado do ensino técnico, dando também a possibilidade de ser concomitante ou subsequente ao ensino médio, a nossa busca se limitou a educação profissional de nível médio, entre o período de 2004-2014.

A busca foi realizada utilizando os descritores “educação profissional” e “docência no ensino técnico” na tentativa de localizar os trabalhos que tratassem da formação de professores para a educação profissional de técnica de nível médio. No banco de teses e

dissertações dos Periódicos Capes o descritor “educação profissional” gerou 516 resultados na busca avançada, ao passo que com o descritor “docência no ensino técnico” foram encontrados 32 registros. Salientamos que no banco de teses e dissertações da Capes somente encontramos produções disponíveis produzidas entre 2011 e 2012.

Na busca avançada na biblioteca do IBICT encontramos 272 registros para o termo “educação profissional”, e 193 registros para o termo “docência e ensino técnico”. Vale ressaltar que catalogamos todos os trabalhos que tinham indícios de formação de professores nos seus títulos. Em seguida, fizemos uma leitura prévia dos resumos para definir os trabalhos voltados para a formação de professores da educação profissional.

Para organizar os documentos encontrados, foram definidos critérios com a intenção de apresentar os dados iniciais da nossa pesquisa (capítulo 4), trazendo um panorama da produção científica brasileira (teses e dissertações) a respeito da formação de professores da educação profissional no Brasil:

- Quantidade de trabalhos especificados por teses, dissertações;
- Quantidade de trabalhos publicados por ano;
- Identificação das universidades que defenderam trabalhos no âmbito de mestrado e doutorado;
- Região do país que os trabalhos de teses e dissertações foram defendidos.
- Quantidade de trabalhos tendo como campos de pesquisas Institutos Federais de Educação.

Posteriormente, as produções acadêmicas foram agrupadas em seis blocos de acordo a problemática discutida em cada trabalho: política pública de formação docente, prática pedagógica, perfil docente, identidade docente, constituição docente e formação continuada.

Para fazermos a sistematização em blocos temáticos, foi necessário organizar todas as teses e dissertações nos arquivos, nomeando-as de forma decrescente (T1 a T10; D1 a D24, respectivamente). Na sequência fizemos uma breve leitura dos títulos e resumos catalogando-os por blocos. Os resumos foram impressos e separados por blocos.

Nos capítulos cinco e seis apresentaremos a análise das 4 teses e 6 dissertações, dez produções ao todo, destacadas entre as 34 selecionadas, por tratarem essas de maneira mais específica ou das políticas de formação de professores da educação profissional e/ou da formação de professores para o ensino técnico de nível médio, do qual temos maior interesse.

Para melhor visualização dos trabalhos que serão analisados na íntegra, organizamos nos quadros abaixo:

Quadro 04- Produções científicas em nível de doutorado

Ano	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição	Estado
2014	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal	Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Dr ^a . Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
2012	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	Maria Adélia da Costa	Dr. Robson Luís França	Universidade Federal de Uberlândia	MG
2011	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.	Margareth Fadanelli Simionato	Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
2008	A socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidade e tensões	Lia Maria Teixeira de Oliveira	Eli de Fátima Napoleão de Lima	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ

Fonte: Autora

Quadro 05 - Produções científicas em nível de mestrado

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado
2013	Aprendizagem da docência de professores de educação profissional.	Fernanda Aparecida Yamamoto	Dr ^a . Maria da Graça Nicoletti Mizukami	<u>Universidade Presbiteriana Mackenzie</u>	SP
2010	Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência.	Angelita da Rocha Oliveira Ferreira	Dr. Juan José Mouriño Mosquera	Pontifícia Universidade Católica	RS

2007	O processo de mediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico.	Liria Aparecida Pereira	Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito	Universidade Cidade de São Paulo	SP
2007	A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista	Ornella Padovani	Dr ^a Maria Suely Nogueira	Universidade de São Paulo	SP
2006	As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem	Rosilene Moreira de Souza	Dr ^a Josefa Aparecida Grígeli	Universidade Católica Dom Bosco	MS
2006	Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no Estado do Paraná	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari	Dr ^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR

Fonte: Autora

Para uma análise minuciosa desses trabalhos, destacaremos⁴: objetivo geral da pesquisa; críticas apontadas a outras teorias, documentos oficiais do governo ou de políticas públicas; concepção de trabalho; perfil docente da educação profissional técnica de nível médio; conhecimentos mobilizados para a prática docente; principais dificuldades encontradas na profissão; política de formação de professores. Vale ressaltar que a concepção de formação de professores presentes nessas produções será identificada diante desses critérios de análise.

Buscaremos o apoio teórico em diversos autores que tratam da formação de professores, do trabalho como princípio educativo e da educação profissional⁵.

⁴ Vale ressaltar que esses pontos não são definitivos, porque no momento da análise poderão aparecer novos elementos dos quais não poderemos descartar.

⁵ Porém, nesse momento, ainda não foi possível delimitar todos os autores, pois acreditamos que isso ocorrerá no desenvolvimento dos próximos capítulos, embora alguns autores já fazem parte de nosso estudo, tais como: Marx, Nosella, Manacorda, Frigotto, Ramos, Pistrak, Saviani, Kuenzer, Machado, dentre outros.

A partir das considerações para o encaminhamento teórico-metodológico, tendo o materialismo histórico dialético como referência, levaremos em consideração os processos educativos, principalmente voltados para o mundo do trabalho e sua relação com a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, acreditamos na importância de uma discussão teórica sobre o trabalho e sua relação com a educação profissional, visto que o trabalho faz parte de todas as relações sociais, principalmente porque a formação de professores está relacionada com as condições estruturais da formação humana e suas transformações históricas. Isso nos induz a discutir no próximo capítulo o trabalho e sua relação com a educação, não deixando de considerar as transformações socioeconômicas, tecnológicas e culturais que estão em constante movimento e que refletem no contexto escolar, principalmente nas escolas técnicas profissionais.

4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO

Neste capítulo, faremos uma sucinta discussão sobre a categoria trabalho como princípio educativo, e para isso, tomaremos como referência os estudos de Marx e, baseado em suas ideias, os trabalhos de Pistrak, Manacorda e Nosella. Consideramos importante trazer essa discussão sobre trabalho para os nossos estudos, pois estamos aqui discutindo a formação de professores no ensino profissional e essa categoria perpassa sobre toda a estruturação das relações sociais, principalmente nas instituições escolares que estão formando pessoas com uma formação técnica para, em seguida, atuarem no mundo do trabalho.

4.1 O trabalho como princípio educativo

Discutiremos a categoria trabalho levando em consideração o desenvolvimento capitalista e suas consequências, aliando as discussões sobre ciência, tecnologia e cultura na educação profissional no Brasil.

Compreendemos que o trabalho aparece em duas vertentes: uma que vem atender a sociedade capitalista, a qual promove a exploração do ser humano por meio do trabalho que gera produtos e, conseqüentemente, capital e outra que pode promover a formação e humanização do ser humano, o trabalho como princípio educativo. Segundo Frigotto (2005),

Nesta concepção de trabalho o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio educativo ou formativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio e que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram ou vivem do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2005, p. 03).

Relacionar trabalho com ciência, tecnologia e cultura, é compreender o trabalho como princípio educativo, no sentido de que o homem é sujeito de sua própria história, e, portanto, pode se apropriar da realidade, produzir conhecimento e, com isso, trazer transformações reais em sua vida e na sociedade. Por outro lado, o trabalho também traz

significativas transformações econômicas, mudanças nas profissões, e conseqüentemente, mudanças no mundo e mercado de trabalho. Tudo isso está vinculada a educação e, principalmente, a educação profissional, o que diretamente implica a questão da formação de professores, foco da nossa pesquisa. Por isso, as discussões apresentadas neste capítulo servirão de base para que possamos, nos próximos capítulos, analisar as produções acadêmicas sobre a formação de professores da educação profissional técnica.

Discutir a categoria trabalho como princípio educativo, é discutir a possibilidade de articular a atividade intelectual e a produtiva de forma que supere a subordinação do trabalho às imposições determinadas pelo capitalismo. Nesse sentido, o trabalho é aqui defendido como atividade que vai além de uma técnica, mas que envolve o ser humano nas suas dimensões políticas, produtivas, estabelecendo a relação com a ciência e a cultura a partir de suas relações com o mundo real (atual e histórico).

Vale lembrar que, historicamente, o trabalho e a educação tiveram suas origens quase que concomitantemente, ambos atrelados às atividades de sobrevivência do homem. Atividades essas realizadas de forma individual e coletiva entre todos da comunidade, que se configuravam em lições ou ensinamentos voltadas para as estratégias de sobrevivência, conhecidas como trabalho vital.

Segundo Saviani (1994), no chamado comunismo primitivo não havia classes e o modo de produção que prevalecia era comunal, ou seja, os homens produziam sua existência em comum e nesse processo eles também se educavam, basicamente com atividades da natureza, cultivando a terra e se relacionando uns com os outros. Quando eles se fixavam na terra, considerada o principal meio de produção, iniciavam as propriedades privadas, meio pelo qual divide os homens em classes.

Quando surge a propriedade privada, aparecem também as formas de organização em classes, em que se inicia com os donos de terra e os que não possuem terra, dando início também a novas necessidades do homem e com isso a busca em construir formas, objetos que tragam melhoria nos novos formatos de sobrevivência que as mudanças na sociedade vão impondo, ou seja, novas configurações de trabalho.

Segundo Marx (1996), o trabalho é uma atividade inerente a existência dos homens, pois o trabalho está em todas as nossas relações, seja com os outros homens, seja na natureza, enfim, está no nosso dia a dia, e é por meio dele que nós garantimos a nossa sobrevivência. O homem, para Marx (1996), está inserido na sociedade que, por sua vez, está em relação com a natureza, e essa relação tem um caráter sócio histórico, pois o homem se diferencia da natureza porque é um ser social e ao mesmo tempo é um ser da natureza. Dessa

forma, a natureza é uma totalidade do que existe, ou seja, do conjunto da realidade, da existência, e o homem faz parte dessa totalidade.

Nesse sentido, o trabalho se configura numa forma do homem agir sobre a natureza, e de se humanizar. Ou seja, o homem, além de se constituir um elemento inerente da natureza, com o trabalho ele passa a ser homem, pois se torna produto do trabalho. Dessa forma, o trabalho humaniza o homem e, conseqüentemente, o homem humaniza a natureza, transformando-a.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

Os animais também transformam a natureza, porém suas atividades não podem ser consideradas um trabalho, porque eles promovem a transformação da natureza para satisfazer suas necessidades e o homem, ao contrário, transforma a natureza para satisfazer necessidades previamente idealizadas e determinadas socialmente, pois como afirma Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 298).

Nesse processo, o homem, por meio dos seus conhecimentos, coloca em prática, ou materializa, aquilo que tinha pensado, ou idealizado.

A relação de dependência do homem com a natureza é algo que nunca se acaba, pois é por meio da natureza que o homem se apropria de bens necessários a sua reprodução, independentemente da época em que vivemos. O que pode ocorrer são as mudanças da sociedade e com isso diferenciar o que pode ser explorado da natureza para ser produzido pelo homem. Assim, o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo cria uma gama de capacidades e necessidades que acabam transformando as necessidades básicas, em necessidades de consumo.

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. O homem e seu trabalho, de um lado, a Natureza e suas matérias, do outro, bastavam. (MARX, 1996, p. 303).

O trabalho vai se tornando um meio de gerar riqueza, aliando a exploração da natureza com a força de trabalho do homem, que na condição de trabalho assalariado, transforma elementos da natureza em produtos de consumo, gerando, dessa forma, muito mais riqueza, fortalecendo, cada vez mais, o capital, que desconsidera as necessidades de sobrevivência dos seres humanos com vistas a garantir lucratividade, pois o que importa é a sua reprodução e o crescimento do capitalismo. Na sociedade capitalista, em que o valor gerado pela produção do trabalhador, normalmente, é um valor bem menor do que é produzido, o trabalho, que até então se constituía em uma atividade vital e essencial para a sobrevivência, passa a ser uma atividade essencial para o crescimento econômico do capital.

Marx (1985) delineia sobre a combinação entre educação e trabalho no documento Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, escrito em 1968. Segundo ele, a criança precisa começar a entender o trabalho desde seus nove anos de idade, passando por várias fases de conhecimento até chegar aos 17 anos. Com isso, as crianças da classe operária terão subsídios para lutar contra as imposições do capital. Isso não quer dizer que a criança deva começar a trabalhar cedo, mas que ela deverá realizar algumas atividades básicas de sobrevivência, além disso, deverá ter contato na escola com as questões que envolvem o mundo do trabalho, para que possa compreendê-lo e lutar contra algumas imposições.

O trabalho e a educação devem se unir para formar pessoas preparadas para atuarem no mundo do trabalho, mas que saibam o porquê de determinado trabalho, as razões de fazê-lo, e que não se deixe escravizar por um sistema capitalista que visa a produção como, somente, meio de acumulação de riqueza. Ainda nesse sentido, Marx afirma que:

Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Educação tecnológica, que transmite os princípios gerais de todo o processo de produção e, simultaneamente, inicia as crianças e os jovens no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. [...]

Esta combinação de trabalho produtivo pago, a educação mental, os exercícios físicos e a instrução politécnica elevará a classe operária bastante acima do nível da classe superior média. (MARX, 1985, p.83).

Assim, Marx pressupõe o trabalho como princípio educativo, em que os estudantes podem encontrar no contato com as máquinas e instrumentos de trabalho a materialização da ciência, que por sua vez encontra-se cada vez mais desenvolvida devido a complexidade e desenvolvimento da tecnologia que está aliada ao desenvolvimento do capitalismo. O trabalho como princípio educativo amplia, desde a infância, a compreensão do homem e de sua história no meio de uma sociedade capitalista.

O trabalho como princípio educativo deve desenvolver as habilidades do ser humano e não, especificamente, as habilidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, Pistrak afirma que:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de linguagens e normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p.30).

O trabalho na escola não pode ser considerado de forma abstrato e isolado da realidade atual:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível a uma fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2011, p.41).

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver um trabalho que permita o estudante conhecer e dominar a realidade atual. Eles precisam conhecer as formas de trabalho e o porquê desse conhecimento, de forma que compreenda o trabalho socialmente útil que é determinante nas relações sociais dos seres humanos.

Segundo Nosella (2004), ao estudar Gramsci, tinha o trabalho industrial como princípio educativo na escola, não na perspectiva de formar mão de obra qualificada para atender aos anseios do mercado, mas como uma possibilidade do educando desenvolver suas habilidades de forma equilibrada e harmoniosa, no sentido de refletir sobre as formas de atuação no mundo do trabalho, de forma crítica e reflexiva, tornando-se uma pessoa que trabalhe em prol da humanidade e não somente do desenvolvimento econômico em si, embora isso possa acontecer de forma automática.

Nosella (2004) afirma que Gramsci defendeu que todos são iguais intelectualmente e, nesse sentido, a escola precisa superar sua visão de formar pessoas de acordo com a sua classe social, pois a história da educação profissional nos comprova que a classe dominante sempre foi direcionada para a educação que formasse para o trabalho intelectual, ficando para os pobres a educação focada no trabalho manual. Dessa forma, os estudantes devem ser formados para atuar desde dirigentes, operários, educadores, cidadão independente de sua profissão, promovendo uma escola igual para todos, ressaltando o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia de trabalho manual para os pobres e desvalidos e trabalho intelectual para a classe dominante. Nesse sentido, ao abordar os estudos de Gramsci, Nosella (2004) afirma que:

Preparação para o trabalho, portanto, não é em primeiro lugar uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho. Para isso não se deve aguardar o ensino de 3º ou 2º graus, pois os valores do trabalho informam todo o processo educativo-escolar, desde a 1ª infância. (NOSELLA, 2014, p. 128).

Para que haja uma compreensão do valor social e útil dos bens produzidos no trabalho, é preciso que os laboratórios dos cursos técnicos estejam equipados e tenham professores preparados para ensinar aos estudantes a organizarem cientificamente o trabalho, além disso, é necessário que eles compreendam o porquê da produção de determinados conhecimentos e técnicas de modo que possam compreender que tal produção é útil na vida coletiva.

Chegamos assim à questão da organização econômica da oficina, aos elementos da administração que devem ser bem conhecidos pelas crianças. Todas essas questões estudadas e resolvidas no curso do trabalho realizado pelas crianças na oficina possibilitarão, mais tarde, a compreensão de certos problemas econômicos e, particularmente, as bases do orçamento nacional. Evidentemente, tais conhecimentos deverão ser utilizados durante os estudos relativos à grande indústria. (PISTRAK, 2011, p. 55).

Dessa forma, o trabalho na escola deve ser articulado principalmente para a sua utilidade na sociedade, ressaltando a necessidade de trabalhar sempre coletivamente, compreendendo o lado científico de determinados trabalhos e, finalmente, compreendendo também as bases administrativas e econômicas que permeiam no mundo do trabalho, não deixando ser alienado pelas imposições do capital, de forma que desenvolva a crítica a estas imposições. É na ambiência da vida real do trabalho, seja na oficina, em casa, na fábrica, indústria ou outros serviços, que se consegue a síntese entre trabalho e ciência, com o trabalho desenvolvido na escola de forma direta, em que os alunos poderão vivenciar na prática as

atividades do trabalho e poder compreendê-lo a partir da educação social. É na escola que tem o trabalho como princípio educativo que os estudantes precisam adquirir experiências para se tornarem trabalhadores completos. Pistrak afirma ainda que:

- A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
- Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre escola e realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2011, p. 73).

A convivência no ambiente de trabalho é essencial para que os alunos aprendam na escola como é esta vivência. É importante ressaltar que os laboratórios nas escolas, são considerados importantes, mas não devem ser apenas o único instrumento de aprendizagem sobre as questões do trabalho. Por isso, é necessário garantir estudos de estágios, em que os estudantes possam vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos na sala de aula, além de ser o espaço de colocar em prática seus conhecimentos técnicos e científicos, também é um espaço que poderá explorar outros conhecimentos, como responsabilidade, solidariedade, dentre outros que também fazem parte do universo escolar e da vida como um todo. É importante destacar que essa transição de escola para a vida no mundo do trabalho deve acontecer de forma que os alunos não percebam, ou seja, como algo natural.

É na escola que os alunos começam a pensar o trabalho de forma mais sistemática, desde seu planejamento, estratégias para execução e avaliação ao final, de forma que todos possam participar coletivamente da organização. “O importante é a vontade de enraizar na escola os elementos da organização científica do trabalho. É preciso que essas concepções impregnem a atmosfera em que as crianças viverão.” (PISTRAK, 2011, p.85).

Para garantir que o trabalho como princípio educativo faça parte da escola, é importante que o ensino proporcione conhecimentos básicos, como também conhecimentos técnicos científicos e conhecimentos para a vida em sociedade. A escola deve ter seus programas e planos de educação adaptados as suas especificidades econômicas, administrativas, costumes, quantidade de alunos, infraestrutura, corpo docente, dentre outras condições. Além disso, as escolas devem ter seus programas de plano de trabalho manual, trabalho social, cultura física, organização científica do trabalho, e as diversas formas de atividades que fazem parte do processo educacional articulados ao plano de vida dos

educandos. Nessa perspectiva de formação humana, que supere a dualidade do trabalho manual para a classe subalterna e trabalho intelectual para os dirigentes, que a escola possa oferecer as mesmas oportunidades para os estudantes, independentemente de sua classe social. A esse respeito, Manacorda (2008) afirma que:

[...] Mas, se refletirmos que, para Gramsci, a escola unitária é a escola do trabalho intelectual e manual (técnico industrial); que seu objetivo é a formação de valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que é a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresenta sempre para ele como uma série contínua; que, para ele, nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...] (MANACORDA, 2008, p. 177).

Segundo Manacorda, para Gramsci o trabalho torna-se um dos componentes de instrução necessária a medida que o trabalho manual passa a ter uma participação na vida do homem e da sociedade, perpassando também como função educativa no sentido de compreender a natureza e transformá-la a partir das necessidades vitais que se refletem no trabalho. Por isso a necessidade de aliar a formação humanística com a formação profissional, com um foco do desenvolvimento das ciências e da tecnologia, aliada a cultura, se torna fundamental na escolha profissional do educando.

O trabalho na perspectiva do pensamento de Pistrak, Marx e Gramsci é considerado como uma categoria ontológica da práxis humana, de forma que o ser humano passa da condição de ser biológico a ser também social.

Vale ressaltar que no sentido ontológico, o trabalho é compreendido como práxis humana e é por meio do trabalho, e na relação homem e natureza, que o homem produz sua própria existência. Porém, não podemos deixar de lado seu sentido histórico, que dentro do sistema capitalista, o trabalho se transforma em trabalho assalariado, e com isso traz fundamentos que orienta as finalidades da formação, fazendo exigências específicas para o processo educativo, com o objetivo de inserir os membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Neste sentido, devemos levar em consideração que a organização do currículo na educação profissional técnica deve se fundamentar no trabalho como princípio educativo, na formação específica para o exercício das profissões, não deixando de levar em consideração as exigências do mercado de trabalho altamente competitivo e as especificidades de cada profissão em formação.

Nesse sentido, Manacorda aponta que Gramsci propõe a escola unitária do trabalho, uma escola que seja vinculada ao trabalho industrial, mas que trabalhe,

principalmente, em seu currículo, a questão da vida humana e sua reprodução, que seja capaz de refletir sobre o trabalho e entendê-lo e não apenas executá-lo tecnicamente.

Realizada sua opção por uma escola única de cultura geral humanística, no ‘sentido amplo e não somente no sentido tradicional’, isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançados, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente. (MANACORDA, 2008, p. 171).

Importante não deixarmos de pontuar sobre a necessidade de formação de professores para atender à proposta de educação profissional articulada ao trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, Nosella afirma que Gramsci defende que o professor seja um intelectual que represente a consciência crítica da sociedade, ou seja, o professor não poderá ser apenas um mero transmissor de conhecimentos e técnicas, mas precisa assumir o papel de mediador entre a sociedade em geral e os estudantes, dando oportunidades aos educandos de uma formação coletiva, crítica, reflexiva e dialética, instigando os alunos se tornarem pessoas mais autônomas e equilibradas quanto as imposições advindas pela sociedade.

Dessa forma, Gramsci propõe formas de superação das imposições do desenvolvimento capitalista, pois, “o profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam, apenas, de igualdade de condições para estudar” (NOSELLA, 2004, p. 47).

Os princípios anunciados aqui, tendo como referência o pensamento de Marx, Pistrak, Nosella e Manacorda são referentes ao trabalho como princípio educativo. Apesar de ter sua origem nos séculos XVIII e XIX, as ideias ali contidas estão atualíssimas e podem ser tomadas como referência para a educação profissional na contemporaneidade, de forma que traz reflexões acerca da categoria aqui estudada, com suas contradições, buscando propostas adequadas, que não se limitem as condições do mercado de trabalho, sobretudo para a educação técnica de nível médio, já que articula formação geral com formação para o trabalho.

4.2 O trabalho como princípio educativo e a educação profissional técnica

Atualmente, o capitalismo, e mais precisamente a sua versão neoliberal, apontam mudanças para o mundo do trabalho. São mudanças que refletem diretamente na distribuição das atividades produtivas e sua relação com a formação do trabalhador. Por um lado, as empresas, com número reduzido de funcionários por conta do desenvolvimento da tecnologia, o qual permite a substituição (total ou parcial) do homem pela máquina; por outro lado, com o desenvolvimento da eletrônica, das telecomunicações, da informática, etc. exigindo pessoas para atuarem no mercado de trabalho com um grau maior de qualificação e habilidades vinculadas a um mundo globalizado.

Aliado a todas essas questões temos sociedades cada vez mais consumista, nas quais muitos setores, tais como educação, gastronomia, medicina, beleza, moda e estética, dentre muitos outros, que geram várias formas de emprego ou serviços, que não produzem diretamente bens industrializados, mas consomem muitos produtos que saem das indústrias. Todas essas modificações trazem transformações no mercado de trabalho, que refletem em novas formas de empregabilidade.

Pensando nesse contexto atual, é que procuraremos continuar nossas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo, aliado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Na educação buscamos reflexões de como esta interfere e colabora nas transformações sociais e de como a educação profissional é vista como uma formação para atender as demandas ou modificações sociais, no sentido de contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Contudo, nosso trabalho discute que, tendo em consideração o trabalho como princípio educativo, é possível ultrapassar essa percepção e ressaltar sua importância dentro de um contexto capitalista/neoliberal, de forma que não se submeta completamente a esse sistema.

Diante das discussões até aqui apresentadas, podemos notar que o trabalho intelectual pode ser aliado ao trabalho produtivo na escola, de forma que ressalte o ser humano e sua formação e que esteja disposto a superar as demandas propostas pelo desenvolvimento capitalista. Essa é a ideia do trabalho como princípio educativo.

Vale lembrar que nem sempre o trabalho pode ser considerado adequado, pois pode variar a depender das condições de como é realizado. O trabalho, enquanto ação humana historicamente construído, está em constante contradição, pois ao mesmo tempo que é ontológico, pode ser também histórico, de forma que vem passando de geração em geração

alguns aspectos inerentes ao desenvolvimento do capital, em que as pessoas trabalham em busca de competitividade, como forma de obter bens, poder, de entrar no mundo consumista imposto pelo mercado de trabalho, o que configura o lado oposto do trabalho como princípio educativo, ou da sua forma ontológica.

Não podemos esquecer que o trabalho também se associa a concepção de ciência, ou seja, a “conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade, na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2004, p. 47). E que, a medida que passam as gerações, a ciência é questionada num movimento constante de construção de novos conhecimentos. E é nesse movimento que a educação profissional leva ao estudante, futuro trabalhador, o conhecimento científico, com técnicas específicas de trabalho desenvolvido em cada curso técnico a partir dos conceitos científicos construídos historicamente que ressalta métodos e técnicas básicas para o trabalho.

Como já apontamos, a LDBN (9.394/96) em seu artigo 39 afirma que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” Dessa forma, compreendemos que a educação profissional no Brasil não deverá se limitar somente as técnicas e conhecimento do mundo do trabalho, pois o documento base que trata da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, publicado pelo Ministério da Educação, MEC, em 2007, reforça que o trabalho como princípio educativo e aliado a ele, a ciência, tecnologia e a cultura, devem estar articulados a educação profissional técnica de nível médio.

O Decreto 5.154/2004 que regulamenta o ensino técnico integrado ao ensino médio, também faz essa abordagem e traz no artigo 2º algumas premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, a educação profissional técnica, sobretudo na modalidade integrada, deverá ter o cuidado de inserir nas suas práticas as concepções do trabalho como princípio educativo, sua articulação com os avanços da ciência, tecnologia e cultura, da qual relaciona formação geral e formação específica com as diferentes formas de criação da sociedade. Vale salientar que a cultura é necessária, pois o conhecimento característico de determinado tempo

e grupo social traz consigo as marcas das razões, dos problemas, das contradições e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade, ou seja, tudo isso perpassa pela cultura, pelo modo de viver de cada época.

A história da educação profissional técnica no Brasil, como vimos no capítulo 1 deste trabalho, vem demonstrando a dualidade entre formação geral e formação técnica, aliada as imposições do capital, priorizando a formação para o trabalho. No entanto, as discussões sobre políticas públicas para o ensino técnico, têm buscado, nos últimos anos, inserir uma formação que ultrapasse o aprendizado somente para atuar no mercado de trabalho, com aspectos de formação humana, tecnológica e cultural, ressaltando as relações sociais. Nesse ponto, é importante reconhecer que as relações sociais formam o indivíduo, muito mais que os conhecimentos formais, técnicos, formam para enfrentar os desafios do dia a dia, deixando de lado de atender as demandas impostas pelo mundo capitalista.

Dessa forma, a organização curricular da educação profissional técnica de nível médio traz a possibilidade de integrar conhecimentos gerais com conhecimentos específicos para o exercício profissional. Nessa perspectiva, um conceito específico deve ser abordado de forma que o estudante possa compreendê-lo em um contexto histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com fins produtivos.

Vale ressaltar que o materialismo histórico dialético, que conduz o nosso estudo, vem contribuir com a concepção de currículo para a educação profissional técnica que procura unir formação geral aliada a formação profissional, pois nos leva a compreender que é a partir do conhecimento contemporâneo que entenderemos a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Nessa perspectiva, os processos de trabalho e as tecnologias devem corresponder uma melhora das forças materiais de produção e podem ser considerados como pontos importantes sendo, histórico e dialético, para o processo pedagógico.

Diante de muitas contradições advindas pela competitividade impostas pelo mercado de trabalho, a educação profissional técnica tem deixado de ser meramente tecnicista e tem se aliado a uma educação voltada para a formação geral, humana, aliada as questões do mundo do trabalho, contrapondo aos processos de formação meramente voltados para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, pois contempla as demais dimensões do conhecimento, como a ciência e a cultura, trazendo uma visão da totalidade, abrindo espaço para que o pensamento não fique limitado aos valores de mercado competitivo postos pela sociedade, o que nos faz reportar aos conceitos Marx, Pistrak e Gramsci (abordado aqui por Nosella e Manacorda) acerca do trabalho como princípio educativo.

Hoje em dia, o estudante que escolhe pela formação profissional não é mais, exclusivamente, aquele que não tem oportunidade de prosseguir no ensino superior. Pelo contrário, ele faz inicialmente uma escolha pela formação profissional para posteriormente continuar seus estudos na faculdade. Ao escolher a educação profissional, ele encontra uma realidade diferenciada em que o estudante deve sair da escola técnica dominando conceitos da educação geral e conceitos específicos de sua prática profissional. Pois a educação profissional nos tempos atuais tem por objetivo formar pessoas que sejam capazes de se adaptar as mudanças sociais, enfrentar a realidade com mais autonomia e flexibilidade e, dessa forma, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, do mercado de trabalho e também prosseguir nos estudos. Nesse contexto, a educação e o mundo do trabalho, a escola e, sobretudo, os professores e profissionais da educação devem estar preparados para atender as novas exigências pedagógicas para contemplar a formação geral e profissional sem abandonar o trabalho como princípio educativo.

Trabalho e educação, a nosso ver, estão interconectados, principalmente quando pensamos no trabalho como princípio educativo, pois como vimos, o trabalho está presente em toda e qualquer relação social, principalmente nas escolas técnicas profissionais e no universo da formação docente. Damos destaque para o trabalho no seu sentido ontológico, defendido por Marx e Pistrak e utilizado como categoria central nos trabalhos de Nosella, em que é na educação que o sujeito começa a articular atividade intelectual com a produtiva, compreendendo o porquê e as razões de cada trabalho de forma que supere as subordinações impostas pelo capitalismo.

As reflexões expostas nesse capítulo visam destacar a importância de pensar o trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica e, sobretudo, na formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. As discussões apresentadas aqui servirão de fundamento para entendermos muitas questões relacionadas a categoria trabalho apresentadas no mapeamento das produções bibliográficas, foco dos próximos capítulos dessa dissertação.

5. MAPEANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: DADOS INICIAIS DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados iniciais do mapeamento da produção bibliográfica (teses e dissertações). Os trabalhos foram organizados por ano de defesa, autor, orientador, título e universidade. Em seguida, apresentaremos dados quantitativos e qualitativos relevantes, como porcentagem de trabalhos por ano, por região do país e as características gerais das produções acadêmicas.

5.1 Mapeamento das teses e dissertações

Foram catalogadas 34 produções bibliográficas, sendo 10 teses e 24 dissertações. Importante salientar que a análise minuciosa dessas produções, tendo em vista responder a questão de pesquisa, isto é, como a formação de professores da educação profissional técnica vem sendo apresentada nas produções acadêmicas a partir de 2004, se dará nos capítulos seguintes.

Como dissemos anteriormente, o marco temporal inicial para o levantamento das produções foi a partir do decreto 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004), o qual possibilita a educação profissional técnica ser integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, e o marco temporal final foi o ano de 2014.

5.1.1 Produções bibliográficas: características gerais

Estaremos apresentando as características iniciais das 34 produções acadêmicas catalogadas para esta pesquisa. Vale ressaltar que, de acordo com o materialismo histórico dialético, método que está nos conduzindo no desenvolvimento deste estudo, “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura dinâmica – tal como ele é em si mesmo na sua existência real e efetiva” (NETTO, 2011, p.20).

A educação profissional, a nosso ver, tem como propósito formar o ser humano na dimensão da formação geral, com conhecimentos que abarcam a cultura, ética e cidadania,

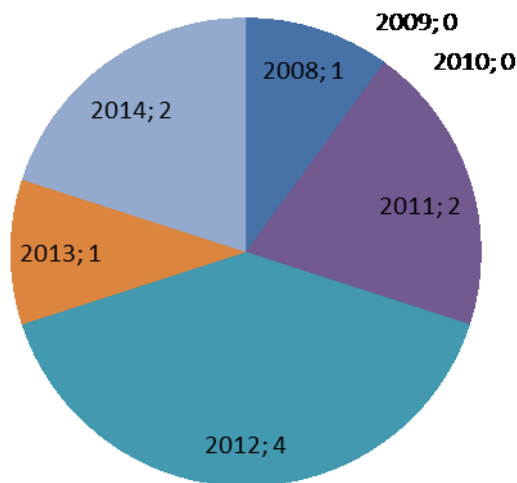
aliado aos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade, bem como formar na dimensão técnica, com foco em uma determinada profissão, para atender as exigências de um mundo competitivo do qual vivemos. Assim, a educação profissional deve ser pensada como um espaço educacional que abarque as questões políticas, sociais e culturais para atender seus objetivos.

Pesquisar a produção do conhecimento que trata da educação profissional nos leva a ressaltar a importância de trabalhar na perspectiva de buscar todas as informações possíveis para melhor compreensão da realidade no intuito de interpretá-la com todas as suas relações com a realidade, na intenção de “ter uma visão totalizadora do real” (DUARTE, 2000, p.92).

No apêndice 01 relacionamos os documentos, separando-os por ano de defesa, título da produção, autor, orientador, fonte e estado onde foram produzidos:

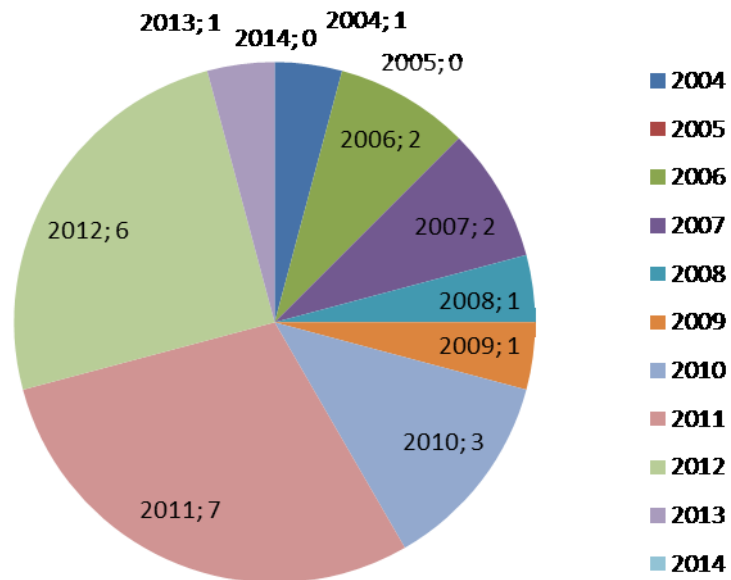
Verificamos que, das 10 teses encontradas, suas produções aconteceram entre os anos de 2008 a 2014, distribuídas da seguinte forma: uma em 2008; duas em 2011; quatro em 2012; uma em 2013 e duas em 2014. As dissertações foram defendidas entre os anos de 2004 a 2013, sendo: uma em 2004, duas em 2006, duas em 2007, uma em 2008, uma em 2009, três em 2010, sete em 2011, seis em 2012 e uma em 2013.

Gráfico 01 (referente às teses / ano)



Fonte: Autora

Gráfico 02 (dissertações publicadas entre 2004 a 2014)



Fonte: Autora

Os Gráficos 01 e 02 permitem visualizar que, entre os anos de 2004 a 2010, houve um pequeno número de produções acadêmicas a respeito da formação de professores para a educação profissional, pois durante esses 06 anos, apenas 14 trabalhos foram publicados em âmbito nacional, o que pode indicar ainda pouco interesse acadêmico nas questões relativas à formação dos docentes para os cursos técnicos profissionalizantes.

É provável que, em virtude das medidas adotadas através do Decreto 2.208/97, atualmente revogado, o qual promoveu a desvinculação do ensino técnico integrado ao Ensino Médio e permitiu que a figura do professor fosse substituída pelo instrutor ou monitor, não considerando, portanto, o ato educativo e sim atendendo a lógica da capacitação e treinamento para atender as demandas advindas pelo mundo do trabalho, a concepção do professor (e sua formação) como um “técnico” ainda permaneça.

Em relação à acomodação dessas produções acadêmicas nas regiões do Brasil podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 1 (distribuição da produção acadêmica nas regiões do Brasil)



Fonte: Autora

A Figura 1 traz o quantitativo de trabalhos que discute a formação de professores da educação profissional publicados entre 2004 a 2014 distribuídas por regiões do Brasil. Nas regiões Sul e Sudeste foram produzidos 13 e 14 trabalhos, respectivamente, dois na região Centro-oeste, quatro na região Nordeste e um na região Norte. Verificou-se que as regiões Sul e Sudeste concentram 79,41% das produções acadêmicas sobre a formação de professores para os cursos profissionalizantes, enquanto que 5,88% encontram-se na região centro – oeste, 11,76% estão na região nordeste e 2,94% região norte.

Percebemos que, a partir dessas informações, as regiões Sul e Sudeste do país foram as que mais produziram trabalhos científicos a respeito da formação de professores da educação profissional. Esse fato pode ser justificado porque é também nessas regiões onde se concentra o maior número de cursos de pós-graduações stricto sensu no país.

Identificamos também as instituições de ensino superior onde foram desenvolvidas e defendidas as teses e dissertações encontradas. Apresentamos abaixo dois quadros que as identificam.

Quadro 6: Teses por região e instituições de ensino superior

Instituição de Ensino Superior	Região do país	Quantidade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	03
Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul	01
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Sudeste	01
Universidade Federal de Uberlândia	Sudeste	01
Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	02
Universidade Federal de São Carlos	Sudeste	01
Universidade Federal do Ceará	Nordeste	01

Fonte: Autora

Quadro 7: Dissertações por região e instituições de ensino superior

Instituição de Ensino Superior	Região do país	Quantidade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul	01
Universidade do Vale do Rio Sinos	Sul	01
Faculdades EST	Sul	01
Universidade Federal do Paraná	Sul	01
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Sul	02
Universidade Federal de Pelotas	Sul	01
Universidade do Vale do Itajaí	Sul	01
Universidade Estadual de Campinas	Sudeste	02
Universidade Federal de São Paulo	Sudeste	01
Universidade Cidade de São Paulo	Sudeste	01
Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste	01

Universidade Mackenzie	Presbiteriana	Sudeste	01
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro		Sudeste	02
Universidade Federal do Ceará		Nordeste	03
Universidade do Estado do Pará		Norte	01
Universidade Católica Dom Bosco		Centro-Oeste	01
Universidade Federal de Brasília		Centro - Oeste	01
Universidade Salvador		Nordeste	01

Fonte: Autora

A partir dessas informações fica evidente os estados onde mais se produziram acerca dessa temática, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, com 10 e 07 produções, respectivamente.

A maioria dos trabalhos encontrados trata da formação de professores para a Educação profissional de uma forma geral, porém, identificamos 09 trabalhos, sendo uma tese e oito dissertações que tratam da formação de professores para a educação profissional articulada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cuja modalidade de ensino é técnico integrado ao médio para estudantes maiores de 18 anos e que não tiveram acesso ao ensino médio no tempo regular de escolarização. Vale ressaltar que o Proeja, implantado em 2005, faz parte das políticas educacionais do governo do presidente Lula.

Apenas 02 trabalhos focam especificamente na educação integrada ao ensino médio, para alunos em tempo regular de escolarização. Os demais trabalhos tratam da educação profissional de forma geral, que abrange todas as modalidades de educação profissional desde a modalidade técnica de nível médio como também a modalidade tecnológica direcionada para os cursos de nível superior.

Contudo, esclarecemos que, consideramos todos os trabalhos relevantes para a formação de professores da educação profissional, pois segundo a Lei 12.772 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, no artigo 2º, § 2, o professor da Educação profissional da carreira EBTT poderá atuar tanto em nível médio, superior ou programas voltados para EJA. Ou seja, o professor da

educação profissional poderá perpassar por qualquer modalidade de ensino da educação profissional, seja o ensino técnico subsequente, integrado, Proeja ou até mesmo de nível superior, exigindo do mesmo uma formação específica para atuar nas instituições que oferecem a educação profissional.

Porém, cada modalidade de ensino na educação profissional tem suas especificidades e, nesse sentido, esta proposta de pesquisa procura dar uma maior atenção ao ensino técnico de nível médio, haja vista que se trata da Educação Básica em nível médio, ou seja, etapa final da Educação Básica que, conforme artigo 36 da LDBN deve atender a formação geral do educando e prepará-lo para o exercício das profissões técnicas. Sendo nosso maior foco os cursos técnicos integrados, por se tratar de formação de jovens adolescentes, que necessita de uma maior atenção, tanto dos professores, como dos pais, coordenação pedagógica, dentre outros setores envolvidos nessa modalidade de educação. Entretanto, como foram apenas duas produções acadêmicas encontradas que focam no ensino técnico integrado, ampliamos nossa discussão para o ensino técnico de nível médio, exceto Proeja, por se tratar de uma modalidade específica de educação para jovens e adultos.

Das 10 teses catalogadas identificamos que grande parte delas afirma sobre a realidade da formação do professor da educação profissional, apresentando aspectos importantes dessa profissão.

Foi possível verificar que das 10 teses, 09 foram desenvolvidas a partir de investigação em Institutos Federais de Educação – IFET, e 01 pesquisou escolas técnicas privadas. Dentre as pesquisas realizadas nos IFET, uma investigou as licenciaturas ofertadas em cinco IFET, abrangendo as regiões do país.

Esses trabalhos, em sua maioria, tratam da educação profissional tecnológica, o que abrange o nível médio e superior, contudo tem um trabalho que foca a formação de professores do Proeja e outro que trata, especificamente da educação profissional técnica de nível médio. Esses dados evidenciam que, como todas as teses foram produzidas entre os anos de 2008 a 2014, essa temática gerou um maior interesse a partir das políticas públicas voltadas para a educação profissional a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008 no segundo mandato do governo Lula, conforme discussão abordada no capítulo 1 deste estudo.

As teses tratam da formação de professores para a educação profissional, focando nas seguintes questões: Constituição do trabalho docente; especificidades do magistério, como conhecimentos didáticos e pedagógicos e perfil dos professores; formação integral e formação para o trabalho na perspectiva da educação ambiental; processos de identidade dos docentes;

cenários contemporâneos da política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica; perfil dos professores, levando em consideração a formação e a prática docentes;

A educação profissional atua tanto na rede pública como também na rede privada, incluindo as escolas do chamado sistema “S”, referente ao Senai, Sesi, e Senac. Vale pontuar que das 24 dissertações, todas foram desenvolvidas a partir de pesquisas empíricas, sendo que 08 tomaram como campo empírico os Institutos Federais de Educação, de 2013 a 2011, o que nos remete a criação dos IFET em 2008. As demais: três pesquisas no Senac, duas no Senai, uma em um Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, uma na Escola Tecnológica de Abaetetuba, uma em Universidade tecnológica, uma em escola técnica privada, duas em universidades (com discentes de licenciaturas e curso de formação de professores) e em seis delas não foi possível identificar por meio dos resumos se a escola pesquisada era pública ou privada.

As dissertações discutem a formação de professores da educação profissional a partir das seguintes abordagens: trajetórias de aprendizagem da docência; aspectos que envolvem as especificidades da docência no Proeja; desafios da formação continuada; formação pedagógica; constituição da docência; identidade dos docentes; formação e prática pedagógica; práxis pedagógica frente as influências das inovações tecnológicas e as demandas do mundo do trabalho; concepção de professores do ensino técnico e competência da educação profissional e suas implicações para os saberes pedagógicos dos docentes.

Diante das características iniciais das produções bibliográficas apresentadas, verificamos a necessidade de construir no item seguinte um mapeamento das produções a partir dos seus resumos para verificar e analisar os objetivos da pesquisa, fundamentação teórico-metodológica e as considerações finais.

5.2 Mapeamento dos resumos

Este tópico visa apresentar o que aponta a análise realizada dos resumos das produções bibliográficas, tomando como elementos de investigação os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica e os principais resultados das teses e dissertações analisadas.

5.2.1 A Formação do professor da Educação Profissional

Para melhor visualizar as temáticas, fizemos uma distribuição dos 34 trabalhos catalogados neste estudo em seis blocos temáticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 08 - Distribuição da produção acadêmica por blocos

Bloco	Quantidade de teses	Quantidade de dissertações
1. Política de formação docente	01	-----
2. Prática pedagógica	02	05
3. Perfil docente	01	03
4. Identidade docente	02	01
5. Constituição docente	04	08
6. Formação continuada	-----	07

Fonte: Autora

Apesar da divisão por blocos aproximar as temáticas das produções acadêmicas, é necessário compreender que cada trabalho será analisado a partir do seu próprio contexto. Vale ressaltar que os resumos das pesquisas não foram decisivos para essa análise, sendo preciso recorrer muitas vezes a algumas partes dos textos como, por exemplo, sumário, introdução, capítulo sobre a metodologia e as considerações finais.

Ao compararmos os trabalhos distribuídos por blocos temáticos, verificamos que o bloco de número 05 – constituição docente – lidera com 12 produções acadêmicas, em seguida a temática prática pedagógica tem 07 produções e a formação continuada também tem 07 produções. Esse dado torna-se significativo, pois como o professor da educação se constitui docente, sua trajetória na docência, se passou por uma formação inicial ou não, está no foco da maioria das discussões acerca dessa temática.

5.2.2 Sobre os objetivos das pesquisas

O bloco intitulado política de formação docente teve apenas uma produção acadêmica (tese), defendida em 2012, sendo que seu objetivo principal é refletir sobre as

políticas para formação de professores da educação profissional. Vale salientar que esse trabalho, por se tratar das políticas públicas para formação de professores, foi um dos escolhidos para ser analisado, de forma mais detalhada.

No bloco “prática pedagógica” foram reunidas sete produções acadêmicas, sendo duas teses e cinco dissertações. A discussão que permeia a maioria dessas produções é a da prática docente, ou seja, caracterizar, conhecer e analisar a prática do professor que atua na educação profissional. Nesse bloco, existe uma interlocução sobre a discussão da prática docente com a formação para o trabalho, tendo um dos textos apontando o trabalho na perspectiva da educação ambiental e outro ressaltando as influências das inovações tecnológicas. Uma das teses discute como a cultura docente poderá melhorar e modificar a prática do professor do ensino técnico.

O bloco “perfil docente” apresenta quatro produções acadêmicas, sendo uma tese e três dissertações. A discussão desses trabalhos se centraliza em identificar o perfil dos professores que trabalham na educação profissional. Dialogam também com a formação inicial dos professores, com as políticas de formação continuada e com as práticas pedagógicas.

Identificamos três trabalhos que tratam da identidade docente, formando, assim, o bloco 4. São duas teses e uma dissertação cujos objetivos são: analisar identitários docente de professores que atuam no Proeja; compreender identidades docentes do professor da educação técnica agrícola a partir dos processos socioprofissionais institucionalizados pelo campo político-acadêmico de socialização; e investigar os processos de construção da identidade docente da educação profissional.

O bloco 5, constituição docente, reuniu 12 produções, sendo 04 teses e 08 dissertações. Como objetivos, esses trabalhos apontavam: Investigar como o professor da formação técnica se faz docente nos cursos oferecidos no Proeja; compreender o que leva o professor das mais diversas áreas de formação a se interessar a ser docente no ensino profissional; visualizar as experiências de vida como produtoras de sentidos constitutivos da docência; compreender o processo da constituição da docência; analisar como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio que não tem formação pedagógica.

Podemos observar que as questões trazidas nesse bloco são muito próximas, porque, em sua maioria, querem saber a trajetória do professor da educação profissional que não tem formação pedagógica; o que o levou a ser professor, como foi essa constituição da sua profissão como docentes em escolas de educação profissional.

Percebemos que, diante da análise inicial dos objetivos das produções encontradas no bloco “constituição docente”, os pesquisadores procuram compreender como pessoas que tiveram uma formação acadêmica longe da licenciatura se tornaram docentes, e quais os recursos que lhe são oferecidos para que enfrente os desafios encontrados no exercício de suas práticas.

Embora a formação continuada seja uma questão que poderá perpassar por todos os trabalhos, consideramos relevante reunir em um único bloco as produções com essa temática. Foram, ao todo, sete trabalhos que trazem a formação continuada nos seus resumos. Os trabalhos têm os seguintes objetivos: investigar como se processa a formação dos professores dos cursos técnicos de nível médio; identificar e analisar os desafios da educação continuada de docente em nível de especialização para a atuação da educação profissional no Proeja; e, verificar quais os sentidos que os docentes atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da educação profissional. Importante destacar que um desses trabalhos toma como referência um curso de formação continuada, realizado entre 2007 a 2009, e procura investigar os sentidos que os docentes atribuíram a essa formação no seu local de trabalho.

Em relação a esse bloco da formação continuada podemos constatar que cinco trabalhos tratam da formação continuada para os professores do Proeja. Vale ressaltar que o Proeja foi um programa implementado em 2005, e desde 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec vem convidando as instituições que oferecem o Proeja a apresentar projetos de especialização para os docentes que atuam nesse programa. Acreditamos que os trabalhos que estão catalogados nesse bloco de formação continuada estejam, em sua maioria, relacionados com essa ação da Setec, embora não fica evidente em todos os resumos.

5.2.3 Sobre o referencial teórico-metodológico das produções acadêmicas

Os suportes teóricos identificados nos resumos das produções acadêmicas foram os seguintes: 03 trabalhos fundamentados no método do materialismo histórico dialético, 05 apontam para o método compreensivo, dando um destaque para autobiografia com 03 produções com essa perspectiva de interpretação, 01 diz ser diagnóstico-analítico-descritivo e

01 relata utilizar a perspectiva sócio histórica. Uma dissertação faz uma pequena menção na introdução afirmando que sua pesquisa foi realizada na perspectiva da totalidade, procurando compreender os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos, o que nos faz inferir que ele utiliza o materialismo histórico dialético, porém não ficou evidente, porque não cita o método. As outras 23 produções não informam o método que conduziu seus estudos.

No que se refere ao aspecto metodológico da pesquisa, a maioria das produções (teses e dissertações) apresentam-se como pesquisa qualitativa. Dos 34 trabalhos, 12 identificam-se como estudos de caso, 01 estudo descritivo-exploratório e 01 estudo descritivo-explicativo. Os instrumentos de pesquisa mais indicados foram as entrevistas semiestruturadas, questionários, observações, entrevistas narrativas, grupos focais e análises documentais.

A respeito dos três trabalhos que se declaram como materialista histórico dialético, destacamos em suas discussões: um trabalho aborda inicialmente a política de formação de professores para depois adentrar no perfil do professor, para isso utiliza análise documental, questionários e grupos focais; a segunda discussão trata do trabalho docente na perspectiva do trabalho docente na educação profissional, esse utilizou o diário de campo e fez entrevista com 18 professores; e a terceira produção faz um estudo de caso em duas instituições para tentar compreender como formar professores para a educação profissional e tecnológica.

Os três trabalhos identificados como autobiográficos, são duas teses e uma dissertação: uma trata dos processos identitários dos docentes do Proeja, e utilizou principalmente da entrevista narrativa para buscar as informações dos docentes; o segundo busca compreender a constituição docente e utiliza os meios da entrevista narrativa e análise documental, como principais instrumentos de busca de dados; o terceiro trabalho nessa perspectiva, foca em investigar o que levou profissionais formados em outras áreas a se tornarem docentes na educação profissional, e para isso utilizou entrevistas narrativas em grupos e individuais.

Com essa análise preliminar sobre o aporte teórico-metodológico das pesquisas, foi possível constatar que existe uma deficiência em relação ao suporte teórico na condução das pesquisas, visto que das 34 produções bibliográficas, apenas 11 apontam os métodos da pesquisa. Outro aspecto que nos chama atenção é o fato de, apenas, três trabalhos utilizarem o materialismo histórico dialético.

5.2.4 Sobre os resultados apontados nos resumos das produções bibliográficas

Seguindo a distribuição das produções bibliográficas por blocos temáticos, abordaremos as considerações apontadas pela leitura dos 34 resumos (10 teses e 24 dissertações).

O bloco 01, política de formação docente, indica que ainda não se firmaram políticas para formação dos docentes do ensino profissional, relatando o que existe atualmente são programas que visam facilitar a entrada de profissionais (não professores) às salas de aulas dos cursos técnicos.

Prática pedagógica, temática do bloco 02, indica que os docentes são agentes formadores e precisam atualizar seus conhecimentos; muitos dos professores não possuem formação pedagógica, e sustentam sua prática a partir do domínio de conhecimento específico, oriundos de seu conhecimento quando discente e de sua experiência profissional; necessidade de se conhecer as singularidades da docência educação na profissional; as mudanças nas práticas docentes têm muito a evoluir, e essa mudança passa por processos de formação, capacitação e aprimoramentos contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola a partir das necessidades de cada instituição e da reflexão sobre a prática docente.

O terceiro bloco, perfil docente, traz em suas considerações que os conhecimentos docentes e a postura profissional se constroem junto aos cursos de formação inicial e continuada e ressalta ainda que a formação que contém e produz articulações teóricas e práticas é que fundamentam o processo de constituição da docência. Destaca-se também que o domínio da técnica e a experiência no trabalho sobrepõem-se aos conhecimentos pedagógicos como condição suficiente para o exercício da docência; muitos docentes são formados no exercício diário de suas profissões; e a compreensão do sujeito professor, de suas concepções se torna fundamental na mediação docente de maneira a favorecer que o professor assuma seu próprio processo de transformação e assim contribuir na transformação do outro.

Identidade docente, temática do bloco 04, evidencia processos inconclusos sobre o ato de ensinar pessoas jovens e adultas, inferindo que a identidade referente ao ser professor da EJA, será construída pela interconexão entre a identidade pessoal e a identidade social formada – professor da educação profissional/ensino médio; Além disso, este bloco aponta que os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem formação pedagógica, e que, embora prevista em lei, a formação em serviço não acontece; afirma ainda que os professores da educação profissional constroem

para si uma identidade profissional/pessoal/docente a partir da ressignificação das vivências da escola e do mundo do trabalho.

O bloco 05 trata da constituição docente e aponta as seguintes considerações: a importância da formação continuada na experiência e contexto real dos professores da educação profissional, especialmente da atuação do docente no Proeja; a docência aparece como condição de status, em relação a profissão de origem; boa parte dos trabalhos desse bloco relatam que as experiências pessoais, a prática profissional, a interação com os colegas e alunos são decisivos na constituição da docência.

Formação continuada é a temática do bloco 06, que destaca nos resumos a importância e necessidade de uma formação continuada, dando destaque aos aspectos didáticos e pedagógicos na formação dos professores da educação profissional.

Como foi visto no capítulo 2 deste estudo, a formação de professores da educação profissional precisa, a nosso ver, aliar-se a concepção de trabalho como princípio educativo e sua relação entre educação, trabalho e tecnologia. No entanto, verifica-se, por meio da análise dos 34 resumos, que o domínio da técnica e a experiência laboral são suficientes para o exercício da docência, implicando diretamente em uma identidade profissional docente ainda indeterminada, necessitando de formação inicial e continuada para professores do ensino profissional.

Destaca-se, também, a importância e necessidade de educação continuada, principalmente no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos. Os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem formação pedagógica.

É importante considerarmos que, ao longo da história da educação profissional, o professor era um trabalhador que tinha se qualificado pela sua experiência, sem, necessariamente ter conhecimentos didático-pedagógicos para a profissão da docência. Essa concepção ainda permanece na educação profissional do Brasil, pois muitos trabalhos apontam que o professor do ensino técnico, muitas vezes, tem somente uma graduação/bacharelado que lhe proporciona um conhecimento meramente técnico, deixando de lado os conhecimentos de cunho pedagógico e também sobre o mundo do trabalho.

Diante das questões apresentadas até aqui, pretendemos analisar, nos próximos capítulos, os estudos que focam as discussões sobre a formação do professor da educação profissional técnica de nível médio, dando destaque para os trabalhos que tratam do ensino técnico de nível médio e também nos estudos que tratam da política de formação docente para professores da educação profissional técnica.

6. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo estaremos apresentando uma análise de quatro teses e seis dissertações defendidas sobre a educação profissional técnica de nível médio. Conforme já anunciado no segundo capítulo, as produções acadêmicas foram catalogadas a partir de sua abordagem sobre a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Para a sistematização desse capítulo realizamos a leitura na íntegra dos dez trabalhos, e nos guiamos pelos seguintes pontos discutidos nos textos: objetivo geral da pesquisa; críticas apontadas a outras teorias, documentos oficiais do governo ou de políticas públicas; concepção de trabalho; perfil docente da educação profissional técnica de nível médio; conhecimentos mobilizados para a prática docente e política de formação de professores para a educação profissional.

Importante ressaltar que esta análise partirá do conteúdo estritamente abordado em tais produções acadêmicas, levando em consideração que o conhecimento é histórico, portanto “produzido pelas motivações e necessidade que a sociedade se coloca em diferentes tempos e espaços sociais” (RAMOS, 2013, p. 38).

Lembramos que o nosso objetivo geral da pesquisa é analisar as produções acadêmicas sobre a formação de professores da educação profissional técnica, enfoque maior desse capítulo.

Algumas das citações diretas contidas neste capítulo foram retiradas das produções analisadas⁶.

6.1 A formação do professor para a educação profissional técnica de nível médio: mapeando as produções acadêmicas

Este tópico apresenta as 10 produções acadêmicas que tratam da formação de professores da educação profissional técnica de nível médio.

⁶ O quadro nº 04, apresentado no segundo capítulo, destaca as dez produções acadêmicas especificando o ano, título, autor, orientador, instituição e estado.

As produções analisadas foram produzidas entre os anos de 2006 a 2014⁷. Ressaltamos que esses trabalhos foram produzidos após o decreto 5.154/2004, isto é, após a revogação do Decreto 2.208/97, em que o ensino médio era totalmente separado do ensino técnico e com essa revogação, o ensino profissional técnico passa a ser integrado ao ensino médio e permanecendo as possibilidades de ensino subsequente e o concomitante. 70% das produções foram defendidas na região Sudeste (três em São Paulo, duas em Minas Gerais e uma no Rio de Janeiro), 30% na região Sul (uma no Paraná e duas no Rio Grande do Sul) e 10% na região Centro-Oeste, especificamente no estado do Mato Grosso do Sul. Do total das produções analisadas, 60% foi defendido em programas de pós-graduação em Educação, 20% em programas de pós-graduação em áreas que, de certa forma, estão ligados a algum campo específico da educação (como inclusão, artes e história) e 20% pertence a outros programas de pós-graduação vinculados a outras ciências, como saúde e ciências sociais.

Foi possível observar que nove do total das produções, em algum momento de seus textos, discutem as leis vinculadas a educação profissional. Seis delas abordam os aspectos históricos da educação profissional. Das dez, três fazem pequenas abordagens sobre a categoria “trabalho”. Sete delas discutem sobre o perfil docente e os conhecimentos necessários à prática docente. Dois trabalhos trazem discussões sobre as licenciaturas e dois apresentam análises sobre as competências para o trabalho e a pedagogia das competências. Três dos trabalhos analisados abordam sobre a política de formação de professores, trazendo discussões dentro do contexto político e econômico nos últimos anos, e apenas um foca as questões relativas à necessidade de uma política de formação de professores para a educação profissional.

Em relação ao campo empírico das pesquisas, constatamos que 04 pesquisas foram realizadas na rede privada Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); 01 nos cursos de licenciaturas do estado do Paraná; 03 no âmbito nacional dos IFET (sendo uma pesquisa nacional, 02 no IFET de Minas Gerais); 01 na rede estadual (sendo 01 no Rio Grande do Sul; 01 no Paraná) e uma pesquisa em duas escolas da rede privada do Rio Grande do Sul.

⁷ 2006 e 2007 foram duas produções defendidas respectivamente nesses anos e uma produção acadêmica defendida nos seguintes anos: 2008, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

6.2 O contexto histórico e político da educação profissional e formação de professores nos últimos anos: o que afirmam as pesquisas em análise

Iniciaremos esse tópico a partir de algumas considerações históricas das políticas socioeconômicas e sua relação com as políticas educacionais para a educação profissional e a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio.

No Brasil, o período entre os anos de 1964 a 1971 foi marcado por significativas mudanças históricas, sendo intensificada a industrialização, implicando no aumento da necessidade de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, priorizando, a partir de então, as que tinham conhecimento da leitura e escrita para trabalhar com máquinas industriais. O período de industrialização já havia iniciado desde o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que priorizou o desenvolvimento de indústrias nacionais. Após a queda do seu governo e a posse do General Gaspar Dutra, em 1945, houve um rompimento com o modelo político que tinha como foco o desenvolvimento do país sem intervenção do capital externo, sendo substituído por processos de importações, instalações de empresas multinacionais, e com isso a entrada de um grande capital externo, fortalecendo o desenvolvimento industrial no Brasil.

Vale lembrar que, como já foi exposto no primeiro capítulo, em 1942 a reforma Capanema estabeleceu propostas pedagógicas adaptadas a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para atender as novas demandas educacionais, nesse período foi criado o Senai e Senac, combinando a iniciativa pública e privada em articulação de um ensino voltado para atender o desenvolvimento industrial.

Em 1964 o golpe militar resultou em mudanças socioeconômicas as quais refletiram diretamente na educação do Brasil. Dentre as medidas adotadas, uma das principais foi a de intensificar mais ainda a industrialização no Brasil e abrir as portas para a instalação de grandes empresas multinacionais. Houve abertura de postos de trabalhos mais diversificados que exigiam uma mão de obra mais qualificada para atender melhor as indústrias e demais empresas. Essa circunstância permite a continuidade e intensificação de uma política para atender os representantes do capital, ou seja, continuam no domínio os seguimentos que tem melhor condições econômicas. Com isso, começa-se a exigir que os trabalhadores tenham, pelo menos, a educação básica e secundária.

O período sob a administração política ditatorial militar enfraqueceu os sindicatos, deixando-os fragilizados e sem forças para lutar por melhores condições de trabalho, o que resultou em algumas mudanças na política salarial e na estabilidade do emprego. Todas as mudanças foram de encontro ao fortalecimento dos donos de empresas, dificultando as relações de trabalho e permitindo que o trabalhador estivesse mais subordinado as determinações disciplinares da empresa.

Vale ressaltar que antes de 1964 a decisão sobre as questões políticas e econômicas do Brasil já estavam nas mãos dos representantes do capital, porém a grande diferença foi que, com a ditadura militar, houve uma maior repressão em relação aos direitos trabalhistas, intervenção dos sindicatos e também das pequenas e médias empresas.

Levando em consideração essa conjuntura, algumas das produções acadêmicas em análise nos mostram que nas décadas de 1960 e 1970 a educação passa a ser centrada na concepção de uma educação tecnicista. Conforme afirmação da dissertação de Ogliari:

Na lógica do pensamento dominante, expresso por intelectuais tecnocratas na forma do capitalismo social, a educação pode ser apreendida em duas facetas: a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto na melhoria da qualificação de mão de obra. O embate estava centrado entre uma concepção mais liberal, denominada humanista, e uma concepção mais funcional (empresa-educação), a tecnicista (OGLIARI, 2006, p.27).

Na concepção mais liberal, segundo o autor, o ensino se preocupa com as necessidades humanas e culturais dos estudantes, de uma educação voltada para o ser humano como um todo, enquanto na educação tecnicista o que prevalece são as instruções para executar as atividades de força de trabalho, ou seja, para atender, somente, as necessidades de produção.

A Lei 5.692/71 nasce de mudanças necessárias aos interesses econômicos. Com essa lei todo o ensino médio (antigo 2º grau) passou a ser profissionalizante, adotando uma concepção tecnicista de educação, reforçando a supervalorização da mão de obra tecnicamente qualificada para atender as exigências do mercado de trabalho, nesse caso, as indústrias recém-instaladas no país. A educação, segundo Ogliari (2006, p.32), passa a servir “ao modelo econômico de intensificação da internacionalização de capital”.

[...] a formação específica se tonifica e constitui a base da formação do ensino de 2º grau. Foi a chamada “lei da profissionalização compulsória”, pois, segundo essa lei, todos os recursos ofertados no nível de 2º grau deveriam obrigatoriamente destinar-se a uma Habilitação Profissional Plena ou Parcial. (COSTA, 2012, p. 44).

É importante ressaltar que a Lei 5.692/71 é marcada pela racionalidade técnica, fragmentação da aprendizagem, atendendo as exigências do contexto posto em nosso país de atender aos anseios do capitalismo, rompendo com a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual vislumbrava uma educação mais humanista.

Nesse contexto, a educação separa, mais uma vez, a teoria da prática, dos que planejam e os que devem executar, no intuito de alcançar, cada vez mais, a qualificação para o processo de industrialização e mercado de trabalho. Nota-se, mesmo que tardiamente em relação aos países desenvolvidos, a presença do taylorismo e do fordismo na forma de organizar os processos produtivos e, conseqüentemente, a organização do ensino escolar formal. Principalmente das escolas de nível médio (antigo 2º grau), as quais passam a oferecer, obrigatoriamente, somente cursos técnicos profissionalizantes.

Vale ressaltar que, para que essa lei vingasse por muito tempo seriam necessários grandes investimentos na educação profissionalizante. Porém, segundo Souza (2006, p.52), “a lei não conseguiu atingir seus objetivos propostos de qualificar para o mercado de trabalho, pela inexistência de recursos, para aquisição de equipamentos e capacitação de professores”.

Para Costa (2012, p. 44), no meio das discussões promovidas por segmentos sociais e profissionais da educação, entre “tensões, resistências e pressões culminaram na revogação dessa lei e promulgação da Lei Federal 7.044/82, que suspendeu a obrigatoriedade de profissionalização de 2º grau.” Porém, escolas técnicas federais continuaram com o objetivo de formar técnicos para atender as demandas impostas pelo mercado de trabalho.

Em relação a formação de professores, Ogliari (2006, p. 37) afirma que esta

constitui-se um instrumento flexível, cuja aplicação pôde ser generalizada às mais diversas condições do país: onde houvesse maiores recursos, preparação superior à mínima exigida pelo Conselho Federal de Educação poderia ser requerida do profissional docente; onde os recursos e a carência se fizessem sentir mais agudos, os mínimos legais poderiam ser aplicados.

Percebe-se que, na formação de professores, inaugura-se nesse momento uma situação ambígua que iria se perpetuar até os dias atuais como um dos maiores entraves para a constituição de uma política pública de valorização e profissionalização docente. A de que essa não se constitua como uma exigência, e sim uma recomendação, principalmente para as regiões mais desenvolvidas do país. Nesse caso, a Lei 5.692/71 deixa estabelecida que para ensinar os primeiros anos do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) os professores deveriam ser formados em nível médio (ou seja, ter o 2º grau completo). Para os professores que irão atuar nas 5ª e 6ª séries do antigo segundo grau, deveriam, além de terem concluído o 3º ano do

ensino médio (antigo 2º grau), ter feito também mais um ano, que eles chamavam de 4º ano do segundo grau. Além disso, havia a conclusão da licenciatura curta (estudos adicionais) que habilitaria o professor para atuar no antigo primeiro grau e nos dois primeiros anos do 2º grau. Os que optavam pela licenciatura plena estariam habilitados para atuarem nos primeiros e segundo graus. Essa Lei vem ratificar o caráter emergencial que as políticas de formação de professores da Educação Básica vêm sendo tratada ao longo dos anos no nosso país.

Vale salientar que durante os anos de 1971 a 1996, muitos estudiosos da educação promoveram, e ainda continuam promovendo, discussões para avançar a concepção sobre a formação de professores no Brasil. Como pontua Ogliari (2006) em seu trabalho:

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, CNARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. (OGLIARI, 2006, p.49).

As políticas para a formação de professores da Educação Básica, e também dos professores da educação técnica, vem sendo construída ao longo dos anos no Brasil sempre no confronto entre os grupos hegemônicos vinculados ao modelo dos interesses econômicos e os educadores, intelectuais que lutam e buscam uma educação para a emancipação humana, e

a ANFOPE destacava o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (OGLIARI, 2006, p.49).

Em relação aos professores da educação profissional, nota-se que os interesses são relacionados com as questões econômicas, as quais determinam a educação profissional técnica. Dessa forma, sobressaem as políticas de governo, que procuram atender as demandas emergenciais da educação profissional, porém sem consolidar uma política de estado. Nesse sentido, Costa (2012, p. 52) afirma que:

A lacuna de professores para a EPT é um processo histórico recorrente que remonta a origem do próprio ensino técnico. Apesar de prevista em lei, a formação de professores foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado. Fato é que a portaria ministerial 432/71, homologada pelo MEC, regulamentava as instituições de ensino que pudessem incorporar em seu quadro docente os diferentes profissionais graduados para exercerem a docência no ensino técnico. (COSTA, 2012, p. 52).

As teses de Costa (2012), Simionato (2011) e Ferreira (2010) discutem ainda que, embora a Portaria Ministerial 432/71 tenha sido revogada, essa deixou marcas na formação de professores da educação profissional técnica de nível médio até os dias atuais. Sendo todo o ensino de segundo grau dessa época era profissionalizante, e ao estabelecer duas formas de qualificar o professor das disciplinas técnicas⁸, com a Portaria Ministerial 432/71, reforça o caráter de aligeiramento e de 'improvisação' à formação de professores em geral.

Há de se lembrar que, nesse período, a legislação impunha que todos os cursos de segundo grau fossem profissionalizantes, o que fazia com que a demanda por professores das chamadas disciplinas técnicas fosse bem maior. No entanto, passados mais de trinta anos, o que observamos é que a docência sem formação pedagógica ainda é realidade em muitas escolas de ensino médio e em quase todas as escolas de ensino técnico. (FERREIRA, 2012, p. 29).

Segundo Simionato (2011, p. 63), esta situação, os Esquema I e II, foi mantida como a alternativa válida para a formação de professores do ensino técnico até a promulgação da LDB 9.394/96.

A falta de professores qualificados, com formação técnica e também pedagógica para atuarem na educação profissional, sobretudo a técnica de nível médio, tem contribuído para a consolidação de políticas emergenciais, no intuito de cobrir as demandas momentâneas da educação profissional e deixando de lado a necessidade de se pensar políticas públicas permanentes, ou seja, políticas de estado para a formação de professores para a educação profissional técnica. Isso acaba fortalecendo os interesses neoliberais de qualificar para atender as demandas do mercado de trabalho, e assim gerar a competitividade. Nesse caso, basta aos professores dominarem os conteúdos específicos de sua área técnica, deixando a desejar em relação aos conhecimentos das teorias da educação e pedagógicas.

⁸ Os docentes que tinham diploma superior teriam que fazer uma complementação pedagógica de seiscentas horas, chamada de Esquema I; e os docentes que tinham apenas a formação técnica de nível médio, teriam que fazer uma complementação pedagógica e específica que variava entre mil e oitenta horas, mil e duzentas e oitenta horas ou mil quatrocentas e oitenta horas).

6.2.1 O que apontam as pesquisas sobre o contexto político dos anos de 1980 e 1990 e a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio

Quatro produções acadêmicas (COSTA, 2012; FERREIRA, 2010; SIMIONATO, 2011; OGLIARI, 2006) confirmam que é no contexto de políticas neoliberais⁹ que a educação profissional técnica de nível médio vem sendo construída a partir dos anos de 1980 e 1990 até os dias atuais, e, conseqüentemente a formação de professores para essa modalidade de ensino. Das outras seis produções em análise, cinco pontuam alguns decretos, leis e resoluções que tratam da educação profissional ou da formação de professores. Apenas uma das produções não faz nenhuma menção à legislação ou contexto político para abordar a temática em questão.

Como nos propomos a analisar as produções acadêmicas sobre a educação profissional técnica entre 2004 a 2014, e como é um dos nossos objetivos específicos “analisar as políticas públicas para a formação de professores e, nessas, o enfoque dado a formação do docente da educação profissional técnica”, vamos retomar algumas questões apresentadas no primeiro capítulo desse trabalho, sobretudo decretos e leis estabelecidas no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, sob a ótica das pesquisas aqui analisadas.

Iniciamos com uma afirmação da dissertação de Souza (2006, p. 52).

A partir da década de 80, contudo, o desenvolvimento e o emprego de novas tecnologias agregadas à produção, à prestação de serviços e a crescente internacionalização das relações econômicas estabelecem um novo cenário econômico e produtivo, gerando novas necessidades de educação para o mercado de trabalho. Essa nova demanda por profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação, fez imergir, a partir da década de 90, os debates para a reestruturação da educação profissional (SOUZA, 2006, p. 52).

É importante lembrar que, como foi abordado no primeiro capítulo desse trabalho, essas novas demandas no mercado de trabalho são exigências das tendências neoliberais que se iniciam de forma muito tímida no Brasil nos anos de 1980 e se intensificam com o governo de FHC nas décadas de 1990, com continuidade no governo Lula até os dias atuais. Nesse contexto, a educação passa a ser uma estratégia do governo para conseguir atender os ideais neoliberais. Para isso, foram inúmeros decretos, leis e resoluções que modificam a educação profissional no Brasil no intuito de direcionar as políticas voltadas para a educação

⁹ Como foi apresentado no primeiro capítulo desse trabalho.

profissional técnica de nível médio, de forma a capacitar mão de obra para o crescente mercado de trabalho. Conforme afirma a tese de Simionato (2011, p. 27),

As transformações no mundo do trabalho, juntamente com as transformações ocorridas no campo social, político, cultural etc., se expressam em especial nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, pela intensiva exploração da mão de obra, com a reordenação econômica, a reestruturação produtiva e adequação dos sistemas às necessidades do capital. Aliado a isso, novas formas de organização dos processos de trabalho tencionam a formulação de uma pedagogia a qual demanda uma formação de sujeitos produtivos, polivalentes, multifuncionais, com enorme capacidade de adaptabilidade às mudanças, focados na polivalência, multitarefa e empregabilidade.

Nesse sentido, consideramos que as políticas públicas educacionais são pensadas, discutidas e estabelecidas a partir do poder hegemônico das políticas econômicas, e socioculturais, em torno de formar para o mercado de trabalho.

Ou seja, vincula-se um projeto de educação aos imperativos do mercado de trabalho, impondo ao docente uma formação que possa atender de forma eficiente e rápida aos desmandos do capital. Nesse sentido, essa proposta tende a consolidar a história de formação de professores que tem em sua trajetória as marcas de uma cultura voltada para atender processos produtivos, o que coloca a educação profissional numa condição de subordinação a esses processos. (COSTA, 2012, p.58).

É importante, nesse contexto, darmos ênfase as políticas adotadas nos anos de 1990, no governo de FHC, das quais procurou atender ao neoliberalismo, principalmente abrindo o país para que as grandes empresas multinacionais pudessem explorar, isso aconteceu quando ele promoveu várias privatizações de empresas estatais, inclusive incentivando o ensino privado, ao invés do ensino público, ou seja, andando na contramão da constituição brasileira que estabelece, como um dos direitos sociais, a educação.

Em relação à educação profissional, Costa 2012, aborda que os objetivos do governo de FHC foram dar continuidade nas origens dessa educação, ofertando uma educação tecnicista e profissionalizante para os pobres. Para FHC a escola seria o principal instrumento que assegurasse as competências mínimas do trabalhador e assim melhorar os seus desempenhos no setor produtivo. No entanto, não faz os investimentos necessários às escolas profissionalizantes, e ainda propõe a descentralização das ações, transferindo parte de sua obrigação com essa formação para a sociedade civil. Além disso, o Estado inicia uma articulação com empresas privadas iniciando o processo de privatização do ensino técnico, que ganha força com o Decreto 2.208/97. “Constava dessa política o recuo da rede federal na

formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas atendia uma minoria insignificante da população escolar.” (COSTA, 2012, p. 58).

Percebe-se que as políticas neoliberais estão presentes nas ações do governo de FHC de forma que seria mais fácil transferir a responsabilidade de qualificar as pessoas para o mundo do trabalho, para os estados, municípios e principalmente empresas privadas, do que investir nas redes federais de educação técnica e tecnológica. Segundo Costa (2012), o governo freia a expansão da rede federal de ensino profissional e inicia um processo de incentivo as escolas privadas de educação profissional, o que implica em marginalizar cada vez mais os menos favorecidos, deixando de ampliar as possibilidades de escolas públicas profissionais e federais. Simionato, em seu trabalho, também reforça que,

frente aos desafios impostos pela reestruturação produtiva e também pela legislação educacional, especificamente com as mudanças na reestruturação do trabalho introduzidas a partir dos anos de 1990, e com a recessão econômica e mundialização do capital nos anos 90, as reformas educacionais desta última década propõem a educação para a equidade social, para formar o indivíduo para a empregabilidade, partindo de uma formação geral sólida e com foco no desenvolvimento de competências cognitivas complexas, ou seja, a formação do cidadão produtivo. (SIMIONATO, 2011, p.37).

Dessa forma, podemos compreender que a educação necessária ao capital dos anos de 1990 está atrelada à formação de um cidadão produtivo, que desenvolva a capacidade de adaptação às condições de trabalho, que possa trabalhar na escola as habilidades práticas, com competências para atuar nos processos inerentes ao mercado de trabalho, mas que também tenha uma formação geral, que possa ser criativo, participativo, pro ativo, dentre outras qualidades.

É nessa conjuntura de políticas neoliberais, em 1996, que a LDBN foi promulgada, e o ensino médio passou a ser tratado em desarticulação com a educação profissional. Somente em 2008, que a educação profissional técnica de nível médio adentra no capítulo III da LDBN que trata da Educação Básica.

Segundo Souza, (2006, p. 53),

A Lei 9.394/96 veio instituir as bases para a reforma do ensino profissionalizante, com o objetivo de melhorar a oferta educacional e adequá-lo as novas demandas do mercado de trabalho que exige dos profissionais novos padrões de qualidade, produtividade, competitividade.

Desde a promulgação da LDBN é possível notar a separação da educação básica de nível médio da educação profissional técnica. Porém, somente, a partir do Decreto 2.208/97 a educação profissional técnica de nível médio passou a ter um currículo que

oferecesse os componentes curriculares próprios da educação técnica, deixando de ofertar os componentes curriculares do ensino médio. Nesse momento, fica visível a divisão entre ensino médio e ensino técnico, pois a partir desse decreto, a educação profissional técnica de nível médio passou a ser ofertada de forma concomitante ao ensino médio – mas com matrículas separadas – ou sequencial àquela, na modalidade subsequente.

Para Simionato (2011, p. 64-65),

As articulações existentes entre ensino médio e educação profissional são rompidas a partir desse decreto, ocasionando mudanças estruturais em muitas escolas e muitos debates no meio acadêmico que pesquisa a área.

Ainda segunda a autora,

Este decreto possibilitou formalmente que a docência na educação profissional fosse exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, estabelecendo que sua formação pedagógica seria possível em licenciaturas ou em Programas Especiais de Formação Pedagógica. (SIMIONATO, 2011, p. 64-65).

Logo após o Decreto 2.208/97, em um intervalo de dois meses, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997 que “Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio” (BRASIL, 2010).

Simionato (2011) enfatiza que a Resolução CNE n. 02 organiza os programas especiais de formação de professores em três níveis: contextual, estrutural e integrador. Sendo que o nível contextual trata de conhecimento da escola, organização, estrutura básica e legislação; o nível estrutural trata dos assuntos didático-pedagógicos e o integrador trabalha a necessidade de ação e reflexão do docente diante de suas práticas, incluindo práticas de ensino, avaliação e metodologias.

Esta resolução afirma em seu primeiro artigo que a formação dos professores da Educação Básica (ensino fundamental, médio e educação profissional) deverá ser feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica conforme estabelecida nessa resolução. Ressalta em parágrafo único que esses programas especiais destinam-se a suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas (BRASIL, 1997). É possível perceber que esse parecer legitima a importância do domínio dos conhecimentos científicos de sua área para ser um professor.

Percebe-se o caráter emergencial dessa resolução para atender as novas exigências da separação do ensino médio articulado ao ensino técnico, seguindo a lógica das políticas neoliberais, reforçando a necessidade de professores apenas com o domínio técnico científico, fruto de uma educação profissional com ensino altamente tecnicista, que visa somente a qualificação mais rápida e voltada para as demandas do mercado de trabalho. Deixando de lado um ensino integral, ou seja, aquele que aborda os aspectos da formação humana em sua totalidade e agrega estudo voltado para o mundo do trabalho, integrando as questões humanas, com a ciência, cultura e tecnologia.

Dessa forma, concordamos com a tese de Costa (2012) quando afirma que:

Esse contexto reafirma a formação de num terreno frágil, subsidiando por programas frágeis, efêmeros, emergenciais, mas que, pelas circunstâncias históricas, tornaram recorrentes e perenes, consolidando-se na história da educação brasileira e colocando a formação desses profissionais subjugada a segundo plano. (COSTA, 2012, p. 68).

Algumas produções acadêmicas em análise (SOUZA, 2006; SIMIONATO, 2011; COSTA 2012) afirmam que, essa separação de ensino médio e ensino técnico reforçou a dualidade de um ensino voltado para aqueles estudantes que têm melhores condições financeiras e de um ensino técnico profissionalizante para aqueles que necessitam entrar logo no mercado de trabalho. Além disso, visualiza-se também a divisão de uma educação para dirigentes e operários. Ou seja, aqueles que fazem o ensino médio podem seguir nos estudos acadêmicos superiores e terem melhores postos de trabalhos. Os demais precisam aprender apenas as técnicas para executar suas atividades e assim aumentar a produção, seguindo a lógica do capital, sem perspectiva de progredir intelectualmente, tendo a oportunidade de apenas saber fazer, ou executar tais técnicas.

Ainda sobre o Decreto 2.208/97, concordamos com Kuenzer quando afirma que:

Esta proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente a compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea. (KUENZER, 1999, p. 135).

A partir de muitos debates entre estudiosos que defendem uma educação que pense no ser humano holístico, aliado a cultura, ciência, tecnologia e trabalho, o Decreto

2.208/97, em 2004, foi revogado, sendo substituído pelo Decreto 5.154/2004. Sobre essa questão, alguns trabalhos analisados afirmam que:

Visando à expansão da educação para além do aprendizado das técnicas e da inserção ao mercado de trabalho, no governo Lula, ocorre uma significativa reforma na EPT. Apesar de significativa, tal reforma não rompe com os modelos de ensino técnico preparatório para os postos de trabalho. Entretanto, essa reforma, oriunda de vários eventos realizados ao longo de 2003, resulta na revogação de algumas das prerrogativas legais editadas no governo de FHC. Com efeito, é promulgado o decreto nº 5.154/04, conhecido como decreto conciliatório que possibilitou a reintegração da educação profissional ao ensino médio, contudo não coibiu a oferta das modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio, presentes no decreto nº 2.208/97. Ou seja, o novo decreto não estabelece a integração, apenas a possibilita. (COSTA, 2012, p. 48).

A partir daí, a educação profissional técnica passa a ser oferecida também na modalidade integrada, ou seja, o ensino médio se integra novamente a educação profissional técnica em um único curso, promovendo uma formação geral do indivíduo, porém sem desconsiderar as demandas do mercado de trabalho. Ainda sobre esse decreto, algumas produções têm apontado que em relação à formação dos docentes, “o decreto é omissivo, não se pronunciando sobre a exigência de formação pedagógica para o professor-técnico” (SIMIONATO, 2011, p. 66).

A Resolução de nº 02 de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores e não avança em relação aos professores do ensino técnico, pois continua permitindo que professores não licenciados sejam admitidos para a docência na Educação Básica. Definem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem: I. Cursos de graduação de licenciatura; II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III. Cursos de segunda licenciatura.

Esta Resolução estabelece ainda que,

a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

Compete aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e

uma preparação para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica e seus projetos de gestão, conforme definido na Base Comum Nacional e nas diretrizes de formação, porém não apontam especificidades para a educação profissional técnica o que nos leva a questionar sobre prazos para que essa resolução seja cumprida.

Diante dessas novas diretrizes para a formação docente, permanecemos com a ausência de direcionamentos e políticas públicas para a formação de professores do ensino técnico de nível médio que continuam admitindo profissionais não licenciados para atuarem como docentes.

Nesse contexto, muitos profissionais vêm se tornando professores da educação técnica sem a formação específica, entrando no mercado de trabalho, atuando em escolas técnicas públicas e privadas para formar pessoas capacitadas para atender as demandas do capital.

6.3 Trabalho e educação: o que afirmam as pesquisas

O terceiro capítulo dessa dissertação faz uma discussão sobre o trabalho e a educação profissional, ressaltando o trabalho como princípio educativo, a partir de estudos de Marx, Pistrak, Manacorda e Nosella. A partir das discussões apresentadas no terceiro capítulo, vamos analisar como o trabalho é apresentado, ou não, nas teses e dissertações.

São poucos os trabalhos (teses e dissertações) analisados que tratam da categoria trabalho. Na verdade, não existe em nenhum dessas produções um capítulo que aborde o trabalho na educação profissional e faça uma discussão parecida com a que fizemos no nosso terceiro capítulo, em que mostramos o trabalho na perspectiva do princípio educativo, contrariando a lógica do capital. Poucas produções acadêmicas em análise, em alguns momentos, trazem um ou outro parágrafo falando do trabalho. Apenas uma das dissertações traz uma pequena discussão sobre a evolução do trabalho:

O trabalho é fator de sustentação da economia de qualquer sociedade, constitui-se como base para a estruturação de categorias sócio profissionais e, por conta disso é objeto de ação e intervenção governamental. A noção de trabalho se constrói e reconstrói de acordo com a evolução da humanidade, alternando os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder. (SOUZA, 2006, p. 43).

Dessa forma, o trabalho é visto apenas como forma de manter a economia da sociedade, que, segundo Souza (2006), teve seu início nas sociedades primitivas, já com divisões das atividades desempenhadas por homens, mulheres e crianças e isso foi se desenvolvendo ao longo da história da humanidade, passando pela divisão dos trabalhos na sociedade agrícola, em seguida para as atividades que envolviam artesanato e posteriormente com as indústrias, o que tem deixado o trabalho se tornar cada vez mais complexo.

Aos poucos as cidades foram crescendo e com elas também as novas demandas de trabalho, o que foi gerando várias profissões: agricultores, artesãos, comerciantes, dentre muitos outros. E a partir daí, começam também as especializações, como por exemplo, o banqueiro, bancário, mecânico, agricultor, comerciante, dentre outros. Assim, o trabalho vai passando por diferentes fases ao longo da história da humanidade, no qual teve uma grande mudança a partir da revolução industrial, com as especializações e também com o rendimento e a eficiência da produção: “O que levou Taylor a formular as bases do Taylorismo, método de racionalização do trabalho preocupado com a eficiência total e o rendimento máximo” (SOUZA, 2006, p. 45).

Percebe-se que a abordagem dada ao trabalho está mais direcionada ao seu desenvolvimento na sociedade capitalista, em que o trabalhador precisa se adequar as mudanças ocorridas na sociedade e atender as novas demandas de trabalho, principalmente em produzir mais em menos tempo, com investimentos em técnicas voltadas em especializar o trabalhador para as linhas de produção. Mudanças que refletiram nas escolas:

Com o advento do capitalismo, trabalho fabril e do capital, veio a necessidade de universalização da escola, como mecanismo de preparação para a inserção no mundo do trabalho, surgindo então os primeiros núcleos de formação profissional, ou as chamadas “escolas oficinas”. (SOUZA, 2006, p. 46).

A partir daí a escola passa a ter um maior vínculo com a formação para o trabalho, no sentido de preparar o maior número de pessoas para assumirem postos de trabalhos cada vez mais complexos. Nesse sentido, vimos atualmente que o mercado de trabalho exige um trabalhador polivalente capaz de ter um domínio técnico científico, mas que possa estar atento para resolver problemas, ter iniciativa, ser criativo, tomar decisões, dentre outras características.

As produções acadêmicas analisadas que tratam em algum momento do trabalho (PEREIRA, 2007; SIMIONATO, 2011 e SOUZA, 2006), o fazem a partir da perspectiva histórica do trabalho, ou seja, pontuam que o trabalho vem sendo construído ao longo da

história da humanidade, gerando produtos e contribuindo decisivamente com a evolução do capital. Por outro lado, e de forma muito tímida, tentam abordar o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, de compreender também o trabalho como uma forma do homem manter a sua própria existência. Nesse sentido, Simionato (2011) afirma que:

Uma pedagogia do trabalho compreendida como uma área de estudo sobre o desenvolvimento dos indivíduos num processo social e histórico do trabalho. Assim compreendido, o trabalho em seu princípio educativo traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho. (SIMIONATO, 2011, p. 133).

Esta pedagogia do trabalho defende o trabalho como princípio educativo e conforme afirma a autora, a educação poderá ser feita por meio do trabalho e não com a intenção de formar pessoas para atender, somente, as necessidades do mercado de trabalho. Por isso, a pedagogia do trabalho, ou o trabalho como princípio educativo, não é tão aceito em muitas escolas de educação profissionalizante.

A discussão do trabalho no seu sentido histórico ou ontológico faz relação com a formação de professores, principalmente de professores da educação profissional que estão atuando com os componentes curriculares específicos para capacitar ou qualificar pessoas para atenderem as demandas crescentes do mercado de trabalho. Essa relação está próxima de como o trabalho foi construído historicamente, e não de usá-lo como uma forma de educar os estudantes. Isso se reforça quando lembramos que “os sujeitos que ensinavam eram trabalhadores, mestre de ofício, que dominavam a arte do ofício a ser ensinado, mas que não necessariamente dominasse a arte das letras e da erudição” (SIMIONATO, 2011, p. 91). E até os dias atuais, a maioria dos professores da educação profissional, que não são professores, são engenheiros, enfermeiros, dentre outros, que tem uma formação técnico-científica importante para o desenvolvimento do estudante que precisa entrar no mercado de trabalho, ser um bom técnico e garantir a sua sobrevivência e de seus familiares, mas que ficam restritos a essa educação, muitas vezes não ampliando as possibilidades de uma formação para a cidadania, e não contemplando conhecimentos para a vida, como cultura, esporte, literatura, história, política, dentre muitos outros.

Costa (2012) analisa essa situação ressaltando que “as palavras de ordem da lógica neoliberal e das imposições dos organismos internacionais – globalização, produtividade e competitividade – configuram o texto de introdução aos referenciais curriculares nacionais da EPT” (COSTA, 2012, p. 49).

Isso, de certa forma, entra em contradição com a perspectiva apontada na legislação da educação profissional que tem o trabalho como princípio educativo, conforme nossa discussão no terceiro capítulo desse trabalho. Nesse sentido, em nossa análise das produções acadêmicas encontramos pontualmente pequenas discussões sobre os referenciais curriculares para a educação profissional técnica de nível médio e a concepção de trabalho que estão presentes nesses referenciais curriculares.

A dissertação defendida por Souza (2006) traz uma abordagem sobre as competências apresentadas nos referenciais curriculares da educação profissional técnica de nível médio. Segundo a autora, as mudanças advindas do capitalismo têm provocado impactos no mercado de trabalho e no cotidiano das pessoas, exigindo novos conhecimentos e domínios individuais, sociais, culturais e científicos que refletem na educação profissional e por isso, educação profissional passa a trabalhar com o ensino por competências a partir da LDB 9.394/96.

A noção de competência transforma-se no eixo do processo ensino aprendizagem na educação profissional. No corpo da lei, a competência “não se limita ao conhecer, vai mais além, porque envolve o agir em uma determinada situação”. Nesse sentido, as competências passam a ser as capacidades, ou os saberes em uso, que envolvem conhecimentos, habilidades e valores. (SOUZA, 2006, p. 55).

A resolução CNE/CBE nº 04/99 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico,

Art. 6º - Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, o profissional competente é aquele que consegue resolver problemas inesperados, com criatividade e eficiência. Como afirma Souza (2006, p.55): “É assim a capacidade de resolver problemas, não só rotineiros, mas também aqueles que surgem de maneira inusitada na sua atividade profissional.”

O artigo acima deixa evidente uma ideia altamente neoliberal, em que a competência está voltada para a eficiência da atividade laboral e que respalda o trabalho dos professores nessa perspectiva de formar para a produtividade. A competência é vista como um princípio formativo o que conduz a reduzir as atividades laborais, como já foi dito, em padrões tayloristas-fordistas, dando muita ênfase a etapas específicas da produção em que os conhecimentos ficam limitados por processos, de forma que os conhecimentos escolares também ficam muito mais fragmentados. A dissertação de Souza (2006) ainda afirma que:

O modelo de competência, nesta concepção, apresenta como pressuposto que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, passando pela busca do emprego, os treinamentos e capacitação que ele precisa para desenvolver a sua tarefa/atribuição profissional, promoção, salário, etc. Enfim, toda a construção da carreira profissional do indivíduo dependerá de suas competências e na realidade esses fatores dependem muito mais do contexto sócio histórico e das relações entre capital e trabalho. Nesse sentido a autonomia do profissional está diretamente relacionada a instabilidade do mundo do trabalho. (SOUZA, 2006, p. 77).

Existe também uma contradição entre formar na perspectiva da competência e formar a partir do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido concordamos com Ramos (2002, p. 419) quando afirma que:

Entendemos, então, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas. (RAMOS, 2002, p. 419).

Nessa direção, e trazendo para essa análise os documentos oficiais, percebemos que existem algumas contradições: a LDBN 9394/96 não apresenta o termo “trabalho como princípio educativo”, apenas afirma que a educação profissional deverá se integrar às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Porém o Decreto 5.154/2004, que estabelece a educação profissional técnica ao ensino médio integrada, afirma a centralidade do trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva é reforçada em alguns outros documentos oficiais, tais como: Diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2012) e o documento base de educação profissional técnica de nível médio, integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007).

Contudo, compreendemos que a política educacional tem aceitado algumas reivindicações de manifestações em prol de uma educação profissional tendo como referência o trabalho como princípio educativo, principalmente a partir da revogação do decreto 2.208/97 e promulgação do decreto 5.154/2004.

A luta por uma educação mais integrada tem colocado em pauta a importância do trabalho como princípio educativo, considerando a dimensão ontológica, não deixando de lado a dimensão histórica. Pois as duas dimensões são relevantes para que os trabalhadores possam compreender a sua própria formação técnica e ao mesmo tempo pensar para além da

técnica de trabalho, mas também ter consciência dos processos políticos que envolvem a sua profissão.

Compreender as contradições da política de formação de professores da educação profissional técnica e o trabalho como princípio educativo nos levam a ratificar, nesse capítulo, a importância de uma formação inicial e continuada para os docentes que atuam nessa modalidade de educação, de forma que ultrapasse a política de formação emergencial como esta vem sendo tratada ao longo de sua história. Diante do exposto até aqui, precisamos conhecer um pouco sobre a prática profissional e os conhecimentos mobilizados para a docência, bem como revelar o perfil dos professores que atuam na educação profissional técnica. Assunto abordado no capítulo a seguir.

7. PERFIL DOCENTE, VISÃO, CONHECIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS

Esse capítulo busca demonstrar como atingimos um dos nossos objetivos específicos da pesquisa que foi o de analisar o perfil docente da educação profissional técnica de nível médio. Não deixando de considerar o contexto de sociedade plural com todas as suas contradições, pretendemos aqui apresentar o conteúdo abordado pelas pesquisas sobre o perfil docente, a partir da realidade encontrada nos respectivos campos empíricos das produções acadêmicas, ressaltando também a visão, o conhecimento e a prática docente.

Organizamos-nos a partir dos seguintes pontos abordados nas produções acadêmicas: perfil dos professores entrevistados; dificuldades e desafios da carreira docente da educação profissional; capacitação em exercício; conteúdos pedagógicos, específicos e sobre formação política dos estudantes; contribuições dos cursos de licenciatura para o docente da educação profissional e visões, conhecimentos e práticas docentes.

7.1 Perfil docente para a educação profissional técnica de nível médio

Das dez produções acadêmicas aqui analisadas, verificamos que seis tratam, em algum momento, do perfil do docente da educação profissional. Podemos notar ao longo dessa dissertação que os docentes da educação profissional técnica de nível médio, muitas vezes, são profissionais liberais que adentram na escola técnica para ensinar uma determinada profissão.

Moura (2008) afirma que existem três perfis profissionais docentes que atuam na educação profissional técnica: licenciados, bacharéis e instrutores. Os que atuam na esfera pública normalmente são graduados, sendo divididos em dois grupos: licenciados e bacharéis. Ele enfatiza que o grupo dos licenciados atua na formação geral, como química, física ou geografia, e que, no caso do ensino médio integrado à educação profissional, esses não possuem preparação específica para atuar no campo da educação profissional.

Ainda segundo Moura (2008), a situação dos bacharéis é agravada, pois estes são os professores que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional de cada curso

técnico (engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos etc.), que têm o domínio do campo científico no nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio sem formação didático-pedagógica adquirida nos cursos de licenciatura, contrariando o que prevê a LDBN 9.394/96, que estabelece a formação mínima em licenciatura plena para os professores que atuam na educação básica.

Na esfera privada, Moura (2008) apresenta o terceiro perfil docente na educação técnica: o de instrutor, que tem, em geral, muita experiência profissional no campo específico. É um professor que, as vezes, é técnico, as vezes não, e que não possui formação superior (nem em bacharelado, nem em licenciatura), o que torna a situação mais grave. Esses professores são encontrados nos sistemas “S”, em algumas escolas privadas e, atualmente, também nos cursos de formação Inicial e Continuada (FIC), principalmente nos cursos oferecidos pelo Pronatec, que são ofertados por diversas instituições em nível federal, estadual e instituições privadas.

A partir dessas considerações, observamos que as teses e dissertações em estudo ratificam os achados de Moura (2008), visto que as pesquisas revelam dados relevantes sobre os professores que estão atuando na educação profissional técnica. Das dez produções analisadas apresentaremos alguns dados empíricos de sete, as quais evidenciam que pesquisaram (por meio de entrevista, observações ou questionários) o perfil desses professores. São elas:

Quadro 9 - Perfil dos docentes investigados

Autor / Ano	Nº docentes das disciplinas técnicas	Graduação
Pena (2014)	34	Bacharelado/ Engenheiros
Yamamoto (2013)	13	Bacharelado
Simionato (2011)	44	Bacharelado
Ferreira (2010)	07	06 têm graduação em bacharelado e 01 em licenciatura
Pandovani (2007)	06	03 com bacharelado e 03 com licenciatura
Pereira (2007)	22	A maioria tem bacharelado em diversas áreas e aponta 1 licenciado em pedagogia
Souza (2006)	13	10 graduados em bacharelado de enfermagem e três em outras graduações/bacharelado

Fonte: Autora

A partir desses dados, ressaltamos que a maioria dos autores apresenta outras informações importantes sobre o perfil dos professores que estão atuando na escola técnica de nível médio, a saber: os docentes que atuam nos IFET, na maioria, têm uma pós-graduação em âmbito de mestrado e/ou doutorado, e muitos deles são egressos de cursos técnicos. Porém, os docentes que estão na rede privada, incluindo o sistema “S”, chegam a ter pós-graduação, na maioria, em nível de especialização. Percebe-se também que, na rede federal, os professores, além da sala de aula, assumem atividades de pesquisa e extensão e também atuam em diversos outros programas, incluindo a educação à distância.

Tanto na rede pública, como na rede privada, a maioria dos docentes tem experiências em empresas relacionadas a sua formação, sendo que, na rede privada, muitos veem o exercício da docência como um complemento de sua renda, já que atribuem maior importância às atividades que desenvolvem em outros locais de trabalho ligados à sua formação/graduação específica.

Vale ressaltar que, como a maioria dos pesquisados tem formação em bacharelado, ou seja, não possui formação pedagógica para atuar na docência, relata a dificuldade de iniciar uma carreira docente, atribuindo medo, insegurança em relação ao domínio de conteúdo e, principalmente, a falta de preparação pedagógica. Os professores em questão relatam também que a experiência profissional, aliada a sua experiência quando discentes foi fundamental para constituição enquanto professor do ensino técnico.

Pena (2014), por exemplo, afirma que essa concepção de professores para a educação profissional, apontada por Moura (2008), está respaldada pelo Decreto 2.208/97 que, em seu artigo 9º, estabelece que as disciplinas de cunho técnico “serão ministradas por professores, instrutores, e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (BRASIL, 1997). Embora esse decreto já tenha sido revogado pelo decreto 5.154/04, nada foi citado em relação à formação dos professores da educação profissional técnica. Pena (2014, p. 64) afirma ainda que:

Apesar da polêmica que perpassam as discussões do campo de formação docente para a EPT, permanece em vigor a resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre os Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Quando se trata da educação profissional integrada à Educação Básica, continua se admitindo professores sem a formação específica (licenciatura) exigida. E isso ocorre em todos os níveis da Educação Básica (ensino fundamental, médio e técnico). Essa medida tem

como intuito 'formar em exercício', a resolução CNE nº 2/97 visa suprir a falta de professores do ensino básico e técnico em determinadas localidades do país. Porém, a mesma legislação não estabelece prazos para que a formação em exercício aconteça, tão pouco não determina quem custeará as despesas referentes a ela e também não indica nenhuma fiscalização para o cumprimento da mesma, principalmente no ensino profissional técnico. Sendo assim, tudo continua da mesma forma, desde a publicação da resolução CNE 2/97:

Os docentes dos cursos técnicos são contratados pela sua formação acadêmica ou técnica ou ainda baseado em sua experiência profissional, sem que lhe seja exigido qualquer tipo de formação docente, embora a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no documento intitulado “Política para a Educação Profissional e Tecnológica” (2004), tenha confirmado a precariedade das políticas de formação para a docência na educação profissional. (FERREIRA, 2010, p. 29).

A resolução nº 1 de 27 de março de 2008, que define os profissionais do magistério para a aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb, em seu artigo 4º, ratifica que os professores do ensino técnico de nível médio são, além dos professores licenciados, os “graduados bacharéis tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2008).

A Resolução de nº 02, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores, não avança em relação a formação dos professores do ensino técnico, pois continua permitindo que professores não licenciados sejam admitidos para a docência na Educação Básica.

Ao manterem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, possam compreender os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, as Diretrizes estendem, a nosso ver, por tempo indeterminado a possibilidade de entrada na profissão docente sem a formação mínima para que possa se 'formar' enquanto exerce a função docente. Assim, mantém a ausência de direcionamentos mais concretos de políticas públicas para a formação de professores do ensino técnico de nível médio, o qual deve continuar admitindo profissionais não licenciados para atuarem como docentes.

Mesmo não tendo muitos avanços, é possível perceber que, em relação ao passado, houve uma pequena evolução no perfil docente da educação profissional técnica, pois “não é mais suficiente o padrão de artesanato, quando o mestre de oficina-escola se

apresentava como espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência” (MACHADO, 2008, p.15). Mesmo porque são muitas as mudanças socioeconômicas que determinam as novas forças de trabalho e a educação, dos quais devem estar adaptados as novas demandas de produção, que não exigem apenas os modos de fazer e domínio de conteúdos, mas que buscam a interação de conhecimentos científicos, históricos, tecnológicos de modo que possam intervir na realidade, no sentido de modificá-la e a partir daí criar novos conhecimentos. (KUENZER, 1999).

Por outro lado, o crescimento do desemprego tem levado muitas pessoas a procurarem um curso de aperfeiçoamento profissional que possam capacitar-lhes para iniciar um trabalho formal e com possibilidades de informalidade. Nesse sentido, ainda é possível encontrar o terceiro perfil docente apontado por Moura (2008), o de instrutor, principalmente nos cursos de curta duração e, muitas vezes, sem pré-requisitos educacionais para ingresso, em que, em um período de três meses, formam para uma determinada profissão (como por exemplo, cabeleireiro, manicure, auxiliar administrativo, recepcionista na área de saúde, etc.). Contudo, no ensino técnico de nível médio na rede pública não é admissível mais o professor instrutor, e sim o professor licenciado e ou bacharel.

Nesse sentido, Pereira, em seu trabalho de dissertação, afirma que:

Percebe-se nas entrelinhas que os docentes agem de acordo com suas convicções e bom senso, partindo de um modelo mental próprio do que é ser “um bom professor”, eventualmente considerando um professor que tenham tido no passado e tentam reproduzi-lo, ou até superá-lo, da melhor forma possível. Portanto mesmo não tendo formação específica para a docência se baseiam em conceitos próprios, em modelos idealizados de “ser professor”. Reproduzem suas próprias experiências bem sucedidas como alunos tendo como referencial antigos professores que os tenham agradado de alguma forma. (PEREIRA 2007, p. 91).

Yamamoto (2013), em sua dissertação que investiga trajetórias de aprendizagens de professores da educação profissional, afirma que no Senac em São Paulo os profissionais habilitados para a docência precisam ser licenciados ou ter formação em programas especiais de formação na respectiva área profissional. Porém, admite, em caráter excepcional, profissionais de nível técnico, com comprovada experiência profissional na área, ou outros profissionais reconhecidos pela sua experiência e com, no mínimo, ensino médio completo.

Percebem-se mais uma vez, principalmente nos chamados sistemas “S”, que o mais importante para ser um professor da educação profissional técnica é ser reconhecido pelo domínio e experiência da técnica de determinado curso. Além disso, “as primeiras reflexões

sobre os processos de ensino-aprendizagem dos participantes provêm de sua história pessoal e de sua experiência como alunos” (YAMAMOTO, 2013, p. 94).

E ainda, segundo Ferreira (2010, p. 30),

É através do improviso e da sensibilidade que vão descobrindo meios de ajudar seus alunos não só na construção de um corpo de conhecimentos técnicos, mas também na constituição enquanto sujeitos de relações num mundo que exige cada vez mais cidadãos com competências amplas e versáteis, capazes de se adaptarem às constantes transformações do mundo do trabalho.

Nota-se que a docência para a educação profissional requer uma formação ampla, pois precisa aliar conhecimento técnico científico com as transformações impostas no mundo do trabalho. Porém, percebem-se, mais uma vez, a ausência de políticas públicas contínuas para a formação desse professores, o que sustenta todas as fragilidades citadas, que acontecem em diversas instituições de ensino da educação profissional (federal, estadual, municipal, sistemas “S” e demais escolas privadas).

A dissertação de Ferreira (2010) aponta que muitos dos professores que atuam no ensino técnico são bacharéis ou técnicos que atuam em atividades profissionais liberais e iniciam a carreira docente sem ter conhecimentos específicos para exercer essa profissão, e por essa razão não se envolvem com as questões pedagógicas institucionais. Ferreira ainda afirma que:

Por falta de tempo ou até de um maior comprometimento com as questões escolares, os aspectos legais e pedagógicos são relegados a um segundo plano. No papel, cumpre-se o estabelecido por instâncias superiores, sem questionamentos, resistências, discussões e, na prática, cada professor continua a repetir as fórmulas em que acredita. Por outro lado, percebo que esses professores muitas vezes não se sentem autorizados a participar das discussões pedagógicas da escola como um todo, pois, muitas vezes seus pares os consideram “menos professores”. (FERREIRA, 2010, p.15).

Por não terem uma formação específica para a docência, muitos professores não interagem com as questões da escola, como projetos multidisciplinares, interdisciplinares, projetos de pesquisas, relacionamentos interpessoais, dentre outras questões, deixando prevalecer uma educação tecnicista.

Simionato (2011) pontua, em sua tese, sobre o início da docência no ensino técnico e afirma que “muitos iniciam sua carreira docente no ensino técnico sem preparação pedagógica, aplicando em sala de aula os conhecimentos de sua prática, sem realizar a transposição didática necessária” (SIMIONATO, 2011, p. 136). Isso acontece em maior

número na rede privada, mas como os institutos federais estão se expandindo desde 2008, vem acontecendo um grande número de concursos para admissão de professores (licenciados e bacharéis) para suprir a crescente demanda de cursos técnicos, porém ainda não é possível vislumbrar uma política para a formação docente para a educação profissional.

Ferreira (2010) discute sobre algumas dificuldades encontradas por esse perfil de professores da educação profissional técnica, como, por exemplo, relacionamento interpessoal, em estabelecer relações com o estudante, colegas, comunidade interna e pais; e o que ela denomina por “transposição didática”, em saber ajustar o conteúdo de forma que os alunos aprendam.

Muitas vezes a experiência aliada ao domínio de conteúdo técnico científico, determina o perfil dos professores que estão no ensino técnico, principalmente aqueles que têm como formação o bacharelado. Nesse sentido, “são as interações decorrentes das experiências iniciais na escola e na sala de aula que vão progressivamente imprimindo na pessoa do professor a identidade docente” (FERREIRA, 2010, p. 91).

Para não banalizar as ações pedagógicas em ações produtivas, impostas pelas exigências do mundo do trabalho, Kuenzer (1999) aponta alguns pré-requisitos do professor da educação profissional:

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER, 1999, p.171).

Machado (2008) aponta também que,

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p.15).

Essas autoras afirmam que professor da educação profissional precisa de uma formação docente que o leve a ser reflexivo, pesquisador, disposto ao trabalho coletivo, preocupado em formação contínua, tanto na área específica como na formação pedagógica, que articule as relações de trabalho com as questões educacionais, principalmente no

conhecimento técnico e tecnológico, pois esses conhecimentos estão ligados aos conhecimentos científicos de determinada área produtiva. Machado (2008) ressalta que:

O perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano. (MACHADO, 2008, p.17).

Portanto, segundo Machado (2008), esse docente necessita de uma formação que o possibilite ir além dos conhecimentos técnicos científicos, que possam estar conectados com as exigências do mundo atual de trabalho que, na perspectiva política neoliberal, exigem trabalhadores capazes de resolver problemas rapidamente, que sejam flexíveis, pro ativos e competitivos, e também possibilite uma educação crítica e reflexiva a essa perspectiva neoliberal, de forma que não permita ao estudante e futuro trabalhador ser apenas um mero reprodutor das exigências mundiais para estarem no mercado de trabalho, mas que possam desenvolver a capacidade de criticidade sobre o mundo que o cerca, em todas as suas possibilidades, educacionais, sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras.

7.2 Perfil docente: o que assinalam as pesquisas sobre os cursos de licenciaturas e a educação profissional técnica

Das dez produções acadêmicas em análise, duas abordam sobre a formação do professor da educação profissional tomando como referência os cursos de licenciatura. O trabalho de Ogliari (2006) investiga o professor licenciado que atua na educação profissional, procurando saber até que ponto sua formação contribuiu para ser um docente do ensino técnico. A outra produção, a tese de Costa (2012), procura investigar se os cursos de licenciaturas oferecidos nos IFET têm formado docentes para atuar na Educação Básica contemplando todas as modalidades de ensino, ou seja, fundamental, médio e técnico.

A dissertação de Ogliari (2006) tem como objetivo traçar a trajetória da formação de professores em cursos de licenciaturas articulando ao local de atuação, ou seja, ao ensino médio profissional integrado no Estado do Paraná. Vale ressaltar que os professores que

contribuíram com a pesquisa são licenciados e atuam no ensino profissional técnico de nível médio.

Em relação as contribuições da formação em licenciatura para atuar no ensino técnico médio, a metade dos docentes disse que o curso de licenciatura forneceu informações que eles poderiam atuar na educação profissional técnica. Porém, quando foram questionados em relação a quais eram as informações, não foram claros e objetivos. Sobre as legislações educacionais no curso de licenciatura, metade respondeu que tiveram conhecimento principalmente no que se refere ao ensino médio profissional, mas entraram em contradição quando questionados sobre quais seriam essas legislações, pois a maioria não soube responder. Dessa forma, demonstram falta de clareza em relação às legislações da educação profissional, evidenciando, segundo o pesquisador, que os cursos de formação inicial dos professores muitas vezes deixam de tratar das diversas modalidades de educação, como, por exemplo, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos.

A maior parte dos professores afirma que o curso de graduação enfatizara o ensino de conteúdos específicos da área de formação, articulando-os com o ensino fundamental e médio, de tal modo que promovesse as competências para os egressos desses níveis de ensino. Quando lhes foi pedido para discriminar quais seriam os conhecimentos, a maior parte não respondeu ou deu resposta sem compreensão. A maioria afirmou que as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação, acreditam que as disciplinas pedagógicas trouxeram maior segurança para atuar em sala de aula, auxiliando nos processos de aprendizagem. Com relação ao estágio, metade relatou que não houve orientação por um professor, sendo que os demais responderam que o estágio aconteceu em nível fundamental e médio, não sendo oferecido no ensino técnico ou profissional de nível médio. Sobre a educação profissional técnica integrada, cerca da metade dos professores disse nunca ter ouvido falar da educação profissional integrada ao ensino médio, ou seja, desconhecem o que vem a ser educação integrada. De certa forma, essa última informação indica a ausência de discussões sobre essa modalidade de ensino durante a formação inicial dos professores.

Costa (2012), em sua tese, traz como um dos seus objetivos problematizar as licenciaturas ofertadas pelos IFET sob a luz das políticas de formação docente para a educação profissional técnica. Ela leva em consideração a criação dos IFET que traz como um dos seus principais objetivos ofertar cursos de licenciaturas e de identificar como estão sendo oferecidos esses cursos. Sua pesquisa é em âmbito nacional, contemplando todas as regiões brasileiras com a representação de um estado por cada região, totalizando cinco IFET pesquisados.

Em relação ao perfil dos docentes pesquisados por Costa (2012), esses, em sua maioria, são professores efetivos dos IFET, que possuem alguma pós-graduação, principalmente em nível de especialização e mestrado, tendo um número menor de doutores. As licenciaturas oferecidas pelos institutos pesquisados foram: Matemática (na modalidade presencial e à distância); Ciências agrárias; Ciências da natureza com ênfase em biologia e química; Pedagogia; Física; Biologia; Educação física; Letras (espanhol); Informática; Geografia.

Vale ressaltar que ao consultar o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional) dos institutos federais, Costa (2012) constatou que nos documentos de um dos IFET aparece a intenção de formar para atuar somente para o ensino fundamental e médio, não apresentando nenhuma preocupação com a educação profissional técnica de nível médio, contudo, aparece um leve interesse com EJA. Apenas o curso de pedagogia traz em sua matriz curricular uma disciplina que discute trabalho e educação e pressupõe que, de forma transversal, aborde algumas questões que permeiam a educação profissional técnica. Além dos cursos de licenciaturas, esse determinado instituto oferece mais dois cursos destinados a formação de professores. São programas de formação pedagógica, de 540 horas, e mais um curso de licenciatura para a educação profissional e tecnológica, porém, com uma carga horária de 1.200 horas. Como trata-se de uma carga horária muito abaixo das outras licenciaturas, que são de 3.200 horas, pressupõe-se que se trate de um curso de segunda licenciatura. Os programas de formação pedagógica são ofertados por essa instituição em 06 *Campi*.

Em relação ao segundo IFET pesquisado, foi possível observar um avanço em relação aos demais IFET, porque apresenta a particularidade de incluir na matriz curricular das licenciaturas as temáticas “educação profissional” e “educação, trabalho e sociedade”. Porém, Costa (2012) afirma que ao analisar o conteúdo da disciplina educação, trabalho e sociedade, percebe que esta não dá ênfase a categoria trabalho, o que poderia proporcionar discussões mais específicas acerca do trabalho e da educação profissional. Em relação à disciplina “educação profissional” sua ementa contempla discussões importantes sobre “o cenário político, econômico e social do país em diferentes épocas e governo” (COSTA, 2012, p. 180).

No terceiro IFET foi possível constatar que, apesar de ressaltar a possibilidade de atuação do professor na educação básica, dando ênfase na educação profissional, quando se analisa a matriz curricular, percebe-se que não há evidência em preparar o professor para essa modalidade de educação. Os cursos de licenciaturas oferecidos no quarto IFET pesquisado

são para egressos do ensino médio, que tem o objetivo de promover a formação de professores da educação básica e no ensino de música, apresenta uma especificidade porque ressalta a EJA. E no quinto IFET, notamos que, somente, a licenciatura em informática aponta como campo de atuação a educação profissional.

A respeito dos próprios IFET assumirem a formação do professor para a educação profissional, em 2008 houve uma mobilização dos IFET a favor de uma licenciatura para formar especificamente o professor da educação profissional técnica de nível médio, com 47 audiências públicas para discutir essa proposta. No intuito de promover o debate foram convidados Ministério Público Federal, universidades e faculdades, secretarias municipais e estaduais de educação, escolas de educação profissional (públicas e privadas), incluído as do sistema “S”, dentre outros órgãos interessados (MACHADO, 2011). Ou seja, percebe-se uma articulação da rede federal de educação tecnológica em busca de políticas públicas para a formação de professores da educação profissional, porém, apesar das audiências e envolvimento de diversos setores da sociedade civil em 2008, não foi possível ver avanços ainda.

Diante da diversidade de licenciaturas oferecidas pelos IFET e da sua diversidade de proposta pedagógica, Machado (2011) afirma ainda que a Setec/MEC vem incentivando as instituições federais a desenvolver licenciatura para a educação profissional técnica a partir das seguintes referências:

Educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica. (MACHADO, 2011, p.699).

Porém, a partir da tese de Costa (2012), nota-se que a Setec/MEC, apesar de oferecer as referências para uma licenciatura específica para a educação profissional técnica, não vem acompanhando a implantação das demais licenciaturas nos IFET, pois percebemos diversas particularidades que deveriam ter um mesmo encaminhamento, principalmente quando diz respeito da conexão da Educação Básica de ensino fundamental e médio com a educação profissional técnica, o que se vê são algumas ações isoladas, de forma que acaba em contribuir para a falta de clareza na formação docente, principalmente as direcionadas para a

educação profissional. Também é possível perceber que as discussões sobre educação profissional, e as relações entre capital, trabalho e sociedade nos cursos de licenciatura dos IFET ainda é incipiente, isso pode ser atribuído a histórica separação entre ensino médio e ensino técnico, o que só vem se conceber na LDB 9394/96 partir de 2008.

Ressaltamos que todas as licenciaturas, em todas as instituições de ensino precisam formar na perspectiva de, também, atuar na educação profissional, para que ao adentrar nesse contexto, os docentes, tenham condições de fomentar discussões importantes que permeiam no mundo do trabalho. Dessa forma, concordamos com Kuenzer (2010), quando afirma que:

A formação de professores para a educação profissional, dada a complexidade do mundo do trabalho contemporâneo e os direitos e necessidades da classe que vive do trabalho, só terá qualidade se articular graduação plena na área profissional específica, que assegure rigorosa formação científico-tecnológica a formação pedagógica de qualidade, que incorpore as ciências humanas, a ser realizada de forma subsequente ou concomitante, desde que, neste caso, se desenvolva a partir de um projeto pedagógico orgânico, que integre ambas as formações. (KUENZER, 2010, p.505).

Diante do que as produções acadêmicas em análise apontam sobre o perfil docente a partir das contribuições formativas nos cursos de licenciaturas, notamos que há um grande desafio para as políticas públicas para a formação de professores da educação profissional técnica. Principalmente no que diz respeito à necessidade de revogação de leis e decretos que minimizam a formação desses docentes. Destacamos também a urgência na promoção de ações de formação inicial para os docentes que estão no exercício da profissão sem a formação específica para a docência e que possibilitem a formação continuada para os demais professores. Com isso, fortalecer a identidade do professor da educação profissional técnica, com uma política sólida de formação de professores (inicial e continuada) que abarque a valorização da carreira e que possa fomentar o desenvolvimento da educação profissional técnica, como já foi dito nesse trabalho, para além de qualificação para o mercado de trabalho.

7.3 Visões, conhecimentos e práticas dos docentes da educação profissional sob a ótica das produções acadêmicas

Para analisar a visão, o conhecimento e a prática do docente da educação profissional a partir de como a realidade se manifesta nas produções acadêmicas, pontuamos que a instituição escola, seja de ensino técnico ou não, é um espaço de construção de conhecimentos e de relações sociais em que professores, pais, alunos, funcionários constroem suas próprias existências, tanto humana e social, a partir de uma construção histórica do conhecimento em que, a nosso ver, a escola se torna uma totalidade desse universo. Dentro dessa totalidade, encontramos professores com suas especificidades formativas, as quais nem sempre definem suas práticas educativas, porque muitos docentes vão se tornando professores a partir da convivência na escola e na sala de aula, principalmente quando colocam seus conhecimentos em prática pedagógica. Vale lembrar que o conhecimento é histórico, porque é produzido mediante as necessidades de cada tempo na sociedade e em seus diversos espaços.

Como vimos no início deste capítulo, o perfil dos professores da educação profissional técnica, muitas vezes, é, segundo os estudos analisados, reflexo da formação acadêmica aliada a experiência e vivência na escola, formando um processo de construção de sua identidade docente cheio de contradições que ora entra em conflito com interesses políticos, sociais, acadêmicos, econômicos, formativos e pessoais de cada professor.

Nesse contexto, apresentaremos as visões, conhecimentos e práticas dos docentes da educação profissional a partir dos achados nas sete produções acadêmicas apontadas no quadro 9 (p. 94).

No intuito de identificar e analisar as estratégias didáticas e as manifestações do conhecimento pedagógico nas práticas dos professores das disciplinas técnicas, Pena (2014) constatou que existe um empenho de estratégias didáticas para que os alunos construam os conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos das disciplinas. Foi evidenciado o conhecimento de cunho pedagógico nas práticas docentes, quando os professores transformam os conhecimentos específicos da área em perspectiva pedagógica para viabilizar o ensino. Os docentes apontam a necessidade de demonstração dos processos de trabalho nas empresas, seja por meio de vídeo aulas ou situações práticas. Outras estratégias foram registradas como, por exemplo, a reiteração de conceitos novos, retomadas de conceitos já trabalhados, analogia das aulas teóricas com situações posteriores de prática, preocupação de contextualizar os conteúdos de acordo a faixa etária e realidade dos estudantes, dentre outras estratégias.

Pandovani (2007), com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica de professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, revela que estes utilizam recursos de uma metodologia tradicional, prevalecendo o uso do quadro, com aulas expositivas e aparelhos de multimídia, que segundo a autora, gera questionamentos no modo de como ensinar. Além disso, enfatiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) desarticulado, de forma que não contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a concepção de mediação docente, Pereira (2007) afirma que o grupo de professores investigado se baseia em conceitos próprios de ser um bom professor, a partir de suas experiências bem sucedidas com seus antigos professores. Além disso, demonstram muita preocupação em desenvolver o conteúdo de forma significativa e a partir dos conhecimentos prévios dos próprios estudantes. Evidencia que os professores da educação profissional técnica da instituição investigada facilitam o diálogo em sala de aula e sinalizam que o processo de aprendizagem se dá a partir da construção coletiva e crítica do conhecimento. Ou seja, na visão desses docentes, o professor deve ser um facilitador, um mediador da aprendizagem. Vale ressaltar que Pereira (2007) afirma que os professores investigados passam por uma formação, em serviço, que em quatro módulos contemplam a proposta pedagógica e os desdobramentos da sala de aula, o que pode contribuir, de forma significativa, na formação desse profissional.

Segundo Yamamoto, “A aprendizagem da docência desses profissionais de ensino técnico se deu majoritariamente na prática da profissão” (YAMAMOTO, 2013, p. 102). A autora assinala que o docente da educação profissional necessita do domínio do conhecimento específico e também dos conhecimentos pedagógicos, porém esse último é adquirido com as vivências na sala de aula na escola, em alguns cursos de formação continuada oferecido pela instituição.

Os docentes do ensino técnico “elaboram suas crenças e constroem sua cultura docente a partir de vivências e experiências próximas” (SIMIONATO, 2011, p. 162). Os dados da pesquisa dessa autora coadunam com outras pesquisas em análise, pois o conhecimento advindo dos professores mais experientes orienta a prática dos professores mais novos, além disso, o domínio de conteúdo é o único ressaltado por esses professores como sendo o mais importante para a docência. Ficou evidente também que muitos dos professores das escolas técnicas privadas escolhem a docência como um complemento da sua renda financeira, e também que iniciam a carreira docente na instituição privada, mas deslumbram um concurso público na esfera federal.

Analisando o processo de construção de identidades de professores da educação profissional técnica, Ferreira (2010) aponta “uma professoralidade mediada por outras identidades profissionais que se agregam no contínuo processo de construir-desconstruir-reconstruir em busca de algo que dê sentido à docência” (FERREIRA, 2010, p.118). Ressaltando a aplicabilidade do saber e com o comprometimento com as atividades de cunho técnico. A autora ainda afirma que:

Os professores da educação profissional são sujeitos que vão construindo suas identidades pessoais pelo cruzamento da docência com as atividades profissionais, aquelas que consideram “sua carreira” e sem perceber vão se tornando um pouco professores “no mundo real”, assim como não deixam de ser técnicos na escola. (FERREIRA, 2010, p. 120).

Oliveira (2008), busca compreender as identidades docentes do professor da educação técnica agrícola a partir dos processos sócio profissionais institucionalizados pelo campo político-acadêmico de socialização. Segundo a autora na socialização secundária, os indivíduos construíram identidades profissionais baseadas na interdependência entre as condições objetivas e intersubjetivas que permeiam o local de trabalho do professor e as funções delegadas pela profissão. Ela ainda afirma que:

O indivíduo que pertence ao magistério, diante das pressões externas e internas, juntamente com outros, transforma-se em sujeito responsável pela construção de sua própria profissionalização, mesmo diante do peso de roteiros institucionalizados em rotinas e regularidades que, cotidianamente, tendem a naturalizar o trabalho docente. Pensamos que não há, portanto, determinismos no fato de haver uma reforma na educação tecnológica, uma vez que este momento pode propiciar novos eventos ou roteiros para mobilização dos professores na perspectiva de fazer valer a ação cuja prática já vem sendo desenvolvida nas demandas subjetivas de indivíduos e grupos em ação, driblando aquelas transpostas por meio somente das normalizações e acordos internacionais. (OLIVEIRA, 2008, p.64).

No que diz respeito ao início da carreira docente foi constatado por Pena (2014) que é uma etapa difícil e cheia de desafios, mesmo para alguns professores que já haviam passado para alguma experiência como docentes. A autora pontua também a importância de reuniões para novos docentes pelo o setor pedagógico da instituição; dificuldades nas rotinas do ambiente escolar, desde planejar uma aula, preencher diários de classe e etc.; a ajuda de professores experientes no desejo de diminuir as dificuldades iniciais; dificuldades de conversar com professores mais experientes por causa do tamanho da instituição que não permitia ambiente para integração. Importante ressaltar que as dificuldades não passaram pelo conhecimento do conteúdo específico e sim como ensinar a parte prática de determinadas disciplinas. Outra dificuldade apontada pelos professores diz respeito ao perfil dos alunos,

porque muitas vezes eles estão dando aula nos cursos técnicos integrados (para adolescentes) e cursos subsequentes (adultos), o que demanda adequações de como ensinar e lidar com cada perfil de alunos. Os desafios relacionados a laboratórios e equipamentos são apontados de formas diferentes, em alguns casos estão em condições precárias, o que inviabiliza muito o trabalho do docente das disciplinas técnicas.

Foi assinalada a ausência de capacitação docente dentro de algumas instituições. Aliado a isso, “a inexistência de momentos coletivos para discussão ou reflexão sobre a prática parece contribuir para que o isolamento seja uma característica que coloca para ampliar as dificuldades do trabalho docente” (PENA, 2014, p. 214). No geral, os professores apontam pela necessidade de uma formação pedagógica para os docentes em exercício, embora nas pesquisas realizadas no Senac, confirmam a existência dessa formação. Essa dificuldade é um reflexo da falta de políticas públicas para a formação de professores da educação profissional, pois o Estado, por meio das Resoluções 02/97 e 06/2012 estabelecem a responsabilidade de cada instituição arcar com essa formação. E que a esse respeito, os gestores, que em muitos casos são professores das áreas técnicas, não visualizam essa necessidade e não procuram atender essas resoluções.

Em relação a formação política do estudante, que viabiliza a análise crítica e contradições do mundo do trabalho, foi constatado que essa discussão ainda é incipiente entre os professores das disciplinas técnicas.

Em síntese, procuramos revelar, nesse capítulo, um conjunto de elementos que perpassam a formação do professor da educação profissional técnica e que, em muitos casos define o seu perfil docente. Reiteramos aqui os principais achados de como a realidade se manifesta na carreira desses docentes. Os resultados apresentados evidenciam que existe uma quantidade muito grande de professores atuando na educação profissional técnica de nível médio somente com a graduação em bacharelado sem um complemento de formação pedagógica, e ainda que os professores se constituem docentes aos poucos, pela experiência em sala de aula, sendo que além da experiência o conhecimento técnico científico é seu maior aliado.

Além disso, muitas são as dificuldades encontradas, principalmente, no início da carreira docente, por não terem uma formação específica para a docência. Todas essas questões são consequências da ausência de políticas públicas para a formação de professores da educação profissional técnica, mostrando que a realidade é contraditória, que permite a qualquer cidadão se tornar professor, ao contrário do que estabelece a LDBN 9395/96, ou

seja, a licenciatura como formação mínima para o professor da Educação Básica, em qualquer que seja a modalidade de ensino.

Diante disso, defendemos que a educação profissional precisa ir além, e se inteirar sobre as questões sócio históricas sobre trabalho e sociedade, entendimento sobre currículo integrado, além de promover discussões sobre as questões políticas, sociais e econômicas do país e do mundo.

Nesse sentido, ressaltamos que o domínio do conteúdo e a experiência no trabalho é, também, de suma importância para desenvolverem a docência.

Do ponto de vista epistemológico, a concepção que fundamenta essa análise reside na compreensão que o homem só conhece a partir da atividade; o ser humano só conhece porque atua e esta atuação articula as duas dimensões constituintes do trabalho humano: teoria e prática. (KUENZER, 2010, p.505).

Para esse pressuposto epistemológico, Kuenzer (2010) afirma ainda que a transposição didática não será eficiente se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, pois o professor precisa ter passado por experiências da prática do trabalho que se propõe a ensinar. Dessa forma, eles vão se constituindo professores, não deixando de ser técnicos, de tal forma que integram toda essa complexidade no seu trabalho docente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação profissional, o professor dessa modalidade de ensino sempre foi visto como um trabalhador qualificado por sua experiência, sem, obrigatoriamente, necessitar ter conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da profissão da docência. Essa situação também se evidenciou na análise das produções acadêmicas desenvolvida por este estudo (capítulo quatro). Os dados apresentados nas produções acadêmicas (teses e dissertações) assinalam que o professor do ensino técnico, principalmente aqueles dos componentes curriculares da área técnica, muitas vezes tem formação acadêmica em bacharelado que lhe proporciona um conhecimento exclusivamente técnico científico, deixando de lado os conhecimentos de cunho pedagógico e também sócio histórico sobre o mundo e o mercado de trabalho.

Algumas das produções bibliográficas analisadas indicam que as políticas de formação de professores da educação profissional técnica de nível médio se distanciam das políticas de formação de professores para a Educação Básica (ensino fundamental e médio), sendo marcada por políticas momentâneas, seguindo a lógica das políticas neoliberais, sem integralidade, sem regulação e principalmente de caráter emergencial, caracterizando uma ausência de política de formação. Vale ressaltar que a educação profissional técnica tem crescido, indubitavelmente, nos últimos anos, exigindo que a formação de professores acompanhe esse crescimento em prol de uma educação profissional técnica de qualidade, que proporcione uma formação geral e integral do educando, sem negligenciar as exigências impostas na sociedade capitalista. Diante disso, consideramos a necessidade de um movimento que envolva os professores da educação profissional contra a hegemonia das políticas neoliberais e que lute em benefício da formação de professores da educação profissional.

Tal situação impõe duas linhas de reflexão a respeito da necessidade de uma política de formação de professores que também abranja os docentes da educação profissional técnica de nível médio. A primeira delas diz respeito às medidas no âmbito governamental, de construção de um sistema nacional de educação, o qual elimine (ou pelo menos amenize) as incoerências legais ainda pendentes quando se trata da formação dos profissionais do ensino da Educação Básica brasileira.

As pesquisas analisadas, em sua maioria, confirmam que a educação profissional técnica de nível médio vem sendo construída na conjuntura de políticas neoliberais a partir

dos anos de 1980 e 1990 e, com elas, a formação de professores para essa modalidade de ensino. Políticas estas que se intensificaram, sobretudo no governo de FHC e ao longo desses anos, vêm promovendo a aprovação de muitos decretos e resoluções para mudanças imediatas na formação de professores da educação profissional técnica, se ajustando as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, sem, entretanto, promover nenhum encaminhamento para uma política de formação de professores da educação profissional (principalmente a direcionada para a formação técnica de nível médio, a qual faz parte da Educação Básica). Podemos retomar aqui como exemplos dessas medidas de regulamentação legal, os decretos 2.208/97 e o 5.154/2004. O primeiro deles separou o ensino médio do ensino técnico profissionalizante, seguindo a lógica de separar o trabalho intelectual do trabalho manual. O segundo, revogando o primeiro, amplia a possibilidade do ensino médio ser integrado ao ensino técnico e, com isso, articular a formação geral com a formação específica. Porém, o Decreto 5.154/2004 não avançou muito na questão da formação de professores porque no ensino profissional técnico permanece com uma concepção tecnicista de educação, permitindo que professores continuem assumindo o ensino técnico de nível médio (integrado, concomitante, subsequente e Proeja) sem formação específica para a docência.

A segunda linha de reflexão diz respeito sobre a necessidade de uma política de formação de professores a qual insira, em sua concepção, a modalidade de educação profissional em plena relação com a concepção de trabalho como um princípio educativo.

Tratar de formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio significa também trazer a tona questões relacionadas ao trabalho, pois a educação profissional está articulada, de forma muito íntima, com a formação para o trabalho.

Entretanto, diante das políticas neoliberais, a formação para o trabalho é vista como ter qualificação para a empregabilidade, isto é, um meio pelo qual o cidadão possa se inserir no mercado de trabalho. O conceito de trabalho no seu sentido ontológico, discutido no terceiro capítulo deste estudo, em muitos momentos se torna um 'chavão', de forma que o seu sentido histórico fica obscurecido diante das políticas neoliberais, cujo sentido pragmatista de formação convence a todos de que, por meio de cursos técnicos, é possível se adquirir a capacidade para concorrer a empregabilidade e, assim, atender aos anseios da produção.

Embora muitos documentos oficiais da educação profissional brasileira revelem em seus textos a intenção de aderir o trabalho como princípio educativo, em que existe muito a valorização do ser humano, da compreensão do porquê do trabalho, de pensar muito mais nas necessidades de subsistência do que na necessidade do consumo, essa perspectiva ainda é incipiente, pois se percebe muitas contradições, como, por exemplo, uma educação voltada

para as competências em que existe a valorização da competitividade e de habilidades para atender as exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos que:

A educação escolar precisa ser pensada com centralidade no trabalho e no trabalho como princípio educativo, considerando as dimensões ontológica e histórica, pois ambas são fundamentais para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. (MOURA, 2013, p. 134).

Trabalhar na perspectiva do princípio educativo, levando em consideração o contexto atual da nossa sociedade, o qual exige trabalhadores com mais domínio da ciência e das novas tecnologias, é um dos grandes desafios na formação dos professores da Educação Básica e, principalmente, da educação profissional. É preciso formar cidadão ético, com criatividade e responsabilidade e também que esteja atento para a construção de uma sociedade mais justa e humana, de forma que supere as contradições impostas pelo capitalismo. Para isso, é necessário orientar práticas educativas voltadas para o trabalho como princípio educativo, e que possam, nesse sentido, explorar as práticas pedagógicas e suas metodologias, de forma que articule os conteúdos escolares com as formas produtivas do trabalho, sempre os tendo como meio de desenvolver e transformar o seu mundo.

Concordamos com Kuenzer, quando afirma que:

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico tecnológicos e sócio históricos que lhe permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação. (KUENZER, 2010, p. 500).

A educação é uma atividade de cunho coletivo, orientada por um Projeto Político Pedagógico (PPP), e que precisa articular teoria, prática, disciplinaridade, interdisciplinaridade, parte e totalidade para que se torne transformadora e emancipadora.

Sendo assim, ratificamos que a formação do professor da educação profissional técnica de nível médio, que faz parte da Educação Básica, precisa de uma formação inicial e continuada que o leve a refletir sobre as questões impostas pelo capitalismo, conhecer todos os processos educacionais e sociais, numa visão de totalidade, para saber enfrentá-los. “Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da compreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas” (KUENZER, 2010, p. 500). E com isso, formar pessoas que sejam capazes de se adaptar as mudanças sociais,

enfrentar a realidade com mais autonomia e flexibilidade e, dessa forma, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, do mercado de trabalho, com possibilidades de prosseguir nos estudos.

A nosso ver, outro grande desafio para a política de formação de professores da educação profissional é garantir práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino técnico de nível médio, que supere a fragmentação dos conteúdos e possa articular os conhecimentos específicos e formação pedagógica, vinculados as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas demandas educacionais, de forma que permita compreender e intervir na realidade. Porém, isso somente acontecerá com a reformulação de cursos de licenciaturas e a garantia de que todos os professores da Educação Básica sejam licenciados.

Alguns dos trabalhos analisados apontam que o perfil dos professores da educação profissional técnica, muitas vezes, é reflexo da formação acadêmica aliada ao conhecimento e experiência adquirida na escola, formando um processo de construção de sua identidade docente na prática da docência, sem formação específica para o exercício da profissão, o que acaba gerando contradições no seu perfil, entrando em conflito com interesses políticos, sociais, econômicos, formativos e pessoais de cada professor. Assim, em relação aos professores dos componentes curriculares da parte técnica, os quais precisam ter o domínio de conhecimento de sua área e cuja formação inicial é o bacharelado, notamos a necessidade de mudanças nos cursos de graduação de modo que garanta o domínio específico de cada profissão, mas que proporcione também uma formação pedagógica (licenciatura) de forma concomitante ou sequencial para os que desejam seguir a carreira acadêmica, de maneira que, para esse fim, precisam dialogar e criar parceiras com as faculdades de educação. Pois não conseguimos vislumbrar uma licenciatura para os docentes da área técnica, porque são diversas as áreas, o que seria difícil articular uma licenciatura para cada uma delas.

Nesse sentido, podemos pensar em uma política pública para a formação de professores da educação profissional técnica, visto que, as produções acadêmicas apontam entraves históricos na legislação que se perduram até os dias atuais, com políticas de caráter emergenciais e aligeiradas possibilitando a atuação de professores para o ensino técnico sem a formação mínima específica.

As reflexões realizadas até aqui nos permitem afirmar que existem muitas contradições na legislação, as quais precisam ser revistas para que as políticas públicas para a formação de professores da educação profissional técnica avancem e, conseqüentemente, amenize as contradições encontradas nas práticas dos professores da educação profissional técnica de nível médio. Enfatizamos também a urgência na promoção de ações de formação

inicial para os docentes que estão no exercício da profissão, mas sem a formação específica para a docência, e que seja garantida a formação continuada para os demais professores. Com isso, é possível vislumbrar o fortalecimento da identidade do professor da educação profissional técnica, através de uma política sólida de formação de professores (inicial e continuada) que abarque a valorização da carreira e que possa fomentar o desenvolvimento da educação profissional técnica. Pois, como já foi apontado, constatamos nas produções acadêmicas que há uma quantidade grande de professores atuando na educação profissional técnica de nível médio somente com a graduação em bacharelado sem um complemento de formação pedagógica, em que, na maioria, se constituem docentes aos poucos, pela experiência em sala de aula, e, principalmente pelo seu domínio no conhecimento técnico científico.

Para atingir muitos desses desafios, compreendemos que a formação de professores da educação profissional urge por investimentos por parte do governo, para construir uma política de formação docente em sua totalidade, capaz de “articular conhecimentos do mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológico sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente” (KUENZER, 2011, p. 683), de forma que integre, realmente, a educação profissional técnica a Educação Básica, como dispõe o capítulo II, seção IV da LDBN. Além da necessidade de espaços na formação inicial e continuada dos professores para discutirem as contradições do capitalismo e suas formas de superação com consciência crítica e perspectiva transformadora, mesmo sabendo, que numa sociedade capitalista, o que tem prevalecido é a valorização do capital.

Diante de muitos entraves e limites para uma política de formação de professores para a educação profissional técnica, é possível sonhar com mudanças, tanto nas políticas públicas, quanto nas vivências cotidianas das escolas de educação profissional, em que, professores e comunidade escolar busquem em suas práticas pedagógicas a perspectiva do trabalho como princípio educativo e o professor perceba que ele é mais que um especialista (técnico) de uma determinada área científica de atuação, com domínio de muitos conhecimentos (técnicos, científicos, pedagógicos, sociais, culturais, etc.) e que poderá vir a fazer o diferencial na formação dos jovens de nosso país. O que somente poderá acontecer quando tivermos um sistema nacional de educação que promova igualdade na formação dos professores, desde os que ensinam na educação infantil ao ensino superior, sem distinções, pois essa perspectiva do trabalho como princípio educativo não deve ser adotada somente pelas escolas profissionais, mas por todas as escolas e modalidades de ensino. Nesse sentido,

é fundamental que as políticas voltadas para a formação dos professores ocorram de forma planejada e coordenada com as mais distintas esferas do governo, e que estabeleça um eficiente regime de mútua cooperação entre os sistemas estaduais, municipais e o federal, que possa envolver as faculdades de educação (públicas e privadas) num movimento equânime na formação dos professores em geral.

Por fim, consideramos que as pesquisas aqui analisadas são contribuições relevantes para entendermos a situação atual acerca da formação de professores da educação profissional técnica. Entretanto, por outro lado, essa temática aparece ainda de maneira incipiente no total das produções, pois o número das que tratam da formação de professores para a educação profissional técnica é muito pequeno se compararmos ao crescimento da educação profissional técnica, tanto na rede privada quanto na rede pública, sobretudo após a criação dos IFET, em 2008. Os trabalhos analisados apontam aspectos, na sua maioria, inerentes ao perfil docente, identidade e constituição docente, bem como práticas pedagógicas, procurando discutir como pessoas que tiveram uma formação em bacharelado se tornaram docentes da educação profissional técnica (Educação Básica), e quais os recursos que lhe são oferecidos para que enfrente os desafios encontrados no exercício de suas práticas.

Contudo, os poucos trabalhos que abordam a política de formação de professores são suficientes para compreendermos que os processos históricos, imbricados com situações políticas, econômicas e sociais, muitas vezes, no movimento contraditório da sociedade capitalista, determinam direções educacionais, sobretudo na educação profissional técnica.

Permanece, portanto, a necessidade de futuras pesquisas nessa área. Pesquisas essas que venham a contribuir tanto para ampliar o debate, como para ratificar a necessidade de uma política para a formação de professores da educação profissional técnica.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ALVES – MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez. 2002.

BRASIL. Resolução nº2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14/10/2015

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 15/01/2015.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em 19/10/2014.

_____. Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 15/07/2014.

_____. Resolução 01 de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. In

CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

_____. Lei de 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. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 12/10/2014.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 12/06/2014.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 12/10/2014.

_____. Decreto 4.877 de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4877.htm. Acesso em 19/10/2014.

_____. Decreto 4.073 de 03 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4073.htm. Acesso em 20/10/2014

_____. CNE/CBE 04/99 de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf

_____. Decreto 2208/97 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 19/10/2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 19/10/2014.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino

Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12862%3Afor-macao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em 11/09/2015

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: file:///F:/Downloads/ldb_5ed.pdf. Acesso em 28/09/2014.

_____. Lei 7.044/82 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm

_____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em 28/09/2014.

_____. Portaria Ministerial nº 432/BSB, de 19 de julho de 1971. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Legislação Republicana Brasileira**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 1971.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 20 de dezembro de 1961. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/db%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm . Acesso em 28/09/2014.

_____. Lei de 5.540/68 de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em 12/10/2014.

_____. Decreto 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Institui a lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 9/1/1943, Página 289 (Retificação) Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em 20/06/2014.

_____. Decreto 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Institui a lei orgânica do ensino comercial. In SENADO FEDERAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 20/06/2014.

_____. Decreto 9.613 de 20 de agosto de 1946. Institui a Lei orgânica do ensino agrícola. In CONGRESSO NACIONAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm Acesso em 09/09/2014.

COSTA, Maria Adélia da. Políticas de formação de professores da educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. 2012. Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p.79-115, julho de 2000.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência. 2010. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em educação) PUC/RS. Rio Grande do Sul.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>. Acesso em 10/10/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M. e RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepção contradições. São Paulo, editora Cortez, 2005.

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. **A condição pós – moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico do Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, anexo XX, nº 68, dez/99.

_____. Formação de professores para a educação profissional tecnológica. In: DALBEN, Angela I.L.F. **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.19, n.63, p.105-125, ago. 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>. Acesso em 31 de março 2015.

_____. A formação de professores: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.163-183, Dezembro 1999. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf. Acesso em: 31/03/2015.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 116, p.667-688, Julho - Setembro 2011. Disponível em: Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 31/03/2015.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, v.32, n.116, p. 689-704, jul-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 de agosto de 2015.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: DANTE, Henrique Moura, (organizador). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1. v. 1.

_____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório, as diferentes questões (1866). In: **Obras escolhidas**. Tomo II. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscou: Edições Progresso, 1985, p.79-88.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique, (organizador). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed.. São Paulo, editora Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. Ed. São Paulo, editora Cortez, 2004.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná. 2006. Curitiba, Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/PR. Paraná.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. A socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidades e

tensões. 2008. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciências sociais, desenvolvimento, agricultura e sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas na educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares.** São Paulo: Moderna, 2012.

PANDOVANI, Ornella. A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: estudo em uma escola privada no interior paulista. 2007. Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade de São Paulo. São Paulo.

PENA, Maria Aparecida de Carvalho. Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos da rede federal. 2014. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Minas Gerais.

PEREIRA, Líria Aparecida. O processo de mediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico. 2007. São Paulo. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade cidade de São Paulo. São Paulo.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho e a educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique, (organizador). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

_____. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria, (organizadores). **Ensino médio, ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC. SEMTEC, 2004.

_____. A educação profissional pelas pedagogias das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 23, p.401-422, Setembro 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: _____. **Cultura, saberes e práticas: memórias e histórias da Educação Profissional.** São Paulo: Centro Paulo Sousa, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. 2011. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação). UFRS. Rio Grande do Sul.

SOUZA, Rosilene Moreira de. As competências da educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico de enfermagem. 2006. Campo Grande. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Católica Dom Bosco. Mato Grosso do Sul.

URBANETZ, Sandra Teresinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.12, n.37, p. 863-883, set./dez. 2012

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais metodológicas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n.41, p. 165-189, jan./abril 2014.

YAMAMOTO, Fernanda Aparecida. Aprendizagem da docência de professores da educação profissional. 2013. São Paulo, Dissertação (Mestrado em educação, arte e história da cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadros das produções acadêmicas (teses e dissertações) catalogados na CAPES e no IBICT.

Quadro 01- Produções científicas em nível de doutorado

Ano	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição	Estado
2014	A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT Campus Cuiabá	Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto	Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro	Universidade Federal do Rio Grande do	RS
2014	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal	Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Dr ^a . Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
2013	A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da Educação Ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo	Marco Antonio Simões de Souza	Dr ^a . Maria do Carmo Galiazzi	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	RS
2012	Processos Identitários Docentes: Percursos de Vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.	Natal Lânia Roque Fernandes	Dr ^a . Sônia Pereira Barreto	Universidade Federal do Ceará	CE
2012	Entrelaçamentos de vidas: A constituição da docência na educação profissional e tecnológica	Maria Carolina Forte	Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS
2012	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários	Maria Adélia da Costa	Dr. Robson Luís França	Universidade Federal de Uberlândia	MG

	contemporâneos			a	
2012	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Ester Almeida Helmer	Dr ^a . Cláudia Raimundo Reyes	Universidade Federal de São Carlos	SP
2011	O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente	Lecir Jacinto Barbacovi	Prof. Dr ^a . Rosemary Dore Heijmans	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
2011	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.	Margareth Fadanelli Simionato	Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
2008	A socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidade e tensões	Lia Maria Teixeira de Oliveira	Eli de Fátima Napoleão de Lima	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ

Quadro 02 - Produções científicas em nível de mestrado

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado
2013	Aprendizagem da docência de professores de educação profissional.	Fernanda Aparecida Yamamoto	Dr ^a . Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP
2012	Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional	Aliana Anghinoni Cardoso	Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino	Universidade Federal de Pelotas	RS
2012	Formação e condição de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos. PROEJA: um estudo de caso realizado no IFPA, <i>Campus</i> de Belém	Antoinette Francês Brito	Dr ^a . Antônia de Abreu Sousa	Universidade Federal do Ceará	CE
2012	A Especificidade Do Trabalho Docente No Proeja: Um Estudo Sobre A Experiência Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Sapucaia Do Sul/Rs	Gisele Lopes Heckler	Edla Eggert	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos UNISINS	RS
2012	O Processo de formação continuada de profissionais Da rede pública do ensino: Um estudo de caso da especialização Proeja do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba	Luciana Borges de Andrade	Dra. Liliane B. Sanchez	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ
2012	O PROEJA, segundo seus docentes	Nelson Duarte da Silva	Dr. Gabriel de Araújo Santos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ
2012	Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Técnica de Abaetetuba	Maria Rosilene Maués Gomes	Dr ^a . Albêne Lis Monteiro	Universidade do Estado do Pará	PA
2011	Os desafios da formação	Cristiane Jorge	Dr ^a . Livia	Universidade	DF

	continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos	de Lima Bonfim	Freitas Fonseca Borges	de de Brasília	
2011	Currículo integrado e a formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA - IFPA	Maria Lusinete da Silva	Dr ^a . Kátia Regina Rodrigues Lima	Universidade Federal do Ceará	CE
2011	A constituição do docente para a educação profissional	Sandra Terezinha Urbanetz	Dr ^a . Acacia Zeneida Kuenzer	Universidade Federal do Paraná	PR
2011	Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos Integrados na educação profissional e tecnológica"	Nelda Plentz de Oliveira	Dr ^a . Ana Lúcia Guedes Pinto	Universidade Estadual De Campinas	SP
2011	Formação pedagógica dos Professores do ensino técnico: Caminhos históricos para um Paradigma da complexidade	Lucymara Carpinim	Dr ^a . Marilda Aparecida Behrens	Pontifícia Universidade de Católica do Paraná	PR
2011	Admirando O Professor de Formação Técnica: O Fazer-Se Docente no Encontro Com O Proeja	Carla Odete Balestro Silva	Dr ^a . Naira Lisboa Franzoi	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	RS
2011	Trajetórias De Constituição Da Docência Na Educação Profissional	Letícia Aparecida Martins	Dr ^a . Elisabeth Barolli	Universidade Estadual de Campinas	SP
2010	Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência.	Angelita da Rocha Oliveira Ferreira	Dr. Juan José Mouriño Mosquera	Pontifícia Universidade de Católica	RS
2010	O professor da educação profissional: formação e prática pedagógica	Sabrina Rodero Ferreira	Dr ^a . Zeila de Brito Fabri Demartini	Universidade Metodista de São	SP

		Gomes		Paulo	
2010	Entre o ontem e o amanhã: a escolha de profissionais pelo trabalho docente na educação profissional	Karen Gregory Mascarello	Dr ^a Maria Clara Bueno Fischer	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS
2009	Formação profissional e competência pedagógica: um estudo sobre o exercício da docência no SENAI-BA	Aylana Alves dos Santos Gazar Barbalho	Dr ^a . Izolda Rebolças Falcão	Universidade de Salvador	BA
2008	Práxis dos docentes dos cursos técnicos e tecnológicos e as demandas do mundo de trabalho: um olhar na relação teoria e prática	Maria de Fátima Luz Santos	Dr ^a . Gisela Isolde Waechter Streck	Faculdades EST	RS
2007	O processo de mediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico.	Liria Aparecida Pereira	Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito	Universidade de Cidade de São Paulo	SP
2007	A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista	Ornella Padovani	Dr ^a Maria Suely Nogueira	Universidade de São Paulo	SP
2006	As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem	Rosilene Moreira de Souza	Dr ^a Josefa Aparecida Grígeli	Universidade Católica Dom Bosco	MS
2006	Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no Estado do Paraná	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari	Dr ^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR

2004	A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional	Márcia de Souza Hobold	Luciane Maria Schlindwein	Universidade do Vale do Itajaí /	SC
------	---	------------------------	---------------------------	----------------------------------	----

Fonte: Autora