

QUESTÕES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

QUESTIONS THAT PERMEATE TEACHER FORMATION IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION OF INTERMEDIATE LEVEL

Jorge Alberto Rosa Ribeiro¹
Margareth Fadanelli Simionato²
Marta Quintanilha Gomes³
Cláudia Zank⁴
Bianca Bueno Ambrosini⁵
Gisele Lopes Heckle⁶

Resumo

Neste artigo propõe-se uma discussão sobre a formação pedagógica para o professor da educação profissional técnica de nível médio a partir do tensionamento entre o que é oferecido pelas instituições de ensino, obedecendo às orientações legais, e a perspectiva da formação humana, a qual tem o trabalho como princípio educativo. Há peculiaridades que são próprias à docência, e que têm sido pouco abordadas nos fóruns de discussão. Assim, o artigo tem por objetivo discutir a oferta da formação pedagógica para a educação profissional, bem como algumas das disputas que se apresentam na arena de formulação das políticas educacionais e seus desdobramentos na elaboração da legislação. Propõe-se, assim, uma revisão de literatura na qual é abordada a concepção de docência a partir da necessidade de superação do paradigma da racionalidade técnica. Também são analisadas pesquisas sobre o perfil do docente do ensino técnico e contextualiza-se a trajetória histórica e legal desta formação, focalizando o debate que se coloca no campo político e educacional em relação à adjetivação dos cursos especiais e as tensões existentes sobre a oferta de especialização como alternativa de formação. Conclui-se que a precariedade no campo desta formação docente tem sido construída historicamente. Está impregnada de uma concepção calcada na racionalidade técnica e possui características de uma educação voltada às necessidades do mercado. Aliado a isso, na arena política, há uma disputa quanto à formação em nível de especialização, a qual colocamos sob suspeita.

Palavras chave: Formação docente, educação profissional, políticas educacionais, docência

Abstract

This article proposes a discussion about the pedagogical formation for teachers of technical professional education of intermediate level based on the strain between what is offered by teaching institutions, complying with legal guidelines, and the perspective of human formation, which has work as educative principle. Teaching has some peculiarities of its own, which have been little addressed in discussion forums. This article aims to discuss the offer of pedagogical formation for professional education, as well as some of the disputes that are present in the arena of planning educational policies and their developments in the working out of laws. We performed a literature review focusing on the conception of teaching from the need to overcome the paradigm of technical rationality. We also analyzed surveys on the profile of technical teaching professionals and described the context of the historical and legal trajectory of this formation, focusing on the ongoing debate in the political and educational field concerning the adjectivation of special courses, and the existing tensions around the offer of specialization as alternative formation. We conclude that the precariousness in the field of this teacher formation has been historically constructed. It is impregnated with a view built on technical rationality

¹Doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca (USAL), Espanha - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

²Doutora em Educação/UFRGS - Centro Universitário Lasalle-Canoas

³Mestre em Educação/UFRGS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

⁴Mestre em Educação /UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

⁵Mestranda em Educação/UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

⁶Mestranda em Educação/UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

and has features of an education that is targeted to the market needs. Associated with this, in the political arena, there is a dispute concerning formation at the specialization level, which we put under suspicion.

Key Words: Teacher formation, professional education, educational policies, teaching

INTRODUÇÃO

A história da educação profissional técnica de nível médio, no Brasil, apresenta marcas que definem uma situação contemporânea constituída por tensões em relação ao lócus na definição curricular bem como na discussão da formação de seus educadores.

Este texto tem como objetivo discutir a formação pedagógica dos professores vinculados à educação profissional. Para isso, traz inicialmente uma reflexão do que seja a docência em uma perspectiva de formação humana que demanda a superação do aspecto meramente técnico, instituído historicamente. Apresenta ainda trabalhos que discutem o perfil desses profissionais, apontando a complexidade de fatores que incidem na produção de uma identidade docente para a educação profissional. A contextualização da constituição da docência para a educação profissional, em termos legais, está organizada neste trabalho em dois grandes períodos históricos: de 1909 a 1996, período caracterizado como de não-formação, por não haver um projeto consistente em relação a esses profissionais, e o período pós-LDB (Lei 9.394/96), o qual evidencia as discontinuidades e disputas presentes nesse âmbito de atuação. Por fim, apresenta as considerações finais.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A docência, pensada a partir do senso comum, está vinculada a idéia de um fazer prescritivo, universal, e tem a sua ação pautada por mecanismos homogeneizantes, visando atingir o seu objetivo de instruir. Na educação profissional, ela organiza-se historicamente com a marca de preparar para um trabalho específico e é desenvolvida, em princípio, por um profissional técnico, com conhecimento específico do ofício que está sendo ensinado.

O entendimento da docência como atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa devido à multiplicidade de saberes e

conhecimentos que estão em jogo, demanda outra formação ao professor da educação profissional.

Percebe-se que existe atualmente uma disposição em relação à compreensão da docência que busca romper com a racionalidade técnica. Com isso não estamos nos referindo a um deslocamento linear (docência técnica – docência complexa), mas à emergência de novas formas de conceber o conhecimento e suas relações. Essa mudança em termos de compreensão do trabalho docente amplia seus objetivos, agregando a eles um caráter subjetivo inicialmente pouco valorizado na docência.

A mesma ciência moderna que funda a racionalidade técnica, inspiradora da formação profissional, apresenta nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura sinais de uma profunda crise que repercute na vida dos homens e entre os homens, no pensar e no agir. É importante entender que essa crise do paradigma dominante assenta-se numa pluralidade de condições e, entre estas, se tem a condição teórica apontada por Souza Santos: “A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (1987, p.24). É nesta dialeticidade que a reflexão da docência na contemporaneidade está envolvida.

Esta limitação comentada por Souza Santos (1987) se manifesta no entendimento de docência. Já não é possível reconhecê-la como um trabalho previsível, com um currículo fechado, ou seja, organizada por meio de uma listagem de conteúdos considerada importante para a formação de um grupo profissional. A contemporaneidade nos impõe que caminhemos na liquidez dos processos e é nesse sentido que os limites colocados pela crise do paradigma científico moderno precisa ser pensado. Pensar sobre o que não sabemos ainda, sobre o que não entendemos.

Essa situação pode ser percebida como benéfica no sentido que incomoda e desacomoda o senso comum, provocando um revisitar de crenças. Com esses movimentos abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões

sobre a formação do professor e de sua ação como docente alicerçadas nesse paradigma. Assim, deixa de ser natural, ou deixa de ser naturalizada, a construção de um currículo a partir de tão somente o olhar técnico de uma única área.

Dessa forma, o entendimento da docência fundada somente na técnica e o seu exercício auto-suficiente, passa a ser questionado. Passa a ser apresentada como trabalho contextualizado e situado (SCHÖN, 1983, apud TARDIF, 2007), ou como atividade que articula a improvisação e a regulação (PERRENOUD, 1996, apud TARDIF, 2007). Tardif (2007) chega a propor que seja compreendida como artesanato justamente por ter em sua composição essa característica contingencial. A condição instrumental baseada na racionalidade técnica, com efeito messiânico na resolução de problemas tem seu status abalado. Constitui-se em uma perspectiva “pedagógica” insuficiente, fragmentada, desvinculada de um projeto de formação humana.

Emerge a perspectiva de que há outra lógica pedagógica presente na docência que é menos cartesiana, ou seja, que não crê que se um conteúdo é ensinado de determinada forma, o aluno alcança tal objetivo. Não é um trabalho exato. É uma ação humana sobre seres humanos, portanto subjetiva. Essa dimensão precisa de investimento, de apoio, de formação e valorização das instituições de ensino no sentido de ocupar-se do ensinar e do aprender, de um agir intencional no assessorar o professor, e de ações que o acompanhem em seu trabalho de docência.

Cunha (2006) nos diz que:

A docência é uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho (2006, p.25).

Nesta perspectiva, Machado (2008b) também nos traz que:

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação

pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. 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 (2008b, p.11).

As rupturas no campo teórico, no ordenamento legal e no campo do trabalho docente propriamente dito operam em tempos diversos. Como dito anteriormente, não há uma linearidade na configuração do processo de regulamentação da formação para o docente de educação profissional, mas tensões provenientes de diferentes setores da sociedade. Nesse sentido, cabe investigar quem forma esses profissionais, qual formação é desejável, para que projeto de sociedade e que instituições vão se encarregar dessa atribuição.

Abreu (2009) aponta que:

É importante ressaltar que o ensino técnico sempre caracterizou seus docentes antes de tudo como profissionais, no que tange a sua ligação ao mundo produtivo. Mas, o ensino superior permaneceu e permanece alheio à formação de professores para essa modalidade de ensino. A formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Assim, os professores que contribuem para este pensamento, acreditam que, dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula. Neste ponto, desconsideram a própria capacidade de mudança e, mais ainda, que os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário do seu fazer pedagógico. Sob esse ponto de vista, os profissionais que atuam no magistério, sejam eles habilitados por uma formação pedagógica ou não, estão situados numa relação intermediada pelo exercício diário de sua atuação enquanto docente. Relação essa que lhe possibilita

uma permanente aprendizagem sobre e na ação educativa, na qual as características individuais influenciam esse processo de construção social (2009, p. 5).

A pesquisa sobre a docência na educação profissional realizada por Burnier et al (2007), mostra que os profissionais reconhecem como natural a atividade de ensinar se já desempenham suas profissões em indústrias ou outros setores do sistema produtivo. Reiterando com isso que o conhecimento técnico, na perspectiva dos profissionais, a princípio, é suficiente para o trabalho docente. O ingresso na docência ocorre em face da necessidade de complementar salário.

Machado (2008b) ao se referir ao perfil do docente a ser formado para a educação profissional aponta que:

Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional (2008b, p.18).

Nesse sentido, não há mais possibilidade de pensarmos na docência apoiada unicamente pela especificidade técnica do trabalho, mas compreendê-la como uma atividade complexa que vai muito além de ensinar a fazer algo, vincula-se a um projeto de formação humana.

PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pensar o perfil docente dos professores da educação profissional não é tarefa simples. São poucos os trabalhos na literatura dispostos a investigar e pensar quem são os professores dessa modalidade de ensino. Já em relação à educação básica, esse é um tema que permeia muitos estudos, resultando em diversas publicações de artigos, dissertações ou teses, nos principais periódicos da área de educação e nos programas de pós-graduação do país.

Os professores levam em conta várias questões na construção de seu perfil profissional. Essas questões relacionam-se diretamente com a

construção de uma identidade de professor. A construção de processos identitários pode ser compreendida a partir de uma análise sociológica, como nos propõe Dubar (1997), que resgata dois universos distintos de sentido vinculados à palavra identidade: o primeiro, chamado de 'identidade biográfica', ou 'identidade para si,' são as diversas maneiras pelas quais o indivíduo adquire consciência de si, as maneiras pelas quais ele tenta dar conta de sua trajetória (familiar, escolar, profissional) por meio de sua história de vida, justificando posições e, às vezes, antecipando ações futuras. A segunda, nomeada pelo autor como 'identidade estrutural', ou 'identidade para outrem', pode ser definida como categorias do discurso que o indivíduo usa para se definir do ponto de vista de outrem, ou seja, na relação estabelecida com outros. Assim, a construção das identidades se dá pela mescla dessas duas perspectivas, uma sugestionando a outra.

Especificamente quanto à construção de uma identidade profissional do professor da educação profissional, esta se constitui a partir da identidade biográfica (as experiências vivenciadas enquanto aluno e estudante de uma profissão; crenças sobre a profissão e o trabalho; e a forma como o professor se define como docente) e da identidade estrutural (relações estabelecidas com os alunos, colegas, com a instituição em que trabalha e com os órgãos oficiais de legislação e regulamentação de suas atividades). Essas questões são ainda permeadas por outros fatores, como as representações de senso comum (o que se espera de um bom professor); os discursos oficiais de como um professor deve agir; as condições gerais de trabalho e salário, as quais passam, inclusive, pela atual precariedade da profissão. Tudo isso sugestionará esse profissional, de forma consciente ou inconsciente. Assim, a maneira como cada professor valorará essas questões contribuirá para a construção de sua identidade docente.

Uma questão fundamental da construção de identidades docentes e de perfil profissional relaciona-se com a formação. A formação de professores mais cômicos de seu papel em relação à peculiaridade da educação profissional, ou seja, capazes de formar estudantes que consigam ser mais que executores e meros operadores, é apontada por diversos estudiosos em educação como uma das questões chave na sociedade contemporânea (REHEM, 2005). Vive-se em um mundo no qual a informação e a tecnologia

adquiriram importância nunca antes vista, o que faz com que concepções sobre o papel que o homem desempenha sejam revisitadas. No Brasil há um enorme esforço em reorientar a formação de professores. O avanço tecnológico assume papel central no desenvolvimento, porém, dependendo do conceito de tecnologia adotado esta se torna, ou não, chave do desenvolvimento na perspectiva da formação humana. Não podemos dissociar o avanço tecnológico das transformações sociais. As tecnologias que são produzidas não são fruto do acaso, nem são meras ferramentas instrumentais. São produtos da construção humana, partem do desejo de alguém e são impregnadas de intencionalidade e finalidade. Nesta perspectiva, a formação do cidadão da sociedade do conhecimento precisa avançar da concepção de educação como um processo totalmente individual para o âmbito do coletivo, da competitividade para a solidariedade, do individual para o coletivo pautado em um novo perfil de formação escolar. Como salienta Rehem (2005),

[...]a construção desse perfil requalificado exige uma educação profissional que garanta ao cidadão aprender a trabalhar a partir do acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, o que implica promover, segundo Cordão, a compreensão global do processo produtivo com “a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões” (2005, p.1).

Acompanhando a abordagem histórica proposta pelo artigo, três estudos serão utilizados para tentar responder a essas questões. Um deles, bastante detalhado, refere-se aos professores de uma rede de ensino técnico na grande São Paulo, no período anterior à Lei 9.394/96 (PETERROSSI, 1994); outros dois estudos foram realizados após as mudanças conferidas pela LDB: um deles realizado por Burnier et all (2007) com professores de diferentes instituições; e o outro, realizado por Macieira (2009) Com professores egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – PEFPD do CEFET-MG.

No primeiro estudo (PETERROSSI, 1994), a análise sobre a formação de professores de São

Paulo mostra que a maioria deles possui formação em nível de 3º grau⁷. Porém, apesar dessa formação, em quase metade dos casos analisados, ela não carrega correspondência direta com a disciplina ministrada pelos professores no então ensino médio profissionalizante. Nesse caso, é possível pensar que a habilitação dada para lecionar nos cursos técnicos é dada pela formação que esse professor adquiriu em nível de 2º grau. Outro dado que se relaciona com a formação dos professores diz respeito ao início da carreira profissional: em mais da metade dos casos os docentes iniciaram sua carreira depois da formação de 3º grau, num claro contraste com o dado apresentado anteriormente entre a correspondência de sua formação e a disciplina ministrada. Apesar de haver uma exigência em termos de formação superior, o conhecimento específico adquirido em nível técnico é que habilitou o professor a ministrar suas atividades.

A pesquisa se realizou em um período em que havia a preocupação da formação de trabalhadores para as indústrias, assim, a formação que os professores mais apresentavam, em nível de 3º grau, era engenharia, seguido de profissionais da tecnologia, administradores de empresas e nutricionistas. A formação em pedagogia e licenciatura era escolha de poucos professores. Em relação às instituições de formação: os mesmos professores que adquiriram sua formação na rede pública em nível de 2º grau conquistaram seus cursos de graduação em instituições particulares. De acordo com o tempo de docência, evidenciando a estada há mais de dez anos na atividade da maioria dos professores, a pesquisa questionou os docentes quanto à preocupação em manterem-se atualizados. Em uma parcela significativa de professores essa preocupação inexistia, contudo a maioria tentou se atualizar através de cursos de extensão e treinamento oferecidos pela própria instituição de ensino, seguidos de seminários de educação geral e por cursos Esquema.

Os cursos Esquema foram criados no período militar para fornecer formação pedagógica aos docentes que tinham formação de nível médio e

⁷ Nomenclatura do ensino brasileiro anterior à lei 9.394/96, a LDB. Optamos por tratar dos níveis de ensino com a nomenclatura antiga, a mesma utilizada pela autora, no que refere à menção de dados do texto, numa tentativa de chamar atenção e deixar claro que o estudo foi anterior às mudanças promulgadas pela nova legislação. Dessa forma, o 3º grau corresponde ao ensino superior e o 2º grau ao ensino médio.

para aqueles que tinham formação em nível superior, mas constituída por bacharelado. A Portaria do CFE nº 432, de 19/07/1971, definia as normas para a organização curricular dos cursos Esquema I e II. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica para os profissionais de nível superior, com duração de 600 horas; já o Esquema II se destinava à complementação pedagógica, e também de conteúdos de tecnologia, para os docentes que tivessem formação de nível médio, com carga horária de 1.080, de 1.280 ou de 1.480 horas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

Assim, a formação pedagógica dos docentes era construída apenas por aqueles que procuravam os cursos Esquema. O que isso implica na construção da identidade docente dos professores desse nível de ensino? Ao separar a dimensão pedagógica da dimensão do saber específico e técnico se desvincula a docência da sua atividade mais basal: a dimensão política. Sem a dimensão pedagógica, com as questões políticas que ela implica, esses docentes constroem uma identidade de professor, no mínimo, fragmentada, reflexo de sua atividade construída também de forma incompleta, apenas sobre a dimensão do saber fazer. Nesse sentido, não se constrói uma identidade docente consciente de seu papel na formação de pessoas, futuros profissionais. Uma das conclusões do estudo é que “acaba sendo uma atividade que está a serviço das exigências do grande capital das grandes organizações de preparar técnicos competentes, profissionais adestrados que saibam ler as receitas, os diagramas e os mapas e saiba cumpri-los” (PETEROSI, 1994, p.126).

Após a nova LDB⁸, quando fica clara a preocupação com a formação pedagógica dos professores, inclusive para a educação profissional, outros dois estudos abordam o perfil dos professores dessa modalidade de ensino. Estes são aqui mencionados com o intuito de evidenciar se ocorreram ou não mudanças na perspectiva de formação docente desses professores.

No estudo realizado com professores da Educação Profissional egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – PEFPD, Macieira (2009) investiga limites e possibilidades desta formação inicial. Ao entrevistar 16 sujeitos licenciados entre os anos de

2000 e 2007, partiu da hipótese de que o PEFPD contribui na formação inicial tanto para a construção da identidade docente, quanto para o desempenho em sala de aula. Tais contribuições foram identificadas a partir do aprendizado de técnicas, metodologias de ensino e planejamento das aulas, assim como no desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos que subsidiam a docência, na construção de um novo olhar do docente sobre seu aluno.

O estudo também revela que a formação teve um alcance limitado na percepção da importância da formação continuada, no estímulo a uma atuação docente integrada profissionalmente e politicamente a esse grupo ocupacional bem como na abordagem de conhecimentos pedagógicos e sua importância no entrelaçamento com a formação específica. Apesar destas limitações, para Macieira (2009) este modelo formativo constitui-se como uma possível referência para a construção de propostas específicas para a formação docente da Educação Profissional que tenha aproximações com a qualidade social dos cursos.

Para Oliveira (2005), as políticas públicas para a educação profissional têm apresentado restrições em relação a uma educação de qualidade social, tendo em vista as proposições de ser voltada especificamente para a formação de competências para o mercado. Para a autora, a qualidade social

[...] implica que se contemplem padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população; que se dirija à construção dos valores de solidariedade, liberdade e cidadania ativa; que se comprometa com o desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos, tendo como consequência a inclusão social (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

Um último trabalho a ser aqui referido se deu no contexto de um CEFET⁹ da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais (BURNIER et al., 2007). Como o método de investigação da trajetória profissional dos professores se deu por narrativas de histórias de

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), nos seus artigos 13, 61, 63, 65, 67.

⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica. Os CEFETs foram substituídos pelos IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) por meio da Lei 11.892/2008.

vida, foi possível perceber parte da constituição de identidade desses professores. Esta nem sempre diretamente relacionada à docência, mas ainda assim uma dimensão bastante significativas, conforme aponta Dubar (1997).

Assim, muitos professores se referiram à infância difícil, tendo, por esta razão, uma possibilidade de ascensão social ao ingressar na educação profissional:

[...] o valor do trabalho é referencial básico dessas construções identitárias, e que a docência permite a permanência desse valor – trabalho – entre esses trabalhadores qualificados, por meio de experiências que resgatam sua positividade, aparentemente perdida ou em crise em suas profissões de origem, identificadas como insalubres, repetitivas e opressoras (BURNIER et al., 2007, p.355).

Cabe ressaltar que estes professores tiveram, assim, incursão no trabalho profissional técnico de nível médio antes de ter surgido oportunidade da docência.

Os autores desse estudo chamam atenção para o fato que os professores entrevistados “estabelecem uma relação bastante positiva com essa atividade” (2007, p.355), ao contrário dos professores da educação básica, em que muitos estudos apontam o desgaste e o fenômeno do adoecimento (síndrome de *burnout*) cada vez mais frequente (BRASIL, 2010).

No caso específico dos professores entrevistados, é possível considerar que a relação positiva sobre a importância do trabalho se deve ao fato que o conhecimento proporcionou melhores condições de vida e ascensão social. Contudo, o estudo não explora os aspectos da formação pedagógica que esses professores deveriam ter para lidar com a formação de futuros trabalhadores técnicos de nível médio.

Percebe-se, assim, que as alterações propostas inicialmente pela LDB para os quadros de pessoal das escolas técnicas e profissionais do país ainda não promoveu alterações significativas no que se refere à formação pedagógica dos professores da educação profissional. Sob esse aspecto, de acordo com os estudos tomados como referência, ainda continuam sendo formados professores que não conseguem lidar de forma harmoniosa com os diversos saberes que compõem a construção da sua profissão e,

consequentemente, de sua identidade. Evidencia-se, portanto, que ainda existe a crença de que os saberes disciplinares (TARDIF, 2007) são suficientes para se atuar como professor.

Buscando estabelecer bases elucidativas à compreensão da adjetivação desta formação como “especial” e “transitória”, bem como seus desdobramentos numa arena de disputa entre projetos societários, a próxima seção apresentada a formação dos professores da educação profissional técnica de nível médio em seu percurso histórico,

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – DE 1909 A 1996

Propõe-se aqui uma breve análise das ações para atender a demanda por professores para a educação profissional desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909, até o período anterior à atual LDB.

De acordo com Peterossi (1994, p.69), trata-se de um período em que, muito mais do que uma história da formação de professores do ensino técnico, o que se encontra é uma história de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.

Neste sentido, o “profissional” em sala de aula é evidente desde o início do ensino técnico através dos “mestres professores”, vindo até meados da década de 90 com os “profissionais professores”. Machado (2008b) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica (2008b, p.73).”

A decisão de Nilo Peçanha e a resultante criação das Escolas de Artes e Ofícios, no início do século XX, colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. No entanto, a primeira iniciativa para suprir essa demanda só veio a acontecer anos mais tarde:

A primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, a época presidente da república, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo

Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada pra formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias (MACHADO, 2008b, p. 67).

A escola criada por Wenceslau Braz funcionou durante 20 anos e, apesar do expressivo número de matrículas (5.301), somente 381 alunos concluíram o curso. Destes, 309 eram mulheres e 72 homens. Este dado nos leva a crer que era mínimo o interesse dos ingressantes em tornarem-se professores da educação profissional. O interesse maior estaria na obtenção de uma qualificação para atuarem como mestres e contramestres na indústria, a qual era obtida ao longo do curso.

A segunda iniciativa data de 1931, em São Paulo, pelo governo do estado, quando são instalados cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais masculinas e femininas¹⁰ (PETEROSSO, 1994).

Outro registro merecedor de destaque é o da primeira inclusão em legislação educacional sobre a formação de professores, citando Machado (2008b):

[...] 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, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial (2008b, p.68).

Em nível nacional, a Lei Orgânica de 1942 consagrou a necessidade dos professores do magistério profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo em que delegava ao próprio ensino profissional essa incumbência¹¹ (PETEROSSO, 1994).

Também é pertinente lembrar o acordo firmado em 1946 entre o Brasil e os Estados Unidos e que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID (Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América). Surgiu, assim, o patrocínio do Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, entre outras ações que influenciaram a educação profissional brasileira.

De acordo com pesquisa realizada por Peterossi (1994), até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedeciam a normas que não guardavam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, é confusa, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares, por este motivo não se deterá no relato de cada uma destas ações.

No ano de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, e sua contribuição para a formação dos professores do ensino profissional era mínima. Para Peterossi (1994),

apenas reforçando o tratamento diferenciado entre a formação de professores do ensino médio e os do ensino técnico, da seguinte forma, o artigo 59 dizia que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica (1994, p. 69).

Os Cursos Especiais de Educação Técnica passaram a ser gradativamente regulamentados através de Portarias do Ministério da Educação e Cultura, contemplando, em separado, os ramos técnicos a que se destinavam: industrial, comercial e agrícola. De uma maneira geral, todos os currículos estabeleciam um mínimo de 600 a

¹⁰ Esses cursos de aperfeiçoamento eram ministrados durante dois anos aos alunos egressos das próprias escolas profissionais. A esses alunos que tivessem interesse em se transformar em mestres de estabelecimentos de ensino profissional, era oferecida um a especialização com o estudo de novas disciplinas.

¹¹ Artigo 4º, parágrafo único: “Cabe ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino.”

800 horas-aula para que fossem cumpridas as disciplinas de “formação pedagógica”, de “conteúdo”, propriamente dito, e as disciplinas de “informação complementar”. Chama à atenção a previsão de “estágio em situações reais de classe” como atividade obrigatória. A preocupação com o aprimoramento e a oferta destes cursos pode ser observada através da criação de Centros de Habilitação e Treinamento de Professores em todo país (PETEROSI, 1994).

Este autor ainda informa que

[...] na sequência, a Lei 5.540/68, em seu artigo 30, inovou estabelecendo que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas se faria em nível superior. Esta legislação encontrou tanto as Universidades quanto os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a preparação dos professores. O Decreto Lei 464 complementou a lei 5.540 estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante ‘exame de suficiência’, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (PETEROSI, 1994, p. 77).

Com a preocupação em oferecer formação superior a seus professores, as Diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial, encaminharam individualmente suas sugestões. Estas apoiadas no Decreto Lei 665, de 27 de junho de 1969, e nas alternativas discutidas em nível ministerial. As sugestões foram apresentadas sob a forma de um plano de Formação de Professores a ser desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos e apresentava dois esquemas¹² alternativos, de curta duração, para a formação dos professores das disciplinas técnicas: os cursos de Esquema I e II, tratados na seção anterior, e que perduraram até a LDB nº 9394/96.

¹² Embora o Plano não o faça, o relator do CFE, Valnir Chagas, designará os ESQUEMAS com o qualificativo I e II para melhor analisá-los. Desta forma influenciando a denominação dos cursos de formação de professores como Esquema I e Esquema II.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS A REFORMA EDUCACIONAL E OS PROJETOS ATUALMENTE EM DISPUTA

A Reforma Educacional que ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso¹³ nos anos 1990, delineou-se a partir de movimentos internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtein – na Tailândia, onde o Brasil figurou como um dos países componentes do E-9, os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo.¹⁴ O elevado índice de analfabetos, as altas taxas de evasão e repetência configuravam o quadro da educação brasileira na ocasião.

Aliado a este cenário, organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) vem, ao longo do tempo, definindo agendas internacionais com recomendações voltadas ao desenvolvimento dos países através do estabelecimento de metas para a educação (SILVA e ABREU, 2008).

Com isso, a educação nacional passa por uma série de reformas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁵ em 1996, da definição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, do reordenamento dos currículos, do financiamento da educação e das políticas públicas delineadas para dar conta da implementação destas reformas.

O “aprender a fazer”, integrante das recomendações do Relatório Delors/UNESCO, vincula a educação às demandas do mercado de trabalho. No âmbito da Educação Profissional, estas reformas intensificam-se no que se refere ao reordenamento curricular, na estrutura da oferta e nos diferentes níveis oferecidos.

A promulgação da LDB 9394/96 aconteceu em meio a efervescentes debates de movimentos representativos de diferentes segmentos da educação, sendo que o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 foi o chamado substitutivo Darcy Ribeiro. Este texto, atendendo a um determinado projeto societário em conformidade com recomendações dos

¹³ Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

¹⁴ Países componentes do E-9: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

¹⁵ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

organismos internacionais, inseriu modificações substanciais nas propostas que até então estavam sendo encaminhadas. De acordo com Veiga e Viana (2010),

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo [...] as políticas educacionais que pautaram a reforma educacional foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais (2010, p.16).

No que se refere à Educação Profissional, no âmbito da LDB, esta não se estabelece nem como parte integrante da Educação Básica nem como parte da Educação Superior, os dois únicos níveis de ensino existentes, conforme disposto em seu Artigo 21, ficando assim no âmbito das modalidades de ensino.

Nesse contexto, para além do objetivo subjacente de formar um novo tipo de trabalhador, a aprovação do substitutivo consolidou, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional. O ensino médio ficou no Capítulo II, destinado à educação básica, enquanto que a educação profissional foi disposta em outro capítulo, o III, constituído por três pequenos artigos, e passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica.

No ano seguinte, o Decreto Federal nº 2.208/97 abriu a possibilidade de a docência na Educação Profissional ser exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, ou seja, profissionais atuantes no mercado de trabalho e, portanto, sem curso de licenciatura. Na sequência, o mesmo Decreto estabeleceu que a formação pedagógica dos monitores e instrutores deveria se dar “[...] através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, p.3).

Neste mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº2/97, primeira regulamentação referente à formação de professores após a reforma educacional, “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” (BRASIL, 1997):

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas [...] (MACHADO, 2008a, p.14)

A Resolução CNE/CP 2/97 estabelece ainda que os programas especiais devem respeitar uma estruturação curricular articulada em três núcleos:

- a) Contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola e considerando participantes e relações;
- b) Estrutural, abordando conteúdos curriculares e métodos;
- c) Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino (BRASIL, 1997).

Ficava ainda estabelecido que, no prazo de cinco anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deveria proceder à avaliação do que fora estabelecido na Resolução. No entanto, e tomando emprestadas as palavras de Machado (2008a, p.8), “[...] esse prazo se extinguiu em 2002 e até hoje o CNE não fez essa avaliação¹⁶”.

Para a autora (2008a), a Resolução, “relanceando os olhos para a educação profissional”, não promoveu uma efetiva discussão acerca das licenciaturas, deixando aberta uma lacuna no que tange à formação docente.

Dois anos mais tarde, o Parecer CNE-CEB nº 16/99, reforça a necessidade de formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional, dando-se esta em cursos de licenciatura ou em programas especiais. O Parecer, contudo, permite que “Em caráter

¹⁶ Machado diz que “Por conta dessa Resolução, o CNE teve que responder a várias consultas, inclusive do poder judiciário. As suas respostas são encontradas nos seguintes pareceres: “Parecer CNE/CP nº 108/99; Parecer CNE/CEB nº 25/00; Parecer CNE/CES nº 364/00; Parecer CNE/CES nº 1.069/00; Parecer CNE/CES nº 678/01; Parecer CNE/CP nº 25/01 – Origem da consulta: Poder Judiciário; Parecer CNE/CP nº 25/02; Parecer CNE/CEB nº 37/02” (MACHADO, 2008a, p. 8).

excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério” (BRASIL, 1999, p. 27).

Em 2001 são lançados alguns documentos oficiais que, em princípio, deveriam definir o rumo da formação de professores para a Educação Profissional. Para melhor compreensão, eles são abaixo relacionados:

- a) - 09 de janeiro: A Lei nº 10.172 aprova o PNE (Plano Nacional de Educação), o qual no eixo “Educação Tecnológica e Formação Profissional” consta, entre seus objetivos e metas: “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores¹⁷” (BRASIL, 2001).
- b) - 08 de maio: O Parecer nº 9 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

Mas talvez o documento mais importante deste ano, por abrir precedentes, seja o Parecer CNE/CEB n.º 29/01. Este Parecer responde a um pedido de autorização do Ministério da Saúde, por meio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Escola Nacional de Saúde Pública, para que seu curso de especialização possa habilitar professores na área da Saúde. O voto do relator Francisco Aparecido Cordão é que:

Assim, podem ser considerados igualmente como habilitados para a docência em Educação Profissional de nível Técnico, nos termos do Artigo 17 da Resolução CNE/CEB 04/99 e Parecer CNE/CEB 16/99, até que sejam definidas diretrizes específicas para a Docência na Educação Profissional, os licenciados em cursos regulares de graduação; os licenciados segundo programas de formação especial, que combinem formação pedagógica, formação tecnológica e formação em serviço, nos moldes da Resolução CNE/CP 02/97; e os pós-graduados em cursos de especialização para a formação de

docentes para a educação profissional de nível técnico, estruturados por área ou habilitação profissional (BRASIL, 2001, p.12).

Este voto vai ao encontro do entendimento que o relator tem acerca da Especialização:

Ademais, se o curso de pós-graduação “lato-sensu” de especialização pode habilitar profissionais para atuar na docência em nível superior, até por uma questão de simetria, pode igualmente preparar e habilitar docentes para a Educação Profissional de nível Técnico (BRASIL, 2001, p.12).

Em 2004 o Decreto 2.208/97 é revogado por meio do Decreto nº 5.154/2004 e volta a haver uma indefinição com relação à formação de professores, pois, se o primeiro definiu a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores da Educação Profissional, o segundo se omite nessa definição, desprezando a questão da formação desse docente.

Desaparece, assim, a exigência de formação pedagógica do professor-técnico, e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as “autorizações a título precário”:

Essa nova situação de indefinição legal reacendeu a discussão sobre o assunto. Produção nitidamente acadêmica, oriunda majoritariamente das faculdades de Educação, reacendeu antigo movimento no sentido de se exigir o estabelecimento de licenciaturas específicas para a formação de professores para a Educação Profissional (NOGUEIRA, 2009, p.51).

A arena educacional parte para o debate, e os projetos continuam em disputa do lado político: em outubro de 2004, através do Ofício CNE/001229/2004, o então Presidente do CNE responde a nova consulta da Escola Nacional de Saúde Pública e reafirma a equiparação do curso de especialização em formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio às licenciaturas¹⁸.

¹⁷ Ainda se espera por tal modificação.

¹⁸ Esta informação consta no Projeto Básico do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Área da Saúde, realizado pelo TecSaúde - Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saúde no Estado de São Paulo

Em 2008, a Lei 11.741 altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Isto posto, define que para a formação do professor que atua no nível técnico a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível.

Sobre a formação mínima para que professores possam atuar na Educação Básica, a Lei 9394/96 em seu artigo nº 62 define que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, conforme disposto no artigo nº 65, aos cursos de licenciatura deve ser acrescida a prática de ensino: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Retoma-se aqui a discussão sobre a proposição de uma especialização como formação para docentes atuarem no ensino técnico, e, neste sentido, tenciona-se a proposta desta formação. Na LDB a proposição é que esta formação aconteça em cursos de licenciatura, acrescido de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino. Ora, é sabido que as especializações não oferecem estes espaços de prática de ensino e, quando isso acontece, dificilmente esta oferta é de trezentas horas. Mesmo que isso ocorra, ainda há o dispositivo de que a especialização situa-se fora do âmbito da graduação, ou seja, não está alinhado com o disposto na legislação.

Continuando o debate, em 2009 o Conselho Nacional de Educação promulga novo Parecer (CNE nº 07/2009), originado a partir de uma consulta realizada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz. No citado parecer é reafirmado:

[...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de

propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p.6).

A arena política mostra que a indefinição na formação docente para a educação profissional técnica de nível médio ainda dá razões para debates, tendo em vista as diferentes proposições para esta formação. Cabe ressaltar que, conforme a Resolução CNE nº 02/97, a certificação obtida no Programa Especial de Formação Pedagógica equivale a uma licenciatura, o que habilita ao exercício da docência. Já a especialização não possui essa mesma prerrogativa e não pode fornecer a mesma habilitação.

Sendo a docência um processo complexo, e conforme Cunha (2006) sinaliza, não própria a “neófitos”, essas indefinições legais contribuem em larga escala para a pulverização da identidade docente de quem atua no ensino técnico. A aceitação de uma especialização como formação pedagógica para professores que atuam em cursos técnicos de nível médio, exemplifica a questão e remete a uma reflexão sobre a Educação Básica, a formação de seus professores, em especial para a docência na educação técnica de nível médio.

Essas são algumas questões que se apresentam quando se trata da formação de professores para atuar na educação profissional técnica de nível médio. Muitos fóruns de discussão têm sido realizados nesse sentido, buscado caminhos alternativos que se consolidem em políticas públicas. A educação profissional não se resume a ensinar a fazer e a preparar para o mercado de trabalho, mas sim a promover a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas em suas contradições ao mesmo tempo em que habilita pessoas para o exercício crítico e autônomo de suas profissões. Para o exercício da docência e para a construção de sua identidade profissional, é fundamental que um professor tenha a possibilidade de formar-se a partir ou com esta perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu discutir a formação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para tanto, retomou uma reflexão acerca da docência, trazendo à tona a necessidade de um rompimento com racionalidade técnica, instituída historicamente, para que a docência seja compreendida como uma atividade complexa, vinculada à formação humana.

Tal rompimento, no entanto, exige também uma reflexão profunda daqueles que exercem a docência, pois se relaciona ao modo como esses profissionais entendem sua própria identidade de professor. Na busca por uma compreensão acerca do perfil desse profissional, o texto apresentou pesquisas que sugerem que a produção de uma identidade docente está atrelada a uma complexidade de fatores, os quais ainda não foram exaustivamente pesquisados.

Tentou-se, ainda, contextualizar, legalmente e historicamente, a docência para a educação profissional. Para tanto, foram apresentados os períodos anterior e posterior à atual LDB. Neste sentido, evidencia-se que o período que antecede a atual Lei de Diretrizes e Bases caracteriza-se pela inexistência de um projeto consistente de formação docente. O segundo período, atual, mostra que, enquanto as arenas educacionais e políticas disputam projetos, a qualidade da formação desse profissional e, por conseguinte, dos alunos desta modalidade de ensino, mantém-se prejudicada.

A retrospectiva histórica aponta, portanto, que é necessária e urgente a definição de um projeto que contemple os docentes que atuam no ensino técnico em sua formação inicial e continuada. As realizações concretas no campo da formação do docente de educação profissional foram e tem sido episódicas e descontinuadas.

O caráter emergencial, transitório, especial, com que esta formação tem sido tratada anuncia esta ausência, porém reflete-se sobremaneira na formação dos alunos. Certamente um professor que tem sua formação voltada para o desenvolvimento de um compromisso social e político com a formação de seus alunos não promoverá uma formação que seja somente pautada a partir das necessidades do mercado. Ainda, a sua constituição como profissional docente será fortalecida quanto mais clara for a definição desta formação.

Ao largo destas discussões, jovens e adultos trabalhadores buscam suas formações em escolas técnicas, para melhoria da qualidade de vida através da inserção ou reinserção no mercado de trabalho. É preciso intensificar os movimentos no sentido de promover uma oferta de educação profissional em que os professores estejam engajados com a proposta de formação de um cidadão crítico, competente e solidário, sensível e politizado frente aos problemas sociais. É preciso articular esta formação aos projetos educacionais que integram as dimensões do pensar e do fazer como uma unidade dialética. Por fim, é preciso debater a formulação de uma política de formação de professores para a educação profissional como política pública, não como algo pontual, marginal e “especial”, como tem sido tratada ao longo de sua constituição histórica, conforme abordamos no decorrer das discussões por nós entabuladas.

Referências

- ABREU, Guacira Ribeiro de. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente on line**, v.9, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol09/9917.pdf>. Acesso em 21 nov. 2010.
- BRASIL. Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. Relatório Conselho Nacional de Educação – CONAE. 2010. **Eixo IV. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 11 nov. 2010.
- _____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 20 dez. 2010.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. Parecer CNE/CEB 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_9_9.pdf. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. Parecer CNE/CEB 29, de 7 de agosto de 2001. Consulta sobre o credenciamento do curso de Especialização em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, a ser ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública, com sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. Parecer CNE/CEB 7, de 5 de maio de 2009. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007_09.pdf Acesso em: 20 nov. 2011.
- _____. Resolução CNE/CP 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 em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf> Acesso em 20 dez. 2010
- BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro ; DURÃES, Marina Nunes ; PAZ, Mônica Lana ; SILVA, Adriana Netto ; MENDES SILVA, Ivone Maria. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, maio/ago. 2007.
- CUNHA, Maria Isabel (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: MEC/SETEC (Org.). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008a, v.1, n.1, julho/2008, p.8-22.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza . Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.
- MACIEIRA, Daniel S. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do programa especial de formação pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal De Educação Tecnológica, Minas Gerais.
- NOGUEIRA, Vicente de Paulo Queiroz. Educação profissional técnica de nível médio. **T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009. Disponível em: https://portal.fucapi.br/tec/imagens/revistas/010_ed016_educacao_profissional_medio.pdf Acesso em: 20 nov. 2010.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. Universidade Católica de Santos, São Paulo.
- OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V.S; CUNHA, Daisy M; LAUDARES< João B. (orgs). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005.
- PROJETO Básico do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Área da Saúde. In: **TECSAÚDE – Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saude no Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://tecsaude.sp.gov.br/pdf/Formacao%20docentes.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo. Loyola. 1994. 191 p.
- REHEM, Cleunice M. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? In: **Boletim Técnico do Senac**. vol. 31, n.1, jan/abr, 2005. p.1-11. Disponível em: <http://www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html>. Acesso em 10 nov. 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 13 ed. Porto: Afrontamento, 1987.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: **A escola mudou: que mude a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2010.

Recebido: 10/10/2011

Aceito: 29/11/2011

Endereço para Correspondência: FAGED/ PPGEDU - Av. Paulo Gama, s/n Prédio 12201, 8º andar, Sala 816 - Centro90046900 - Porto Alegre, RS

E-mail: jorge.ribeiro@ufrgs.br / marga.fada@hotmail.com