



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO HUPALO

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2005-2015**

**CHAPECÓ
2016**

LEANDRO HUPALO

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2005-2015**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Richit.

CHAPECÓ

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Hupalo, Leandro

Perspectivas de Formação Pedagógica de Professores na Educação Profissional: Uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2015-2015/ Leandro Hupalo. -- 2016.

142 f.

Orientadora: Adriana Richit.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Formação Pedagógica de Professores. 2. Educação Profissional. 3. Práticas Formativas. I. Richit, Adriana, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LEANDRO HUPALO

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2005-2015**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em banca examinadora em 14 de novembro de 2016.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Richit

Aprovado em: 14 de novembro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Adriana Richit – UFFS



Prof^a. Dra. Marilda Paschoal Schneider – UNOESC



Prof^a. Dra. Maria Silvia Cristofoli – UFFS



Prof^a. Dra. Marisol Vieira Melo – UFFS

Chapecó/SC, novembro de 2016

Dedico este trabalho aos meus filhos:
Pedro e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luiza e Alexandre, que sempre proveram todas as condições necessárias para que eu e meu irmão, Dudu, concretizássemos nossos objetivos, sejam profissionais, pessoais ou pessoais. Agradeço pelos princípios repassados ao longo dos anos e pelas palavras de conforto sempre que necessário.

Agradeço à Adriana por estarmos juntos nesta jornada: pelo apoio, sintonia, carinho e compreensão. Agradeço também pela família que formamos que reconhece a importância do amor e nele se mantém. Agradeço profundamente pela oportunidade de ter o Pedro e o Miguel em minha vida e tenho a certeza de que é para eles, também, que buscamos um mundo melhor.

Agradeço ao Senai/SC que me apresentou o tema Educação Profissional e me oportunizou mais do que crescimento pessoal e profissional nos anos que lá estive, mas também amizades sinceras que levarei para sempre.

Agradeço às professoras Dr^a. Marilda Paschoal Schneider, Dr^a. Maria Silvia Cristofoli e Dr^a. Marisol Vieira Melo por dispensar um precioso tempo de sua atividade docente para apontar as oportunidades de melhoria dessa dissertação e participar da banca de defesa. Agradeço também às professoras Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim e Dr^a. Luciane Ferreira Mocrosky que participaram da banca de qualificação e pelos apontamentos para a continuidade da pesquisa.

Agradeço aos colegas educadores que tem me acompanhado na profissão docente nas diferentes instituições das quais eu pertenci e das quais ainda pertenço e que, assim como eu, fazem um admirável esforço diário para garantir que a educação tenha o merecido lugar de destaque na sociedade.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Mestrado em Educação da UFFS pelo carinho, respeito, dedicação e compromisso com a formação de pesquisadores em educação. Sou um privilegiado por fazer parte de uma instituição pública, gratuita e de qualidade, embora isso não devesse ser um privilégio de poucos.

Agradeço à FAPESC/CAPES pelo incentivo financeiro através da bolsa de pesquisa durante o mestrado.

E, por fim, agradeço imensamente à orientadora e professora Dr^a. Adriana Richit por acreditar em mim quando nem eu mesmo acreditava. Esta trajetória acadêmica contou com contratemplos que abalaram, por diversas vezes, a conclusão deste estudo:

fruto de muito esforço e dedicação, mas também de compreensão, de superação e de resgate de autoconfiança. Agradeço à professora Adriana por manter-se firme em suas orientações, mas sempre alimentando a crença nas minhas qualidades e demonstrando toda a sua humildade e humanidade desde o primeiro momento. Eu me sinto muito grato pela parceria acadêmica e tenho a certeza de que aprendi para muito além da formação de professores.

Ensinamos aquilo que somos e, no que somos,
encontra-se muito daquilo que ensinamos.

António Nóvoa

RESUMO

A dissertação apresenta e discute as principais perspectivas de formação pedagógica de professores, no âmbito da educação profissional, evidenciadas a partir de uma análise de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2005-2015 em programas de pós-graduação brasileiros. A pesquisa baseou-se em um estudo do tipo bibliográfico, que consistiu na análise de um conjunto de dissertações e teses, com foco na educação profissional, a partir da qual buscou-se responder a seguinte interrogação: quais são as principais perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes às pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015? O estudo tomou por contexto a educação profissional, focando a história desta modalidade de educação, o ordenamento legal referente à formação de professores da educação profissional e um conjunto de dissertações e teses que abordam a formação de professores neste campo. A análise de natureza qualitativa e interpretativa baseou-se em uma análise de conteúdo, por meio da qual evidenciamos diferentes perspectivas de formação pedagógica de professores, perspectivas estas que têm permeado debates e fundamentado práticas formativas no âmbito da educação profissional no Brasil. A aproximação entre estas perspectivas convergiu para quatro eixos principais, cujos elementos expõem a contradição entre aquilo que predomina em nível de discurso acadêmico e aquilo que de fato se concretiza em termos de formação profissional docente. São eles: *formação pedagógica assentada em bases teóricas, promovida em contextos formativos diversos, e voltada à formação de um professor reflexivo, crítico e transformador; formação profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade entre disciplinas e dimensões formativas; formação profissional docente que se concretiza mediante a constituição profissional do professor e a prática pedagógica e; formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente.* Por fim, há evidências da falta de literatura específica sobre o tema, o que expõe também uma ausência de interesse do meio acadêmico na pesquisa desta natureza e reforça ainda mais a manutenção da precariedade da formação docente com bases pedagógicas dos professores de educação profissional.

Palavras-chave: Formação Pedagógica de Professores. Educação Profissional. Práticas Formativas.

ABSTRACT

The dissertation presents and discusses the main perspectives of pedagogical training of teachers, in the field of professional education, evidenced from an analysis of dissertations and thesis defended between the years 2005-2015 in Brazilian postgraduate programs. The research was based on a study of the bibliographic type, which consisted of the analysis of a set of dissertations and thesis, focusing on professional education, from which it was sought to answer the following question: What are the main perspectives of teacher training underlying the researches focused on professional education developed in Brazil between 2005 and 2015? The study took into account professional education, focusing on the history of this modality of education, the legal order regarding the training of teachers of professional education and a set of dissertations and thesis that address the teachers' training in this field. The analysis of a qualitative and interpretative nature was based on a content analysis, through which different perspectives of teacher training were evidenced, which perspectives have permeated debates and grounded formative practices in the field of professional education in Brazil. The approximation between these perspectives converged to two main perspectives, whose elements expose the contradiction between what prevails at the level of academic discourse and what is actually materialized in terms of professional teacher training: a perspective on reflective and critical professional training, which values and promotes the formation of pedagogical knowledge articulated to the specific knowledge and purposes of professional education, aiming to promote classroom practices that are also reflexive and committed to the emancipation of students in relations with the world of work; Another perspective, centered in the valorization of the technical and specific knowledges and in the development of competences and abilities, from the perspective of the technical rationality, that end up reproducing a model of alienated school and forming a general technical workforce. Finally, there is evidence of a lack of specific literature on the subject, which also exposes an absence of interest of the academic environment in the research of this nature and reinforces even more the maintenance of the precariousness of the teacher training with pedagogical bases of the professors of professional education.

Keywords: Pedagogical Training of Teachers. Professional education. Formative Practices.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
CA – Categoria de Análise
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI – Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
CEB – Câmara da Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Ensino Técnico
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CNC – Confederação Nacional do Comércio
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IF – Instituto Federal
IFET – Instituto Federal de Ensino de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC – Programa Escolas Técnicas
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TWI – Training Within Industry
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for International Development
UR – Unidade de registro
UT – Unidade temática

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos encontrados a partir do descritor “formação docente”	79
Tabela 2: Trabalhos encontrados a partir do descritor “educação profissional”	80
Tabela 3: Trabalhos encontrados a partir do descritor “formação de professores”	80
Tabela 4: Trabalhos encontrados a partir dos descritores “formação de professores”, “educação profissional” e “formação docente”	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2015.....	83
Quadro 2 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Ogliari (2006).....	95
Quadro 3 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Barbacovi (2011).....	96
Quadro 4 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Oliveira (2011).....	97
Quadro 5 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Martins (2011).....	99
Quadro 6 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Urbanetz (2011).....	100
Quadro 7 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Lima (2012).....	102
Quadro 8 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Costa (2012).....	103
Quadro 9 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Santos (2013).....	104
Quadro 10 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Araújo (2014).....	106
Quadro 11 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Pinto (2014).....	107
Quadro 12 – Apresentação das unidades de registro e convergência para as categorias de análise.....	109

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Convergência para as categorias de análise a partir das unidades de registro.....	111
---	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. ANTECEDENTES E CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	19
2.1. Período Colonial (1500 – 1822).....	19
2.2. Período Imperial (1822 – 1889).....	26
2.3. Período Republicano (1889 – 2014).....	29
2.3.1 Primeira República (1889 – 1930).....	29
2.3.2 Era Vargas (1930 – 1945).....	33
2.3.3 Segunda República (1945 – 1964).....	39
2.3.4 Regime Militar (1964 – 1985).....	43
2.3.5 Nova República (1985 – 2014).....	49
3. DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
3.1. Dimensões e conhecimentos da formação e da prática docente.....	65
3.2. Profissionalidade e a constituição docente: pressupostos para pensar a formação de professores.....	69
3.3. Formação docente na educação profissional: reflexões na direção da superação de alguns desafios.....	72
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	78
4.1. Considerações sobre pesquisa e conhecimento.....	78
4.2. A natureza da pesquisa.....	79
4.3. Contexto da investigação e motivações pessoais.....	80
4.3. Encaminhamentos da análise de dados.....	84
5. ANÁLISE DE DADOS.....	87
5.1. Breve resumo das dissertações e teses analisadas.....	87
5.2. Seleção de fragmentos das dissertações e teses analisadas.....	94
5.3. Definição das categorias de análise.....	108
5.4. Formação pedagógica dos professores da educação profissional: perspectivas evidenciadas a partir das pesquisas analisadas.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A formação pedagógica do professor da educação profissional constitui-se em dimensão prioritária no cenário nacional desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no âmbito da qual são estabelecidas as dimensões contempladas por essa modalidade de educação. Segundo o Artigo 39 da LDB, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, p. 26¹).

De acordo com as diretrizes legais, a educação profissional objetiva, sobretudo, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais (BRASIL, 2008; BRASIL, 1999²). Para alcançar a formação profissional e intelectual desejada para o estudante, a formação do professor dessa modalidade de educação precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica (BRASIL, 2012³), por meio da qual possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam imbricados conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares, científicos e experienciais.

Embora as pesquisas sobre a formação docente tenham avançado nas últimas décadas, ainda são escassos os estudos sobre a formação de professores da educação profissional e tecnológica. Tal carência é evidenciada em Pena (2011) ao mostrar que em um levantamento realizado em diferentes cenários – Banco de Teses da Capes, anais da ANPEd referentes ao GT 8 – Formação de professores, Revista Brasileira de Educação e Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade –, utilizando os descritores “formação de professores para a educação profissional”, “formação de professores para o ensino técnico” e “professor do ensino técnico”, foram encontradas apenas duas pesquisas com esse foco, ambas dissertações de mestrado desenvolvidas entre os anos 2000 e 2009. A carência de pesquisas na área de formação docente na educação profissional evidencia que, embora tal modalidade de ensino tenha crescido consideravelmente no país nos

¹ Redação alterada pela Lei n.º 11.741/2008.

² Resolução CNE/CEB n.º 04/99

³ Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012.

últimos anos⁴, a formação docente não se apresenta como prioridade nas políticas públicas, resultando na concepção de que o conhecimento técnico e específico da área de atuação ainda é considerado como o essencial para o ensino.

No entanto, estudos (ARAÚJO, 2014; MACHADO, 2011; URBANETZ, 2011; BARBACOVİ, 2011; SANTOS, 2008; KUENZER, 2007) sobre a educação profissional revelam, entre outras coisas, que a formação inicial dos professores que atuam nessa modalidade de ensino tem sido predominantemente específica e de caráter técnico, principalmente de áreas relacionadas à tecnologia. Sobretudo, são professores com formação técnica e experiência prática que atuam sem formação pedagógica mínima nos cursos profissionalizantes.

A pesquisa baseou-se em um estudo do tipo bibliográfico, que consistiu na análise de dez dissertações e teses, com foco na educação profissional, a partir da qual buscou-se responder a seguinte interrogação: quais são as principais perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes às pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015?

Para tal, tomamos como objetivos realizar o resgate histórico da educação profissional no Brasil, desde o início da colonização portuguesa até os dias atuais e realizar o levantamento de dissertações e teses concluídas na última década sobre a formação docente na educação profissional, visando identificar perspectivas/concepções de formação pedagógica docente para esta modalidade de ensino.

Considerando o entendimento sobre as dimensões da formação de professores predominante na educação profissional, os desafios que esta modalidade de educação tem se defrontado nas últimas décadas no Brasil, a dissonância entre práticas formativas desenvolvidas no contexto da educação profissional e a carência de estudos que focam a formação de professores na educação profissional em nosso país, interessamo-nos por investigar as principais perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes a pesquisas concluídas recentemente em programas de pós-graduação brasileiros.

⁴ Segundo o Observatório do PNE, em 2007 foram realizadas 997.258 matrículas na modalidade de educação profissional no Brasil e, no ano de 2015, o número de matrículas atingiu a marca de 1.787.229, registrando um crescimento de aproximadamente 79% no período (Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 21.nov.2016).

2. ANTECEDENTES E CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Acolher e assistir os pobres e desvalidos da sorte e da fortuna, adequar psicofisicamente os trabalhadores como extensão das máquinas; qualificar para o exercício do trabalho; formar técnicos de nível médio; barrar o acesso à educação superior? Ou reproduzir nos sujeitos singulares o processo histórico de produção da existência humana, possibilitando o acesso ao conhecimento socialmente construído para que possam viver com o seu trabalho?

Questões como as levantadas acima são suscitadas ao se pesquisar a história da educação profissional no Brasil. Portanto, no decorrer deste capítulo, que é dedicado a apresentar abreviadamente a trajetória da educação profissional no Brasil desde a colonização até os dias atuais, algumas das questões acima são abordadas. A relevância deste capítulo repousa na necessidade de situar o leitor sobre os antecedentes históricos da educação profissional em paralelo à própria história do Brasil, possibilitando uma reflexão sobre o processo de dominação capitalista presente nas relações do trabalho que permeiam o percurso da educação profissional. Além disso, as disputas atuais travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional foram produzidas historicamente no processo de constituição da própria educação profissional.

Para além destes aspectos, conhecer a história da educação profissional é uma necessidade e um desafio para que se possa aprender com ela, de modo que, reconhecendo as contradições que se fazem presentes na constituição desta modalidade de educação, seja possível compreendê-las em suas dimensões principais e situá-la no processo de desenvolvimento social do país. Esperamos que este capítulo possa contribuir neste sentido e na compreensão dos diferentes momentos histórico-políticos do país que desenharam os rumos da educação que se constituiu no Brasil.

2.1. Período Colonial (1500 – 1822)

Desde os tempos mais remotos na história da civilização humana, o trabalho é caracterizado como uma atividade social central para a garantia da sobrevivência das pessoas e para a organização e funcionamento das sociedades. Segundo Dereymez (1995), é possível identificar pelo menos três fatores que justifiquem a importância dessa

atividade social. O primeiro fator é de que o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, bem como um instrumento de inserção social. O segundo é de que o trabalho determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade. E, por fim, o terceiro fator apontado pelo autor é de que o trabalho também constitui objeto de ação e intervenção de políticas governamentais, entre elas: a regulação, o controle, a distribuição e a alocação de postos de trabalho.

Além disso, ensinar, trabalhar e produzir conhecimentos, técnicas e tecnologias voltadas ao desenvolvimento das sociedades são ações humanas presentes desde a antiguidade, práticas essas que eram transmitidas, inicialmente, de geração a geração, por meio de observação, oralidade e repetição. Destaca-se aí o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas que permitiram o progresso de diferentes campos profissionais, tais como as engenharias e a agricultura. Para Manfredi (2002, p. 53) esse processo de “aprendizagem informal, que abrangia o domínio de métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu, durante séculos, a única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham”.

No Brasil Colônia a primeira denominação sobre educação profissional pode ser encontrada nas proposições pedagógicas do padre Manoel da Nóbrega, em 1553, ao tratar da aprendizagem profissional. Segundo Fonseca (1986, p. 38), “Nóbrega, antevendo que o problema da escassez de trabalhadores preparados na colônia poderia ser um obstáculo à empresa da evangelização e colonização, propôs, no seu Plano de Estudos, o Aprendizado Profissional e Agrícola”.

No entanto, a educação profissional⁵, à época, foi impulsionada pelas circunstâncias e praticada de acordo com as necessidades imediatas, com características de uma educação voltada para o trabalho manual. Predominavam neste processo técnicas profissionais rudimentares, desenvolvidas nas práticas cotidianas de trabalho quer seja de índios, mestiços ou negros que formavam grande parte da população do

⁵ O termo educação profissional foi introduzido pela LDB (Lei n. 9.394/96, cap. III, art. 39): “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. No entanto, ao longo da história, várias expressões foram criadas para imprimir significado à educação profissional, sendo alguns: ensino profissional, formação profissional, educação industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Neste trabalho utilizaremos o termo educação profissional para referir tal modalidade de educação, respeitando, obviamente, os termos utilizados nos trabalhos de outros autores devidamente referenciados.

Brasil Colônia e que eram transmitidas às novas gerações também nas práticas cotidianas de trabalho.

Portanto, os primeiros aprendizes de ofício na história da educação profissional no Brasil foram os índios e os escravos, o que acabou por marcar um estigma de servidão o início do ensino de profissões (MÜLLER, 2010). A sociedade passou a relacionar a educação profissional e o conseqüente trabalho manual destinado somente aos indivíduos menos favorecidos e deserdados de sorte. Outro fator que contribuiu para a conformação de uma imagem depreciada do trabalho manual foi o excedente de trabalhadores livres, disputando a realização de ofícios a um baixo custo.

Nessa conjuntura, para a execução das atividades que empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos foi introduzido ao trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos. Assim, conforme Santos (2011, p. 205), “a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade”.

Tal situação tinha, pelo menos, duas conseqüências: inibia as classes médias do país a seguir uma profissão manual e tornava a vinda de profissionais estrangeiros quase impossível. Sobre isso Fonseca (1986, p. 22) destaca que

A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa ideia enraizara-se tanto nas mentes, que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente.

A formação da mão de obra para a realização dos ofícios, inerentes ao modo de vida colonial, acontecia na vivência e na experiência diárias, sem nenhuma prática sistematizada e formal de ensino (CUNHA, 2000).

Segundo Cunha (2000, p. 31-32), “a aprendizagem dos ofícios, tanto de escravos quanto dos homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações, sem a atribuição de tarefas próprias para aprendizes”. Ademais, Manfredi (2002) afirma que nos engenhos as práticas educativas informais de qualificação para o trabalho também eram comuns, isto é, voltadas ao trabalho manual.

Evidencia-se, desta forma, um legado da educação jesuítica de cunho estritamente intelectual, humanístico e clássico aos filhos de colonos com o propósito claro de afastá-los da profissão braçal. No entanto, segundo Cunha (2000), os colégios e residências dos jesuítas também abrigaram os primeiros núcleos de formação para o trabalho através das oficinas de carpintaria, ferraria, de obras de construção, de pintura, de olaria, de fiação e tecelagem e de fabricação de medicamentos. Porém, a prática dos ofícios era ensinada pelos irmãos leigos e auxiliares aos escravos e homens livres, fossem negros, mestiços ou índios e, preferencialmente, às crianças e aos adolescentes.

Segundo Gomes (2013), a educação jesuítica contribuiu significativamente para a reprodução da cultura aristocrática no Brasil, pois como humanistas, preocupavam-se mais com atividades literárias e acadêmicas. Ainda segundo a autora, tal modo de pensar é característico da cultura ocidental e foi proposto pelos gregos que afirmavam que a contemplação era própria dos sábios, enquanto a ação e o trabalho seriam função dos tolos. Instala-se, portanto, uma dualidade na educação brasileira, segundo a qual a educação para o trabalho destinava-se aos menos favorecidos que eram, por isso, considerados menos capazes; e a educação do intelecto destinava-se aos afortunados.

Destaca-se, ainda, que o modelo econômico do Brasil no Período Colonial foi caracterizado pelo molde agroexportador, assim definido pela Coroa Portuguesa. A metrópole impunha resistência à instalação de estabelecimentos industriais na colônia, chegando a proibir o funcionamento dessas instituições no final do século XVIII. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), os colonizadores identificaram, na grande extensão territorial e no clima tropical das terras brasileiras, as condições adequadas para a produção de matérias-primas e gêneros alimentícios necessários para o crescimento das manufaturas europeias. Nesta perspectiva, de acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 28), “a estrutura socioeconômica brasileira foi organizada para atender ao pacto colonial e favorecer o enriquecimento do empresariado europeu, fazendo avançar o capitalismo, em âmbito internacional”.

Somado a isso, a descoberta do ouro em Minas Gerais constituiu-se como um novo elemento na estrutura econômica brasileira, sobretudo após 1693, influenciando o panorama do ensino de ofícios. Com o objetivo de viabilizar o trabalho com o ouro nas Casas de Fundição e da Moeda, implantou-se uma aprendizagem que se diferenciava daquela que acontecia nos engenhos, fundamentalmente, por se destinar, apenas, aos

homens brancos da sociedade à época (MÜLLER, 2010). Além disso, segundo Fonseca (1986, p. 80), “surgia com o aspecto de preparo pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada de ideias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento do ensino de ofícios”.

Em 1759, a educação destinada aos filhos da elite colonial, realizada nos colégios jesuítas, foi extinta em face à expulsão desses religiosos de Portugal e das terras sob seu domínio (incluindo-se o Brasil), bem como de outros países europeus. Segundo Romanelli (2002), essa medida foi tomada por Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, com o objetivo de promover mudanças radicais na educação visando adequá-la ao contexto vivenciado à época, marcado pela visão iluminista⁶. Contudo, a concepção educacional priorizada pelos inacianos⁷, no Brasil, foi pouco alterada, pois tanto os denominados mestre-escola quanto os preceptores dos filhos da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas, e se constituíram como a maioria dos professores recrutados para as Aulas Régias, introduzidas pela Reforma Pombalina.

Uma das primeiras iniciativas formais para a educação profissional acontece no início da colonização portuguesa no Brasil com as Corporações de Ofícios, que eram constituídas por trabalhadores através de organizações ou clubes de serviço que exerciam um mesmo ofício (MÜLLER, 2010). Conforme Martins (2008), tais agremiações eram extremamente fortes e influentes, pois possuíam um patrimônio comum como resultado do pagamento de cotas pelos próprios membros com o objetivo de prover auxílio financeiro em caso de doença ou funerais. Como exemplo da influência de tais organizações, a autora afirma ainda que em uma ocasião a Irmandade de São Crispim e São Crispiniano, organização constituída por sapateiros, promoveu um movimento contrário ao comércio de sapatos nas ruas do Rio de Janeiro enviando uma carta de protesto ao Príncipe Regente, alegando que estes haviam sido produzidos por escravos, mulheres e pessoas imperitas para tal função. A carta sugeria ainda providências para o comércio ilegal de sapatos como multas e prisões (MARTINS, 2008).

⁶ Iluminismo foi um movimento intelectual predominante na Europa no século XVIII, que preconizava a supremacia da razão em substituição ao antigo regime e defendia a liberdade econômica e política. Tendo por base os ideais da liberdade, igualdade e fraternidade, promoveu importantes mudanças políticas, econômicas e sociais em todo o mundo.

⁷ Denominação utilizada para referir-se aos religiosos da Companhia de Jesus.

Com a chegada de D. João VI no Brasil, em 1808, os portos foram abertos para o comércio internacional em janeiro daquele ano e, meses mais tarde, permitiu-se a abertura de fábricas em solo brasileiro, até então proibidas de funcionar desde 1795, iniciando timidamente o processo de industrialização em terras brasileiras (MÜLLER, 2010). Em detrimento da abertura de novas fábricas iniciou-se um processo de formação profissional, de caráter formal, a partir da criação do Colégio das Fábricas no ano de 1809 que veio atender uma maior demanda de serviços e empreendimentos industriais em consequência do declínio das atividades meramente agroindustriais. Para Fonseca (1986) o Colégio das Fábricas representou, cronologicamente, o primeiro estabelecimento de formação profissional instalado no Brasil, por iniciativa do poder público, com a finalidade de atender a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, atraídos pelas oportunidades advindas do início do processo de industrialização no Brasil Colônia.

Segundo Manfredi (2002, p. 72), do ponto de vista econômico, “extingiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia”, de modo que a economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. No entanto, segundo Müller (2010), o Colégio das Fábricas não prosperou devido ao número ainda reduzido de indústrias na Colônia e, sobretudo, à concorrência dos produtos ingleses chegados ao Brasil a partir da abertura dos portos marítimos de comércio, de modo que ao ser desativado, em 1812, todos os maquinários e mobílias foram cedidos a particulares ou vendidos.

No ano seguinte, em 1813, surge no Rio de Janeiro as Aulas de Comércio⁸ com o objetivo de difusão dos conhecimentos de escrituração mercantil e das operações cambiais e do ensino da língua estrangeira (MÜLLER, 2010). As Aulas de Comércio duravam três anos e tinham como currículo o ensino de Matemática, Geografia, Noções de Comércio, além de conhecimentos sobre agricultura, mineração, moedas, câmbios, seguros, navegação, artes mecânicas, artes liberais, economia política e escritura

⁸ As Aulas de Comércio da Corte foram instituídas por meio do alvará de 15 de julho de 1809. Sua criação foi parte do conjunto de medidas administrativas de cunho econômico tomadas por Dom João, a partir de 1808, juntamente com a abertura dos portos às nações amigas, a revogação do alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil.

mercantil. Fonseca (1986, p. 22) destaca que Dom Pedro IV⁹ designou o brasileiro José Antônio Lisboa como professor responsável pelas Aulas de Comércio em virtude deste ser “conhecedor da teoria e da prática do comércio por ter seguido a carreira mercantil”.

Surgiram ainda, segundo Cunha (2005), outras iniciativas no tocante a educação profissional, tais como a Academia da Marinha em 1808, Academia Real Militar em 1810, o Curso de Agricultura em 1814, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1816, o Curso de Desenho Técnico em 1818, o Arsenal da Guerra na década de 1830, a implantação da primeira Casa de Educandos Artífices no Pará em 1840 e os Liceus de Artes e Ofícios¹⁰ no ano de 1872. Esta última instituição, de iniciativa privada, foi baseada no modelo francês de ensino profissional, vigente no século XVIII, com o objetivo de ministrar cursos de artes e ofícios, oferecendo aos filhos de camponeses e operários um ensino prático, teórico e de iniciação à educação profissional. Para os governantes, desta forma, tornava-se inegável a existência de tais estabelecimentos de ensino que atuavam com o propósito de educar jovens pobres e desocupados mediante a oferta de instrução para o trabalho braçal em detrimento do aumento da população nas cidades e a consequente elevação dos problemas sociais (CUNHA, 2005).

Portanto, a presença de D. João VI no Brasil trouxe sensíveis mudanças para o quadro educacional da época, em decorrência, principalmente, da criação de Cursos Superiores não tecnológicos e das primeiras instituições públicas de Ensino Superior. Os níveis de ensino não receberam a mesma atenção e, segundo Romanelli (2002, p. 39), os esforços empenhados na criação do Ensino Superior demonstravam, claramente, “o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que compunha a corte”.

Diante do exposto, percebe-se que o Período Colonial deixou uma herança socioeducacional marcada, sobretudo, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por um lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais

⁹ Título atribuído a Dom Pedro I ao retornar para Portugal, em 1826.

¹⁰ Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados em diversas cidades (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, etc.) com o objetivo de educar jovens por meio de oficinas produtivas, de caráter profissionalizante. Foi a primeira instituição a adotar o ensino noturno no Brasil.

elevada, objetivando formar a elite da colônia. A próxima seção deste capítulo dedica-se, especialmente, ao desenvolvimento do cenário educacional, no Período Imperial, e, mais especificamente, às ações delineadoras da educação profissional no Brasil.

2.2. Período Imperial (1822 – 1889)

Em 7 de setembro de 1822, Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, instituindo o Império do Brasil e inaugurando, assim, um novo regime administrativo e político. Dessa forma, já no ano seguinte à independência instituiu-se uma comissão constituinte com o propósito de elaborar a Constituição Política do Império do Brasil, que trouxe reflexos em todos os cenários e esferas do Brasil Império. No cenário educacional, conforme descreve Fonseca (1986, p.135), “a vitória dos liberais, imbuídos dos ideais da Revolução Francesa, sobre os conservadores, refletiu-se nos debates travados durante a Assembleia Constituinte de 1823, buscando nova orientação para a obra educacional que se vinha processando”.

Além disso, a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, no que se trata da educação, referia-se apenas à gratuidade da instituição primária e a dispositivos permanentes à organização dos colégios e universidades, como locais para o ensino de ciências, belas letras e artes. Sobre este documento, Cunha (2000) ressalta que o mesmo artigo que assegurava a instrução primária gratuita, presente na referida legislação, tornou-se destituído de base prática, diante da indisponibilidade de recursos e da segregação social, mantida pela comunidade do regime escravocrata. Por sua vez, Fonseca (1986, p. 135) ressalta que

Nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, pobres, aos desvalidos, continuava a imperar.

Embora a Constituição de 1824 não tenha contemplado, em seus artigos, questões relativas ao ensino de ofícios, indiretamente foram criados dispositivos constitucionais que influenciaram as diretrizes e o desenvolvimento de formação profissional no Brasil. Em 1827 a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que dispunha sobre a Instrução Pública no Império do Brasil com o objetivo de organizar, em abrangência nacional, os diferentes níveis de ensino público. Segundo Santos (2011), uma vez estruturados os

níveis de ensino, os estabelecimentos responsáveis por ministrá-los foram, assim denominados: Pedagogias (Primeiro Grau), Liceus (Segundo Grau), Ginásios (Terceiro Grau) e Academias (Ensino Superior).

Nos anos seguintes à aprovação do projeto de 1827 surgiram muitas dificuldades relacionadas, sobretudo, à grande dimensão do território brasileiro e à falta de recursos financeiros, escolas e professores para assegurar a oferta de educação no país. De acordo com Romanelli (2002), anos mais tarde aprovou-se o Ato Adicional de 1834, uma lei que redefiniu a organização da educação brasileira ao normatizar uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primeiro e secundário. O poder central limitou-se a promover o Ensino Superior no país e o Município da Corte foi incumbido de organizar e ministrar a Educação Primária e Secundária em suas jurisdições.

Ainda na época, em paralelo ao crescimento da educação profissional no Brasil, constata-se a falta de políticas de formação de professores, sobretudo na educação profissional. Segundo os reformadores da instrução pública de São Paulo “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). No entanto, a educação profissional apresenta uma trajetória marcada pela falta de docentes com formação mínima para prática pedagógica. Segundo Fonseca (1986, p. 115)

nos primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma ideia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém, sem a necessária base teórica e que, evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos que possuíam.

A formação docente no Brasil, naquele período, ainda não estava instituída. Apenas em 1835 foi criada a Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro, inicialmente com 21 alunos matriculados, com o objetivo de formar professores (SAVIANI, 2009). No ano seguinte, em 1836, surgiu a Escola Normal da Bahia, porém, inaugurada somente em 1841. Sobre as escolas normais, Saviani (2009, p. 4) afirma que

a via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz que considerava as escolas normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados.

No percurso histórico do Brasil, conforme Müller (2010), percebe-se que as escolas de educação profissional eram criadas e mantidas pelo Estado, sociedade civil ou igrejas, quase sempre com características próprias de filantropia, servindo de alicerce às classes sociais distintas: a dos *doutores*, formadas pelos intelectuais e burocratas, a quem destinavam-se os cargos de comando, os postos políticos e a administração financeira do país; e dos *operários*, formados pelos filhos das massas populares, quase sempre analfabetos, a quem caberiam as tarefas braçais, indesejadas e mal remuneradas.

A partir da segunda metade do século XIX, o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador, impulsionaram o desenvolvimento de sociedades civis (ARAÚJO, 2009), direcionadas para o amparo de órfãos e o ensino das artes e ofícios. Essas entidades contaram com a contribuição de sócios, doações de benfeitores e dotações governamentais, viabilizadas pela influência de pessoas relacionadas aos quadros da burocracia do Estado, que atuavam nessas sociedades. Tais recursos, provenientes do Poder Público, assumiram importante papel na manutenção das escolas de ofícios. Segundo Santos (2010), destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir de relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas, constitui uma prática que não é nova no cenário brasileiro. Sobre isso Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 87) acrescentam que

Embora não tenha sido objeto de legislação especial, a questão do ensino profissional veio à tona ainda no Período Imperial. Sem dúvida, essa era uma preocupação que refletia as transformações por que passaria, em curto prazo, a sociedade brasileira. Essas transformações já se prenunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante.

Por fim, conforme Müller (2010), em 1888 a Lei Áurea extinguiu a escravidão no Brasil e findou um período de quase quatro séculos, no qual o desenvolvimento socioeconômico e cultural recebeu enorme contribuição dos escravos. Obviamente, esse

longo período em que predominou o regime de escravidão corroborou, fortemente, para a discriminação e o preconceito dirigido aos ofícios manuais existentes desde os primórdios da civilização. Constata-se, assim, que algumas iniciativas voltadas à formação profissional foram empreendidas no regime imperial, porém, dirigidas aos desvalidos de sorte, assumindo cunho assistencialista. Na próxima seção do capítulo são abordadas as relações entre a educação profissional e as transformações no cenário socioeconômico, cultural e educacional do país em virtude da Proclamação da República em 1889.

2.3. Período Republicano (1889 – 2014)

O Período Republicano, neste trabalho, é analisado tomando como referência marcos sociopolíticos e econômicos e que delimitaram mudanças relevantes no âmbito da história desse período. Sendo assim, a instauração e o desenvolvimento do Ensino Profissional, no Brasil, sua sistematização e sua relação contraditória com o Ensino Médio serão enfatizados ao longo de cinco subseções, relativas à história republicana: Primeira República (1889 – 1930), Era Vargas (1930 – 1945), Segunda República (1945 – 1964), Regime Militar (1964 – 1985) e Nova República (1985 – 2014).

2.3.1 Primeira República (1889 – 1930)

No Brasil, conforme Oliveira (1993), o período compreendido entre 1889 e 1930, conhecido como Primeira República ou República Velha, foi marcado pela extinção da escravatura, pela instauração dos governos militares e civis e das oligarquias agrárias, pelo avanço do capitalismo em decorrência da expansão da industrialização e, conseqüentemente, do processo de urbanização.

A conjuntura decorrente destes fatores alterou o panorama socioeconômico da produção e organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da educação profissional e a ampliação do público a ser atendido por tal modalidade de ensino. Segundo Manfredi (2002), passaram a ser destinatários do ensino profissional todos aqueles pertencentes aos setores populares urbanos, que tivessem potencial para se transformar em trabalhadores assalariados, ou seja, em força de trabalho para a consolidação do capitalismo industrial.

No início do século XX Rui Barbosa, então ministro da Fazenda, promoveu uma reforma econômica com vistas à abertura de novas empresas no Brasil, favorecendo o

avanço industrial. Conseqüentemente, surgiu a necessidade de formação qualificada de mão-de-obra para a atuação nas frentes de trabalho, o que fez com que o governo federal, por meio do presidente Afonso Pena à época demandasse esforços para a criação de escolas técnicas com recursos específicos para aquele fim (MÜLLER, 2010). Na visão do próprio Afonso Pena as instituições de ensino de educação profissional “muito podem contribuir para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (AFONSO PENA, 1906 apud FONSECA, 1986, p. 172).

Inicia-se, portanto, no ano de 1909, a expansão em nível nacional da educação profissional a partir de implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices em dezenove Estados brasileiros através do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro daquele ano (CUNHA, 2005). Ainda conforme o decreto citado, estas Escolas tinham por objetivo “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

Um dos entusiastas e responsáveis pela expansão desta modalidade de ensino em território nacional foi o presidente Nilo Peçanha ao afirmar que “o Brasil do futuro seria fruto do aprendizado das oficinas” (apud LAURINDO, 1962, p. 21). Embora Nilo Peçanha tenha se firmado com um presidente preocupado com a educação profissional no Brasil, a criação das novas escolas desta modalidade de ensino ainda era marcada pelo caráter assistencialista e pelo preconceito contra os filhos das classes proletárias, conforme pode ser observado no trecho do Decreto n.º 7.566 citado no parágrafo anterior. Para Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se estas escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

O caráter assistencialista da educação profissional, assumido pelo Estado, foi novamente caracterizado em um discurso proferido no Senado anos mais tarde, quando o presidente Venceslau Brás declarou que somente através da educação profissional o país teria condições de “remediar em parte os males do presente e lançar as bases para um futuro melhor” (1914 apud FONSECA, 1986, p. 187).

O início do século XX foi marcado também por uma queda considerável na exportação de café e pela eclosão da primeira guerra mundial, impondo grandes dificuldades econômicas ao Brasil, as quais inviabilizaram o processo de implantação das

Escolas de Aprendizes e Artífices (RAMOS, 2011). No entanto, de acordo com Müller (2010), São Paulo configurou-se como uma exceção frente às dificuldades econômicas da época e, a partir da promulgação da Lei Estadual n.º 1.711 de 27 de dezembro de 1919, estabeleceu a obrigatoriedade de abertura e instalação de cursos profissionalizantes nas escolas já existentes, e sugeria que no interior do Estado deveriam ser abertos apenas cursos voltados às atividades agrícolas, visto que os cursos industriais ofereciam oportunidades de trabalho aos egressos apenas na capital paulista.

Mediante as dificuldades de importação de produtos durante a Primeira Guerra Mundial, iniciou-se um movimento de instalação de uma grande quantidade de indústrias em solo brasileiro. Conforme Fonseca (1986, p. 190), “entre 1915 e 1919 surgiram 5.036 novas empresas industriais”, de modo que “para a realização de tamanho esforço tornou-se necessário empregar mais 12.124 trabalhadores”. Conseqüentemente, a necessidade de profissionais preparados para atuar nas frentes de trabalho aumentava proporcionalmente. Mais operários denotava mais jovens capacitados para o mundo do trabalho, não só em qualidade, mas também em quantidade.

Desta forma, em detrimento da necessidade de trabalhadores com qualificação profissional em todo o território nacional, Nilo Peçanha, presidente do Brasil à época, assina o decreto n.º 7.566, de 23 setembro de 1909, sendo este considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo denominava como desafortunadas. As Escolas de Aprendizes e Artífices eram custeadas pelos Estados, Municípios e União, com recursos alocados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e caracterizavam-se pela oferta da educação profissional gratuita e básica, preferencialmente para estudantes entre 10 e 13 anos de idade em condições de pobreza. Sobre isso Canali (2011, p. 7) afirma que

a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos.

Os problemas da educação profissional apresentados por Canalli (2011) revelam a situação das escolas profissionalizantes na década de 1920 durante o governo de Epitácio Pessoa. A falta de planejamento pedagógico, o currículo controverso e defasado aliado à considerável evasão dos alunos também se consolidavam como um obstáculo para a educação profissional no país. Na tentativa de minimizar os problemas da época o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, nomeou uma comissão técnica composta, em sua maioria, por profissionais do Instituto Parobé para avaliar a situação dos cursos técnicos no Brasil. Chefiada por João Lüderitz, a comissão apresentou em 1921 o relatório de seu trabalho. No documento, Lüderitz (1921 apud BRANDÃO, 1999, p. 10) aponta a formação inadequada dos docentes como um obstáculo para a qualidade do ensino nesta modalidade, afirmando que

quem vai ensinar os segredos das artes e dos ofícios tem que ter as duas qualidades reunidas: a do professor e a do mestre de oficina, visto que não se podem separar os conhecimentos humanísticos de redação e de contabilidade, matemáticas elementares e aplicadas, rudimentares de ciência natural, física e química elementar; etc., da imediata aplicação que tais princípios de ensino têm na organização de projetos e orçamento dos artefatos, do desenho industrial, geométrico e ornamental e da tecnologia de cada arte ou ofício.

Na análise do documento de Lüderitz percebe-se a busca por um projeto maior de formação profissional, que integrasse conhecimentos técnicos e uma base de qualificação plena dos sujeitos pautada em princípios da ciência. Porém, ainda visava a formação de um trabalhador com avançado conhecimento técnico e tecnológico para os padrões da época, inserido e formado para atuar a serviço dos interesses do capital.

Entre 1925 e 1926 constata-se aparecimento de um expressivo movimento social que objetivava revisar a Constituição Brasileira, no tocante ao papel da União, no âmbito dos estados e, especialmente, na legislação relativa ao trabalho e ao ensino. Quanto à educação, as principais questões levantadas se referiam à interferência da União nas ações educacionais dos estados, ao papel do Estado na promoção da educação para todos, à participação da União na educação primária e à reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. Desse modo, optou-se por aligeirar a votação das emendas essenciais ao propósito político. De acordo com os estudos e análises de Cury (2005, p. 104),

não se pode ver a situação sociopolítica de modo linear. O sistema oligárquico-exportador não se esgotara (se é que algum dia isto ocorreu!), o sistema contratual de mercado não se consolidara. Nesse lusco-fusco, as definições políticas sofrem avanços e recuos a partir dos mais diferentes polos de pressão: opositoristas liberais, oligarcas tradicionais, empresários, trabalhadores e seus representantes no Estado. E no meio destas definições, umas ganham foro de centralização nacional (leis de proteção ao trabalho, intervenção nos Estados) enquanto outras só se tornariam juridicamente formalizadas após os anos 1930, como foi o caso da educação.

Segundo Caires e Oliveira (2016), iniciava-se, assim, uma nova fase republicana a partir do esgotamento do projeto liberal, alicerçada na instauração de um Estado forte, centralizador e intervencionista, nos âmbitos econômico e social. Acrescentam, ainda, que quanto à educação, o crescimento urbano-industrial fomentou o aumento da busca por uma escolarização que atendesse às demandas do capitalismo, traduzidas na divisão técnica do trabalho, adequando-a, cientificamente, ao novo modelo societário e produtivo.

2.3.2 Era Vargas (1930 – 1945)

A Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas ao cargo de presidente do Brasil, iniciando-se um período na história do país denominado Era Vargas, que terminaria apenas em 1945 com a deposição desse mandatário. Para Xavier (1990), a década de 1930 foi decisiva para o avanço das relações capitalistas na área de produção nacional, assim como a crise internacional de 1929 e a Segunda Guerra Mundial favoreceram os processos de substituição das importações e o crescimento do mercado interno brasileiro.

No início da Era Vargas, a consolidação do capitalismo no país, devido ao avanço do setor industrial e o conseqüente êxodo rural e a migração para os centros urbanos, mudou consideravelmente o perfil da sociedade brasileira, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação e saúde com vistas a atender o propósito do novo modelo socioeconômico (SANTOS, 2011). Sendo assim, em 1930 criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública¹¹ e iniciou-se uma reestruturação

¹¹ O ministério foi criado em 14 de novembro de 1930 pelo presidente Getúlio Vargas. Em 1937 a pasta passa a ser denominada Ministério da Educação e Saúde. Em 1953 o governo federal cria o Ministério da Saúde e retira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades destinadas a ela. No ano de 1983 cria-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, em 1985 cria-se o Ministério da Cultura (Minc), no entanto, a sigla MEC continua sendo utilizada para denominar o Ministério da Educação. No início do governo interino do Presidente Michel Temer o Ministério da Cultura (Minc) passou a integrar novamente a pasta do Ministério da Educação (MEC), porém, a decisão foi revista e o Ministério da Educação, embora seja conhecido pela sigla MEC, desvinculou-se novamente do Ministério da Cultura.

da educação brasileira que, entre suas atribuições, ficou responsável pelas escolas federais, inclusive, as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Santos (2011), instituiu-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliando, assim, os espaços disponibilizados para assegurar a estrutura da educação profissional.

As ações posteriores promovidas pelo governo federal sinalizavam a importância da qualificação dos trabalhadores para o projeto de expansão do Brasil. Em 1931 aconteceu, no setor educativo, a Reforma Francisco Campos mediante a criação do Conselho Nacional de Educação, apoiada na justificativa de preparar os sujeitos técnica e profissionalmente para a sociedade das profissões. Naquele mesmo ano o país sofre influência estrangeira com a implantação do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, estruturado nos mesmos moldes da americana Taylor Society. O IDORT tinha como principal objetivo divulgar o trabalho realizado por Taylor¹² no que tange a redução de custos e o aumento da produtividade nas empresas e firmou-se em território brasileiro a partir do apoio da Confederação Nacional da Indústria – CNI e da Associação Comercial de São Paulo. Atuou também em cursos de formação em parcerias com empresas e expandiu-se para outros Estados a partir da implantação de projetos na área da administração pública (MÜLLER, 2010).

Outro ponto que merece destaque na história da educação profissional no Brasil é o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento redigido em 1932, sob a coordenação de Fernando de Azevedo e assinado por alguns intelectuais da época, consolidando-se como marco inicial no processo de renovação do sistema educacional brasileiro. Tais intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, defendiam um novo modelo de educação com o poder de interferir diretamente na sociedade mediante uma escola de natureza prática, gratuita e obrigatória e menos acadêmica e burguesa. A busca por uma escola com este formato pretendia ser acessível às massas e buscava neutralizar o poder das oligarquias predominantes no período, porém encontrou resistência da Igreja Católica, que mantinha o domínio da maioria das escolas privadas à época, no modelo confessional.

¹² Frederick Taylor viveu entre 1856 e 1915 e foi um engenheiro americano que se dedicou à administração de empresas, dimensionando seus esforços, sobretudo, na eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

Posterior a isso, na Constituição Federal de 1937 consta a primeira referência legal à educação profissional no Brasil, considerando-a como responsabilidade do governo federal e citando o dever das indústrias e sindicatos em criar escolas de aprendizes para os filhos de funcionários e associados, contando com o auxílio do poder público. Segundo Saviani (2007), as políticas pertinentes à educação objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensorial da população urbana. No percurso histórico do Brasil evidencia-se que as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo processo de industrialização, favorecendo a disseminação do ensino profissional e a necessidade de institucionalização de um modelo que se adequasse ao desenvolvimento industrial à época.

Durante o período do Estado Novo no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1937, a formação dos professores passa a ganhar importância no cenário educacional. Segundo Canali (2011), os professores são chamados a se profissionalizarem a fim de atenderem as demandas pela educação primária, gerando a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano. Neste período passou a vigorar o Decreto-Lei n.º 8.530 (Lei Orgânica do Ensino Normal), de 2 de janeiro de 1946, centrado na finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Canali (2011) acrescenta que durante o governo de Getúlio Vargas foi realizada a Reforma Capanema, mais precisamente nos anos de 1942 e 1943, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC na regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas, como o Decreto-lei n.º 4.984 de 21 de novembro de 1942, que dispõe sobre a obrigatoriedade da criação e manutenção de escolas de aprendizes sob a responsabilidade das empresas com mais de uma centena de funcionários. No mesmo período surgiram também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP¹³, o Instituto Nacional do Livro – INL¹⁴ e o Instituto do Patrimônio

¹³ O INEP foi criado a partir do Lei n.º 378 de 13 de janeiro de 1937. Atualmente é uma autarquia federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover estudos, pesquisas e avaliações

Histórico e Artístico Nacional – IPHAN¹⁵. Para Ghiraldelli Jr. (2006, p. 80) “a criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram o que se poderia chamar de sistema educacional para nosso país, até então inexistente”.

Ainda em janeiro de 1942 foi instituído o Decreto-lei n.º 4.073, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de organizar a educação profissional, que se tornava relevante no país em função do crescimento econômico do período. O Artigo 1º da referida lei estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, da mesma forma, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Embora o decreto tenha regulamentado o ensino industrial e, conseqüentemente, oportunizado melhorias no processo, Saviani (2007) ressalta que o caráter dualista que separa o ensino secundário do ensino profissional reforça a prerrogativa ao ramo secundário de ascensão a qualquer carreira de nível superior, assim como reforça o caráter corporativista que vincula estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. Sobre o caráter dualista do ensino do país Ghiraldelli Jr. (2006, p. 82) afirma que

nas letras da Reforma Capanema, tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população.

Deste modo, a Reforma Capanema evidenciou o interesse de distinção entre uma elite condutora da sociedade e o restante da população. A segregação entre as classes a partir do forjamento de uma elite condutora, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um tipo de escola e outros setores vão para outro tipo de escola, é

periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, subsidiando a formulação de e implementação de políticas públicas para a área educacional.

¹⁴ O INL foi criado pela Decreto-Lei n.º 93 de 21 de setembro de 1937. Sua criação foi fundamentada por uma proposta do governo federal aos intelectuais que haviam participado da Semana de Arte Moderna e que criticavam muito a administração pela falta de uma política cultural, bem como, pela necessidade de dar especial atenção à nova classe dos operários, pois basicamente a mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo atingia altas proporções nesse segmento.

¹⁵ Criado em 13 de janeiro de 1937 pelo Decreto-Lei n.º 378, inicialmente denominado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN. Está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e é responsável pela preservação do acervo patrimonial tangível e intangível do Brasil.

incompatível com ideia de democracia liberal ou de esquerda (GHIRALDELLI JR, 2006). Este autor acrescenta, ainda, que da maneira como se criou a bifurcação do ensino, o Estado Novo tornou-se referência no campo educacional para qualquer estado fascista daquele período, embora à época não houvesse doutrinação em sala de aula como em estados totalitários.

Da mesma forma, o crescimento industrial vivenciado pelo Brasil na primeira metade do século XX obrigou o governo federal a criar condições de formação profissional aos trabalhadores para atuarem nas frentes de trabalho que surgiam rápida e continuamente. Para tal, o ministro da educação, Gustavo Capanema, liderou a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Industrial, criada pelo decreto-lei n.º 4.073 de 30 de janeiro de 1942. A legislação referente ao ensino profissional, concebida com a participação de membros da sociedade e do poder público, tornou-se, segundo Fonseca (1986, p. 10), “ímpar no mundo, no momento em que foi feita”.

Uma das principais mudanças que a lei propôs foi a definição do ensino industrial como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário. Até então, o ensino industrial era realizado em paralelo com ensino primário, não dando direito aos alunos de seguirem os estudos em nível superior (CUNHA, 2013). Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial o aluno que iniciasse seus estudos numa escola de ensino profissional poderia tornar-se engenheiro, químico ou arquiteto. Fonseca (1986, p. 10) comenta que este foi um “ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino”, pois antes “só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores”. Conseqüentemente à lei, o ensino nas escolas profissionais passou a preocupar-se com a formação geral dos alunos e não somente à pura instrução de ofícios para o mercado de trabalho.

A partir de Lei Orgânica do Ensino Profissional de 1942 foi realizado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no ano de 1947 promovido pela Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, baseado no modelo da United States Agency for International Development – USAID, que será retomado no decorrer deste capítulo da dissertação. Para além, Machado (2008) destaca que a CBAI enviou vinte gestores para um curso de Administração de Escolas Técnicas do State College na Pensilvânia, Estados Unidos, no mesmo ano. A adoção de um modelo externo de formação docente para o ensino profissional, neste caso o americano, evidencia a falta

de políticas públicas que favoreçam a elaboração de um modelo próprio pautado em uma identidade nacional. Historicamente, a reprodução de estratégias e ações externas tem se apresentado como alternativa comum para a educação brasileira, sendo que nem sempre se ajustam à realidade do país.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial sofreu, então, algumas alterações durante o processo, destacando-se pelo menos duas: o acesso ao ensino superior e o fim da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. A primeira oportunizou aos estudantes formados em cursos profissionalizantes o acesso ao ensino superior em qualquer ramo de ensino, desde que respeitados os exames de adaptação. A segunda, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob o n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, formalizou a distinção entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, favorecendo a aproximação entre estes ramos de ensino e abolindo a discriminação contra o ensino profissional (CANALI, 2009)¹⁶. Porém, na prática, o ensino profissional, com suas funções vinculadas ao trabalho manual, continuou sem o reconhecimento social, sendo que tal discriminação permaneceu como uma herança cultural (OLIVEIRA, 2010).

Para Kuenzer (2007) a formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente, a partir de uma categoria de dualidade estrutural uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores, conforme já destacado ao longo do texto. Sendo assim, o ensino profissional era destinado àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, evidenciando a distinção entre as classes mais abastadas e as classes mais pobres da sociedade. Restava, então, uma formação de mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer para os menos favorecidos (KUENZER, 2007).

Diante disto, pode-se afirmar que a constituição do conjunto de escolas destinadas à formação profissional teve como resultado o modelo dualista em virtude de um sistema paralelo de ensino representado, sobretudo, pelo SENAI e pelo SENAC. Sobre esse tema Oliveira (2003, p. 33) enfatiza que

¹⁶ Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_gestao_escolar_md_aurelice_ruiz_de_oliveira.pdf>. Acessado em 26.set.2016

a reforma em apreço promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente, não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnico-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizagem (ligadas aos recém-criados Senai e Senac), nas quais os alunos eram trabalhadores. Nas primeiras, os alunos recebiam uma formação mais completa, para um ofício que demandava maior capacitação e, por isso mesmo, maior disponibilidade de tempo. Já nas segundas, os alunos-trabalhadores recebiam um treinamento mais pontual, para exercerem melhor seus ofícios.

Em 1945, com a deposição de Vargas, encerrava-se o Estado Novo e apresentava-se um novo cenário educacional brasileiro. Kuenzer (2007) considera que a dualidade estrutural, à época, configurou-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica. A autora reforça que um caminho se destinou àqueles que seriam preparados para o gerenciamento das tarefas e, o outro, tratou de preparar os demais para a execução das tarefas básicas do mundo do trabalho.

A Era Vargas, dessa forma, representou uma perspectiva educacional conciliadora e mediadora em relação aos grupos ligados à pedagogia tradicional e à pedagogia renovadora, sendo esta última caracterizada por garantir uma educação humanística e intelectual para a classe dominante social e economicamente, reservando o ensino profissional às classes menos favorecidas.

2.3.3 Segunda República (1945 – 1964)

O retorno ao regime democrático consolidou-se com a promulgação, em 1946, da quarta Constituição Republicana do Brasil que, conseqüentemente, levou a uma nova organização político-partidária, de cunho populista, predominante entre os anos de 1945 e 1964. Esta Constituição Brasileira se caracterizou pelo espírito liberal e democrático, aproximando-se muito na Carta Magna de 1934, inspirada nos preceitos dos Pioneiros da Educação Nova. Além disso, nesta Constituição foi reafirmada a importância da aprendizagem e da capacitação para menores trabalhadores, que ficavam sob responsabilidade de empresas comerciais e industriais, conforme já vinha acontecendo desde 1942, a partir das disposições da Reforma Capanema (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 contemplou a educação profissional determinando a vinculação compulsória de parte dos impostos da União, dos Estados, Distrito Federal e dos municípios para o desenvolvimento do ensino, além da competência e da

responsabilidade da União para legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional. Para tal, o ministro da educação, Clemente Mariani, nomeou em 1948 uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, para propor e elaborar um projeto de reforma geral da educação brasileira. Para Romanelli (2002, p. 176), “começa, então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação”.

Em relação à educação profissional, não se tratava apenas de organizar ou expandir a estrutura existente para ministrar o ensino profissional, mas, também, de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade que vislumbrava com a redemocratização do país.

Nesta perspectiva consonante, Caires e Oliveira (2016, p. 67) afirmam que promulgou-se a “primeira das denominadas leis de equivalência, ou seja, Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, que assegurou, aos egressos dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola, do 1º Ciclo do Ensino Médio, a matrícula no Curso Secundário do 2º Ciclo”. No entanto, ainda se exigia a aprovação nas disciplinas contempladas no currículo do Curso Ginásial, que não haviam sido estudadas nos demais cursos do 1º Ciclo, de forma que seus egressos deveriam se submeter aos Exames de Complementação (BRASIL, 1950).

Anos mais tarde entrou em vigor a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, ampliando o nível de equivalência na medida em que permitiu o acesso ao 2º Ciclo do Ensino Secundário aos egressos do 1º Ciclo do Curso Normal e, também, dos que concluíram o Curso de Formação de Oficiais das polícias militares das unidades federativas. Esta legislação permitiu, também, a matrícula no Ensino Superior a todos que haviam concluído o Ensino Médio (BRASIL, 1953). Cunha (2000, p. 158) considera que

A primeira “lei de equivalência” foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo, assim, caminho para a sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo os “exames de complementação”, induziu a pressão aos estudantes do 1.º ciclo dos cursos profissionais para estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensá-los de prestar esses exames.

A década de 1950 no Brasil tinha como contexto econômico o Plano de Metas, implantado por Juscelino Kubitschek, que se constituiu como uma política de desenvolvimento industrial, baseada em ações de gestão, que priorizavam a técnica, a

ciência, a eficácia e, sobretudo, a abertura da economia brasileira ao capital internacional (MELLO, 2004). Em resumo, foi um momento marcado pela expansão econômica acelerada, “que já se consagrou denominar de capitalismo monopolista, onde determinados setores da economia, graças a medidas fiscais, cambiais e monetárias, atingem uma posição de destaque muito forte, no próprio país, ou no cenário mundial” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 206).

O grande expansionismo do setor industrial brasileiro, naquele período histórico, foi desencadeado, principalmente, devido à implementação da indústria automobilística, que estimulou a vinda de montadoras oriundas dos Estados Unidos e de países europeus que, além de subsídios, tiveram direito à isenção de impostos. Tendo em vista a necessidade de atender as demandas do crescimento industrial à época e considerando a carência de técnicos de nível médio, notadamente, na área industrial, priorizada pelo referido Plano de Metas, fazia-se necessária em caráter de urgência a formação de profissionais em nível técnico no país.

Para tal, uma das ações desenvolvidas pelo governo federal foi a transformação, em 1959, das Escolas Industriais e Técnicas vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (ANDRADE, 2014). Essa autonomia institucional conferiu maior flexibilidade a essas instituições, que se traduziu no aumento do número de matrículas e em uma melhor adequação dos cursos ofertados à realidades e necessidades locais (BRASIL, 1959). De acordo com a própria Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959:

- É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e da Cultura:
- a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
 - b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

No que se refere à educação, em uma perspectiva mais ampla, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, denominada também LDBEN/1961. Segundo Caires e Oliveira (2016), entre outras disposições, a referida Lei procurou contemplar tanto as propostas dos escolanovistas

quanto dos defensores do ensino particular confessional que, conforme a história, entraram em conflito, a partir da década de 1930, no Governo Vargas.

No campo da educação profissional, a LDBEN/1961 estabeleceu a completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, para efeito de ingresso no Ensino Superior. Foi permitida, da mesma forma, a matrícula no Ensino Médio para os concluintes dos Cursos de Aprendizagem, em série adequada ao grau de estudo atingindo na referida etapa. Por fim, ficou estabelecido que o currículo não profissional dos Cursos do 1.º Ciclo do Ensino Médio seria comum a todos os cursos do Ensino Médio, assim como foi facultada a criação de Cursos Pré-técnicos, com duração de um ano, que seriam ofertados pelas escolas técnicas e contemplariam as disciplinas do Curso Colegial Secundário (BRASIL, 1961).

Em relação à normatização e à qualificação dos docentes a LDB n.º 4.024 de 1961 determinou em seu Artigo 59 que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Com o objetivo de suprir uma eventual falta de professores qualificados para as demandas da época, a LDB daquele ano já deixou em seu Artigo 118 a possibilidade de que

enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Relativamente à formação de professores, observa-se que a lei deixou a possibilidade de dois percursos formativos, um que aconteceria nas faculdades para os professores das disciplinas de caráter propedêutico e outro em cursos especiais de educação técnica para os professores das disciplinas profissionalizantes (BRASIL, 1961).

No período ora descrito, marcado pela aceleração da economia e pelo crescimento industrial, havia necessidade de treinamento rápido para os trabalhadores, visando suprir a grande demanda de força laboral que se fazia necessária para o trabalho nos diversos setores econômicos, sobretudo, na indústria. Em 1963, com o objetivo de atender a essa demanda, foi criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO, vinculado, inicialmente, ao Ministério de Educação e Cultura e, posteriormente, transferido para o Ministério do Trabalho. Segundo Cunha (2000) e Oliveira (2003), tal Programa foi

embasado nos princípios da Teoria do Capital Humano¹⁷, atrelando a educação a uma suposta equalização social e econômica, reduzindo-a a um simples treinamento de indivíduos para o ingresso na divisão técnica do trabalho. O modelo do Programa foi desenvolvido de acordo com o método americano Training Within Industry – TWI e contou com ampla participação do SENAI e do SENAC para a sua institucionalização.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) afirmam que o modelo econômico em curso no Governo de Juscelino Kubitschek levou o país a dobrar a produção industrial, instalar um parque automobilístico, criar cerca de 20 mil quilômetros de rodovias e construir a atual capital da república, Brasília. No entanto, ainda segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), em contrapartida esses audaciosos empreendimentos deixaram como legado problemas internos, inflação, conflitos sociais e uma grande dívida externa em virtude da falta de um crescimento econômico e social autossustentado. Mais tarde, quando João Goulart assume a Presidência da República entre 1961 e 1964, foram implantadas reformas estruturais, contando com o apoio de uma grande massa de trabalhadores, que acabam por desagradar a elite política e econômica que deflagrou o Golpe Militar de 1964 apoiada, sobretudo, pelo Governo dos Estados Unidos.

No entanto, conforme Cury (1982), a esfera do ensino profissional manteve-se sem mudanças positivas em relação ao que era antes da LDB de 1964, ou seja, um ensino caracterizado pela predominância do caráter profissionalizante, apenas incrementado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas no padrão de ensino ou na fixação em disciplinas e programas relacionados a problemas técnicos.

2.3.4 Regime Militar (1964 – 1985)

O Golpe de 1964 instaurou o Regime Militar que, em resumo, viabilizou a entrada do capital norte-americano no Brasil, inserindo um padrão de acumulação capitalista, acompanhando a primazia do capital internacional. Segundo Ramos (2005), a educação passou a ser considerada, mediante uma visão apologista, como princípio do desenvolvimento nacional e, nessa direção, voltada para o mercado de trabalho em

¹⁷ Surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos de 1950 e diz respeito uma teoria que concebe o trabalho humano como um modo de potencializar a produção, desde que aperfeiçoado pelo viés da educação. Pode ser entendido, grosso modo, como o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências, técnicas e atributos que possibilitam a realização do trabalho humano com vistas a produção de valor econômico.

consonância com os pressupostos da concepção tecnicista, que incutiu nas escolas um modelo empresarial inserido em padrões da racionalização e da produtividade capitalistas.

Nessa perspectiva, esta posição foi fortalecida pela vinda de consultores norte-americanos e pelo financiamento da United States Agency for International Development – USAID¹⁸ para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas voltadas à capacitação de jovens para o mercado de trabalho. Segundo Oliveira (2003), tal agência exerceu grande influência na elaboração de políticas para a formação profissional, especialmente através de programas formulados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, criada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1965, tanto para auxiliar os estados na formulação de planos para o Ensino Médio quanto colaborar no treinamento de profissionais necessários para o planejamento educacional. Ainda segundo Oliveira (2003, p. 36), foram firmados os acordos MEC-USAID¹⁹ que “visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central”.

A partir de então as Escolas Polivalentes²⁰ começaram a ser construídas no período da Ditadura Militar no Brasil, após a assinatura dos acordos MEC-USAID, por meio dos quais foram disponibilizados recursos financeiros, oriundos dos Estados Unidos, destinados à educação brasileira. O modelo de escola apresentou-se como uma proposta de ensino pautada na concepção de educação, que incluía, entre outras disciplinas, as práticas agrícola, industrial, comercial e educação para o lar. Segundo Rezende (2010, p. 2), “um dos motivos pelos quais esse modelo de escola não perdurou foi que, por ser uma

¹⁸ A USAID surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, pelo então Presidente John F. Kennedy, unificando diversos instrumentos assistenciais dos Estados Unidos com o objetivo de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil.

¹⁹ Os Acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964.

²⁰ Essas escolas, construídas a partir da década de 1970, tinham como modelo as “Comprehensive Schools” americanas que, nos Estados Unidos, eram rurais e de tempo integral. No Brasil, passaram a ser urbanas, com funcionamento por turnos (manhã, tarde e noite). Essa tentativa de imitação das escolas americanas desenvolvia um ensino de tendência tecnicista de base skinneriana e do estruturalismo americano no ensino da única língua estrangeira: a inglesa.

estrutura muito onerosa, necessitava de muitos recursos humanos e financeiros, principalmente, para a manutenção e o funcionamento dos laboratórios de prática”.

No contexto desta Ditadura Militar todos os partidos políticos existentes foram proibidos de exercer suas atividades, sendo criados e permitidos, apenas, dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, partido ligado à situação; e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, que se constituía como espécie de “oposição consentida”, de acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 225). Conforme apontam os estudos de Caires e Oliveira (2016), naquele período histórico, o país passou a ser governado por meio de Atos Institucionais e Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos Secretos. Esse conjunto de legislação repressiva culminou com a veiculação da Constituição de 1967, consolidando os pressupostos do período de arbítrio.

Entre outras disposições, essa Carta Constitucional manteve a competência da União para elaborar e veicular o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, ampliando, inclusive, o ensino obrigatório para oito anos. No entanto, extinguiu a vinculação orçamentária para a manutenção e o desenvolvimento da educação. Segundo Cury (2014), estas determinações desdobraram-se em uma expressiva queda dos recursos para a educação, um arrocho no salário dos professores, uma crítica aos currículos e a elevação dos índices de evasão e repetência, atingindo, sobretudo, as populações urbanas periféricas.

No entanto, o modelo de ensino profissional proposto pelo regime militar não apresentava o resultado esperado, visto que as escolas particulares continuavam a disseminar o ensino propedêutico voltado para ciências, letras e artes e, especialmente, atendendo a classe mais favorecida do país. Na rede pública não foi possível a implantação em rede nacional do ensino profissional devido à falta de recursos materiais e professores com a formação pedagógica necessária. Para Germano (2005, p. 272),

a decadência da escola pública contribui, sem dúvida, para um maior distanciamento entre as classes sociais. Ela é frequentada, via de regra, pelas classes subalternas que tem nela o único meio de acesso à cultura letrada, função que vai deixando de ser cumprida.

Os índices de repetência escolar e a evasão acentuada também colaboraram para o fracasso do ensino profissional à época, pois as classes menos favorecidas eram excluídas do sistema de ensino e sequer chegavam ao ensino médio, impossibilitando o

acesso ao ensino profissional. Ribeiro (1995, p. 20) afirma que a sociedade e a cultura brasileiras são “conformadas como variantes a versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos”. O modelo de sociedade dualista e desigual que se configurou na época reforça a herança civilizatória que se registra desde a colonização brasileira e assume novos patamares a partir de cada período histórico do país em detrimento de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes. Canali (2011, p. 14) aponta a importância do currículo do ensino profissional neste processo afirmando que

a concepção curricular quanto a formação geral do estudante em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para integrar a formação geral à profissional, reduziu os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes, enquanto que os conteúdos de formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade [...]. Dessa forma, há um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória.

No período compreendido entre 1968 e 1973, a intervenção do Estado na economia resultou em um expressivo ciclo de expansão econômica, conhecido como Milagre Brasileiro que, contudo, por não ser autossustentado, acarretou um enorme endividamento externo (GERMANO, 2005). Tal opção fundamentou-se na necessidade de mão-de-obra qualificada para garantir o crescimento econômico do país, centrado numa fase de industrialização que no governo Médici, segundo Germano (2005), apresentou um crescimento econômico anual médio na ordem de 10% entre 1969 e 1974.

Naquele período as políticas públicas em geral e, especialmente, as educacionais, foram fundamentadas no planejamento como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, de tal modo que assim ocorrera nos anos 1950 no governo do Juscelino Kubitschek. Portanto, as ações implementadas pelo Estado assimilaram a terminologia técnica, própria da área da administração e planejamento, traduzida nos princípios de intervenção, controle e racionalização. No que se refere ao campo educacional, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), essa tendência consolidou-se na priorização da concepção tecnicista, que resgatou princípios da Teoria do Capital Humano e da educação compensatória, como alternativas político-ideológicas para solucionar o problema do atraso cultural do país.

Segundo Manfredi (2002), naquele período os investimentos do Estado estavam voltados para grandes projetos nacionais, tais como: a edificação dos polos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a difusão dos núcleos de exploração e produção de petróleo na bacia de Campos e nos Estados da Bahia e do Sergipe, a construção da hidroelétrica de Itaipu e a criação dos polos agropecuários e agrominerais na Amazônia. Diante da magnitude de tais projetos nacionais e da implantação de grandes empresas que contavam com aporte financeiro internacional, tornou-se bastante difícil a abertura de pequenos empreendimentos comerciais, industriais e de prestação de serviços, que proporcionassem ascensão social para determinados extratos da população brasileira.

Dessa forma, a educação, sobretudo o ensino superior, consolidou-se como um importante mecanismo de elevação social e econômica ou da manutenção dos mesmos. Consonante Cunha (1977), diante do exposto, constatou-se uma grande corrida às vagas para o mencionado nível educacional, obrigando o Governo a tomar duas providências na tentativa da retomada do controle da situação: a veiculação da Reforma Universitária através da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e da profissionalização compulsória do Ensino do 2º Grau definida pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Tendo em vista sua função contendora, no que tange ao adentramento no ensino superior, o Estado determinou a prática da profissionalização compulsória, que tendo a terminalidade como premissa básica, possibilitava aos egressos do Ensino de 2º Grau a possibilidade de adentrar ao mundo do trabalho para exercer a habilitação profissional na qual fora certificado (RAMOS, 2014). De acordo com Cunha (1977), partia-se do pressuposto de que existiam, por um lado, postos de trabalho para tais concluintes, fato este que nem sempre era constatado e, por outro, que as camadas médias que abriram mão do ensino superior como meio de ascensão social.

Para Oliveira (2003) apenas as escolas técnicas federais e agrícolas da Rede Federal de Ensino conseguiram ministrar o ensino profissionalizante com qualidade, em função, certamente, da experiência que já possuíam, do quadro de professores qualificado e, sobretudo, da existência de infraestrutura adequada, tais como oficinas e laboratórios. Nas escolas públicas, estaduais e municipais, a profissionalização não se concretizou devido à carência de docentes da área profissional e a inexistência de espaço físico adequado para a efetivação das atividades práticas. Por fim, as escolas

particulares, que atendia às elites, aproveitaram os mecanismos de ajustamento à função propedêutica que a própria legislação permitia (OLIVEIRA, 2003).

Orso e Miguel (2011) destacam que, à época, embora já eram desenvolvidas algumas ações voltadas à formação docente, a falta de professores habilitados para o ensino profissionalizante e o pequeno número de instituições formadoras ainda eram realidade no cenário brasileiro. Com base nessa carência o Conselho Federal de Educação, pautado no Parecer CFE n.º 4.417/1976, aprovou a Resolução n.º 3, de 25 de fevereiro de 1977, que instituiu a graduação de professores para a formação especial do currículo do ensino médio em cursos de licenciatura plena, ministrados por instituições de ensino superior. Com isso o Ministério da Educação e Cultura aprovou a Portaria n.º 396, em 28 de junho de 1977, regulamentando esta Resolução. Anos mais tarde, com os problemas enfrentados pelo ensino profissionalizante de 2º grau, houve a aprovação de várias legislações na tentativa de resolver os problemas. Conforme Orso e Miguel (2011), em 1981 foi aprovada a Resolução n.º 01/1981 que versava sobre a adaptação dos cursos de Formação de Professores das Disciplinas Especializadas, previstas na Portaria Ministerial n.º 432/1971, à licenciatura plena estabelecida pela Resolução n.º 03/77 do Conselho Federal de Educação.

No período citado, os educadores intensificaram os debates em busca de uma nova direção para a educação brasileira. Naquela época, o mercado de trabalho se depara com uma saturação de profissionais técnicos, formados massivamente entre os anos de 1960 e 1980, e uma nova organização do ensino profissional e do ensino propedêutico passa a ser contemplada. Segundo Oliveira (2003), o debate entre os pesquisadores e professores do ensino médio e da educação profissional no final da década de 1980 pautava-se na discussão sobre como garantir uma formação sólida no campo das humanidades, acreditando que uma melhor formação básica seria um elemento essencial à formação profissional.

Decorridos mais de 16 anos da instauração do Governo Militar, a situação socioeconômica do Brasil estava passando por profundas modificações. Na década de 1980 o país consolida, mediante uma luta histórica de classes, o processo de redemocratização com o primeiro governo civil e o fim do regime militar que, conforme Germano (2005, p. 269), deixou um legado de “20 milhões de analfabetos no país – 1/4 da população com idade igual ou superior a 15 anos”. Germano afirma, ainda, que em

1985 o Ministério da Educação divulgou um relatório atestando que apenas 27% das escolas públicas do país apresentavam condições satisfatórias de funcionamento. No fim do período do regime militar os índices de evasão e repetência eram superiores a países como Etiópia e Paquistão (GERMANO, 2005).

O início da década de 1980 também se caracteriza pelo achatamento progressivo dos salários, pelo endividamento externo, pela grande concentração de renda e pelos altos índices de inflação, entre outras mazelas sociais e econômicas, que marcam a história política e econômica do Brasil. Segundo Caires e Oliveira (2016), na tentativa de solucionar esses problemas, o Governo Militar buscou auxílio junto ao Fundo Monetário Internacional – FMI, sujeitando o país a uma enorme subserviência ao capitalismo financeiro internacional. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 270), “do ponto de vista econômico, os anos 1980 são caracterizados como sendo de profunda recessão, desemprego e miséria, sendo até chamado de ‘a década perdida’”.

Diante desse quadro socioeconômico e do desgaste de governo autoritário que se sustentava apenas por meio de ações de censura e de repreensão, consoante Caires e Oliveira (2016, p. 88), “alguns setores organizados da sociedade civil passaram a exigir e a lutar por mudanças urgentes e radicais no que tange a política nacional”. Neste sentido, várias mobilizações e greves foram deflagradas com o propósito de reivindicar a volta do Estado Democrático de Direito, capaz de oferecer melhores condições de desenvolvimento social, econômico e educacional para a população brasileira.

Em síntese, foi durante a ditadura militar que se iniciou a massificação dos ideais de trabalho e de educação para o trabalho através de vários mecanismos em todo o país, destacando-se os mecanismos de mobilização da população para a valorização do trabalho e da educação para o trabalho como essenciais para o alcance de tal propósito. Sob a tônica da modernização do país, mediante a necessidade de elevado número de trabalhadores capacitados, aliado ao desempenho centrado no desenvolvimento econômico, a valorização da educação profissional se efetivou concomitantemente a validação da promoção social dos indivíduos.

2.3.5 Nova República (1985 – 2014)

Em março de 1985 iniciou-se a transição progressiva da ditadura para a democracia, que provocou a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil,

exercido por José Sarney, dando por início, assim, a denominada Nova República. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) destacam que o Estado se volta à busca de instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares, mostrando a iniciativa de diminuir as desigualdades e de assistir aos despossuídos, de modo que a educação tem o papel de se afirmar como uma das estratégias destinadas a realizar a justiça social.

Em relação ao ensino profissional, o Governo Federal instituiu, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC. Este programa contava com recursos do Banco Mundial e previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus, embasada em uma visão produtivista e fragmentada da educação, reeditando a Teoria do Capital Humano, a qual está na base do capitalismo. Segundo Frigotto, Franco e Magalhães (2006), o papel do ensino nessas escolas foi reduzido a uma adaptabilidade aos interesses imediatos do mercado de trabalho, engendrando, desse modo, uma tentativa de sanear a economia, corrigir as distorções sociais e alavancar o desenvolvimento tecnológico do país.

O final dos anos 1980, de acordo com Frigotto (2006), foi marcado por três fatos estritamente relacionados, sendo dois de ordem internacional e um nacional. O primeiro deles se refere à derrubada do Muro de Berlim e ao desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, provocando o fim do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da visão de mundo neoliberal e globalizado. O segundo está relacionado ao Consenso de Washington, que engendrou um conjunto de medidas que promoveram um grande ajuste econômico que se traduziu em privatizações e abertura das economias nacionais ao mercado e às competições internacionais, que passaram a ser defendidas e controladas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial. O terceiro fato ocorreu em território nacional e refere-se às eleições diretas presidenciais de 1989 que, no âmbito político, contou com a articulação das forças conservadoras em torno da candidatura de Fernando Collor, como representante do capital, tendo como concorrente o candidato do Partido dos Trabalhadores – PT, Luiz Inácio da Silva.

Em relação à educação brasileira, nesse cenário foi publicado em 1989 um Relatório do Banco Mundial sobre o Ensino de 2º Grau no Brasil. De modo sintetizado, esse relatório apresentou algumas recomendações para promover a equidade no referido nível de ensino (CUNHA, 2002). Alegando que os gastos com os alunos das Escolas Técnicas Federais eram muito elevados em relação às escolas estaduais e municipais,

propôs três ações direcionadas às instituições técnicas federais: a introdução do pagamento de anuidades por parte dos alunos, a atração de mais alunos carentes para essas escolas e a expansão do número de matrículas de forma mais rápida do que a construção de novas escolas, com o único propósito de reduzir o custo por aluno (CUNHA, 2002). Para Caires e Oliveira (2016, p. 99),

Notadamente, as sugestões do Banco Mundial para as Escolas Técnicas Federais estavam embasadas em fundamentos econômicos de viés neoliberal, traduzidos na valorização das privatizações e no desestímulo à ampliação das escolas públicas, sobretudo, as ligadas à formação tecnológica.

É importante ressaltar que neste novo contexto político-econômico, a educação passou a ser o centro dos interesses empresarial e governamental a partir da intervenção massiva de instituições internacionais no campo educacional, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Fundo Monetário Internacional – FMI e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, além de instituições nacionais, entre elas o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, a Confederação Nacional da Indústria – CNI e a Confederação Nacional do Comércio – CNC. Conforme afirmam Oliveira (2003) e Frigotto (2006), em 1990 o Brasil participou da 1ª Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, e passou a assumir um discurso, no âmbito da Educação Profissional, sobre a necessidade da formação do trabalhador com competências e habilidades específicas e capazes de inseri-lo no cenário globalizado de produção.

Caires e Oliveira (2016) destacam que a década de 1990 foi marcada, também, por transformações na forma de organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário de produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista. Tal modelo flexível implicou no aumento dos índices de mobilidade entre os setores empregadores e, conseqüentemente, gerou elevados níveis de desemprego estrutural, decorrente da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, ou seja, pelos artefatos tecnológicos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Nessa direção, a demanda do mercado de trabalho passou a se traduzir na oferta de emprego aos trabalhadores flexíveis, na categoria de temporários, dificultando, assim, as formas de organização e de luta da força laboral.

Com isso surge o conceito de competência no setor produtivo e que trouxe desdobramentos significativos na área educacional. Segundo Ramos (2005, p. 112),

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação dos processos automatizados.

Além disso, nos anos 1990 passou a se discutir o propósito do ensino médio, configurando-se dois caminhos possíveis: preparar para a continuidade dos estudos na universidade ou garantir a formação profissional. Sobre isso Oliveira (2013, p. 219) destaca que

de alguma forma pouco democrática, ancorada no discurso de uma economia globalizada e na necessidade do desenvolvimento de novas competências nos educandos, durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo brasileiro implementou uma modificação radical no interior do ensino, separando a formação profissional do ensino médio. Aparentemente, tal separação viria ao encontro das aspirações dos educadores que criticavam a fragmentação no interior do ensino secundário. No entanto, a realidade não foi bem essa. O que de fato observamos foi a privatização da educação e sua redução ao desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho.

Por muito tempo acreditou-se que a escolarização teria um papel fundamental no aumento da riqueza nacional e individual e, conseqüentemente, seria responsabilidade do Estado o financiamento da educação. No entanto, conforme Caires e Oliveira (2016), com o processo de privatização da educação, o Estado deixa de assumir tal função e passa a atribuir aos indivíduos a responsabilidade pela ascensão social por meio da escolarização. Conseqüentemente, eleva-se a competição entre os indivíduos por um melhor status social e fortalecendo a ideologia neoliberal ao dispor a educação como um produto disponível no mercado que, estrategicamente, garante a retirada do Estado do setor educacional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda na década de 1990, antes do governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional no Brasil passou por algumas mudanças estruturais. Uma delas foi a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, mediante a aprovação da Lei n.º 8.948/94, permitindo que tais

instituições de ensino passassem a organizar cursos de nível superior. A mesma Lei, no primeiro parágrafo do Artigo 1º, determinava que “a participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos”. Segundo Brandão (2009, p. 196) a referida lei “indicava possíveis pressões do setor privado no sentido de fazer parte do Sistema de instituições e cursos superiores diferenciados – aqueles voltados para a educação tecnológica”. Além disso, Rodrigues (1998, p. 135) reforça a participação do setor privado ao afirmar que desde a fundação da Confederação Nacional da Indústria – CNI, em 1938, os empresários brasileiros “sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônica pedagógica, buscando criar homens à sua imagem e necessidade”. O mesmo autor defende que a luta dos empresários pela adequação é uma constante, mas o conteúdo dessa adequação é cambiante, já que as necessidades são mutantes.

Com objetivo de suprimir o reducionismo no campo educacional através de políticas públicas incipientes, desencadeado nos anos 1990, é que o Ministério do Trabalho e Emprego estruturou, em parceria com o Ministério da Educação, ações em várias instâncias sociais e políticas de forma a garantir, a partir do processo de formação para o trabalho, a conquista de uma economia mais competitiva e a promoção de novas estratégias para que os trabalhadores vislumbassem a conquista ou a permanência no mercado de trabalho. Por meio de estratégias articuladas entre secretarias estaduais de trabalho e demais setores da sociedade pretendia-se, até 1999, atingir a formação profissional de pelo menos quinze milhões de trabalhadores qualificados anualmente, ou seja, aproximadamente vinte por cento da população economicamente ativa do país na época (BRASIL, 1996).

Em parceria com o Ministério de Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego implementou o projeto de reformulação da educação profissional no Brasil em nível médio por meio do Projeto de Lei n.º 1.603/96 que, de fato, somente seria concretizado no âmbito legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96. Segundo Kuenzer (1997), o Projeto de Lei n.º 1.603/96 foi gestado em face as discussões travadas entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação.

Embora as ações do Estado no que tange a educação profissional tenham colaborado de alguma forma com a formação do trabalhador brasileiro, evidencia-se a dicotomia da educação do país ao definir a educação profissional como complementar e

não terminal. Neste momento existiam duas redes de ensino: uma voltada para a garantia da formação visando o acesso ao ensino superior e outra fragmentada e esvaziada de conteúdos essenciais para a solidificação de uma consciência crítica da realidade social e política na época.

A partir do Decreto n.º 2.406/97 os CEFET's passam a ter uma autonomia ainda maior com a condição de oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, além dos cursos superiores de tecnologia, ofertados desde a aprovação da Lei n.º 8.948/94. O mesmo decreto viabilizou também a criação dos Centros de Educação Tecnológica como instituições especializadas em ensino profissionalizante, podendo ser de caráter público ou privado. Ainda em 1997 o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso regulamentou a educação profissional de nível tecnológico (cursos superiores de tecnologia) definindo-a como graduação, no “apagar das luzes”, como afirma Brandão (2009, p. 198), evidenciando o incentivo à privatização do ensino, característica neoliberal marcante em seu governo.

A criação de cursos diferenciados em sua estrutura e temporalidade contribuiu significativamente na preservação de um status quo, fazendo com que cada grupo social tivesse um tipo de escola próprio. Esse aspecto está claramente presente nas reflexões de Cunha (2000) ao enfatizar que em meio a diversas estratégias foi intensificado o processo de privatização da educação profissional, ocasionando um deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado. De acordo com Rodrigues (2007), a educação, concebida como mercadoria e necessária para a produção ampliada, passa a ser repensada, em termos de conteúdo, pela burguesia industrial em prol de uma economia competitiva. Ainda segundo Rodrigues (2007), paralelamente ao desejo industrial burguês, o Estado torna-se alvo de uma reformulação seguindo uma receita neoliberal, cedendo a educação para o setor privado e levando-a à formação de uma nova burguesia de serviços educacionais, de forma subordinada ao capital industrial.

Em 1998 foram veiculadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da publicação da Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho e do Parecer CNE/CEB n.º 15, de 1º de junho. No que concerne ao Ensino Médio e sua relação com a Educação Profissional, foram evidenciados princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular e pedagógica do Ensino Médio, reforçando as premissas dos dispositivos normativos para a educação, ou seja, a definição de

competências básicas para o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e adaptar-se com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (BRASIL, 1998).

No âmbito do Ensino Médio, o conceito de competência²¹ assumiu uma conotação próxima ao disposto no Artigo 36 da LDB de 1996, no qual o desenvolvimento intelectual se traduz no domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, das letras e das artes. No entanto, segundo Ramos (2011), quando a lógica da competência foi trasladada para a educação profissional, ela passou a assumir contornos operacionais que acabaram descrevendo as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

No ano de 1999 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP realizou o primeiro Censo sobre a educação profissional através de um questionário eletrônico remetido às instituições brasileiras que ofertavam tal modalidade de ensino. Responderam ao questionário 3.948 instituições, sendo que 2.216 ofereciam Cursos Técnicos de Nível Médio, 2.034 ofertavam Cursos no Nível Básico e 258 ministravam Cursos de Tecnólogo (BRASIL, 1999). Deste total de escolas, 1.292 eram públicas, sendo 150 federais, 800 estaduais e 342 municipais, e 2.656 eram mantidas pelo setor privado, sendo que 409 estavam ligadas ao Sistema S²². Para Caires e Oliveira (2016, p.128),

²¹ O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência. A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego. No âmbito educacional o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire* e tem como representantes intelectuais Commelas (2000), Cruz (2001), Gouveia (2007) e Perrenoud (1999). É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. É única e pertence, exclusivamente, à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação.

²² Grupo de organizações de entidades corporativas voltadas ao treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

A partir da análise dos dados obtidos por essa pesquisa, é possível identificar que, do número total de matrículas na Educação Profissional (2.859.135), em todos os níveis, básico (2.045.234), técnico (716.652) e tecnológico (97.249), 71,5% estavam registradas no nível básico dessa educação, que não propiciava elevação de escolaridade e expressava a tendência de expansão de uma capacitação aligeirada, fragmentada, focada nas premissas do mercado de trabalho e bastante distante da responsabilidade das instâncias públicas, visto que esse nível era ofertado, majoritariamente, pela rede privada de ensino.

De certa forma, retomando os desafios que foram colocados para a educação brasileira do século XIX relacionados à capacitação do técnico de nível médio, é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais através do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção. Cabe ressaltar que, nesse contexto, é atribuída ao trabalhador a responsabilidade de se capacitar para manter-se em estado de empregabilidade.

Sobre a formação de professores, evidencia-se que essa sofreu novas alterações a partir da LDB n.º 9.394/1996, determinando que para o ensino médio só poderiam atuar docentes com nível superior em licenciatura plena. Com isto, sentiu-se a necessidade de uma nova regulamentação para a formação pedagógica de docentes, já que até aquele momento estes eram regulamentados pela Portaria n.º 432/1971 e suas alterações. Mediante esta nova orientação para a educação profissional técnica de nível médio, ou seja, o ensino médio integrado, fez-se necessário um novo perfil de professor para atuar na formação dos futuros docentes. Isto se dá a partir do Parecer CNE n.º 4/1997, que discutiu e apresentou uma proposta de Resolução para o programa especial de formação de professores para os 1º e 2º graus de ensino. Especificamente sobre a formação docente de professores da educação profissional, o Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 afirma em seu Art. 9º, que

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ainda sobre a formação docente as resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores de educação básica em nível superior. No entanto, não há nenhuma menção nos documentos citados sobre a formação docente para professores da educação profissional, o que reforça a manutenção de um sistema que privilegiava a racionalidade técnica em detrimento de professores com formação pedagógica para o exercício da profissão.

Para Frigotto (2011, p. 237), como conjuntura brasileira, a década de 2000 começou em janeiro de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, as forças sociais que os produzem”.

Em decorrência da transição presidencial no ano de 2003, Luiz Inácio da Silva assumiu a presidência do Brasil, carregando consigo uma expectativa muito grande da população brasileira após levar a esquerda ao poder no cenário político brasileiro. O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

Uma das correções mais relevantes propostas pelo presidente Lula, previamente assumida perante a sociedade em sua proposta de governo, foi reestabelecer a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico, a partir da revogação do Decreto 2.208/97. No entanto, o que se percebeu nos primeiros anos deste governo foi uma desmobilização frente a proposta original de retomada de uma discussão profunda sobre a educação profissional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091)

a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

A criação do Programa Escola de Fábrica, por meio da Lei n.º 11.180/05, baseada em um modelo restrito de aprendizagem profissional é um exemplo da fragmentação apontada por Frigotto anteriormente. O programa destinou-se a jovens entre 16 e 24 anos de idade matriculados na educação básica, cujas famílias possuíssem renda per capita não superior a um salário mínimo, mediante a participação da iniciativa privada de modo que foram ofertados mais de quinhentos cursos pelo país nas próprias fábricas, cuja duração totalizava seiscentas horas, divididas em três módulos. Os conteúdos variavam entre reforço de conhecimentos da educação básica, formação do trabalhador a partir de temas transversais e formação destinada à prática profissional, com sessenta horas de aulas práticas. O programa pode ser considerado de inclusão social e acolhimento de estudantes excluídos pelo mercado de trabalho, tendo como objetivo elevar a conscientização pela responsabilidade social das empresas participantes.

Outro exemplo da dissolução da proposta inicial do Governo Lula foi a criação do Programa de Integração da Educação Profissional no Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, que foi definido por Frigotto (2005, p. 1096) como “a conquista de um direito restrito pela formação mínima”. O autor afirma, ainda, que o Ministério de Educação obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional, vagas essas destinadas a jovens acima de 18 anos e adultos que tivessem cursado apenas o ensino fundamental. No entanto, as instituições federais, salvo raras exceções, não fizeram qualquer movimento significativo em busca de uma integração entre ensino médio e técnico.

A educação de jovens e adultos também foi interesse de integração à educação profissional. O Decreto n.º 5.478/2005, nos Artigos 3º e 4º, previa que a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA pudesse ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, os cursos teriam carga horária máxima de 1.600 horas, das quais no mínimo 1.200 serão destinadas à formação geral e o restante à formação profissional. No segundo caso, os cursos deveriam ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais 1.200 destinavam-se para a formação geral. Sobre isso, Frigotto (2005, p. 1098) critica o programa e considera que

limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra?

Além dos programas Escola de Fábrica e PROEJA, o governo federal criou, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, destinado a estudantes de 16 a 24 anos sem emprego formal e com o ensino fundamental incompleto. A finalidade do PROJOVEM era proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. O programa era compreendido por uma carga horária de mil e seiscentas horas, divididas em 12 meses.

Observa-se que os programas apresentados anteriormente tratam de iniciativas de formação aligeirada e sem relação alguma com outras políticas de inserção profissional e melhoria de renda nas famílias. É importante ressaltar que políticas de inserção profissional não abrangem apenas formação profissional. Sobre este aspecto Laflame e Baby (1993, p. 1102) afirmam que

a preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação – legitimados por um diploma ou certificado – com vistas a habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Essa etapa seria cumprida pela educação básica e profissional. A transição profissional, por sua vez, seria caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros). Em seguida, vem a fase da integração profissional propriamente dita, que pode ocorrer na forma de uma relativa estabilidade, de marginalização e/ou de convivência com o trabalho precário. A natureza, a importância e o grau de coincidência dessas três dimensões dependeriam de aspectos macrossociais e macroeconômicos e de outros aspectos, tais como as políticas de emprego e de transição escola-empresa.

Em face das considerações apresentadas constata-se que os programas Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROEJA caracterizaram-se como ações voltadas à promoção de uma formação profissional assistencialista e controversa em relação à proposta inicial no que se refere à educação profissional. Fica evidente que a formação profissional promovida por políticas públicas não foi integrada com outras esferas da sociedade e, por consequência, não atingiram os objetivos idealizados.

Na perspectiva de assegurar um processo crescente de gratuidade na oferta da Educação Profissional brasileira, o Governo Federal e o Sistema S fecharam um acordo, visando à ampliação do número de vagas oferecidas gratuitamente para os cursos ministrados nas escolas do referido sistema. A fim de definir as medidas a serem tomadas para garantir a execução do acordo, foram assinados dois protocolos de compromisso entre os órgãos federais as instituições do Sistema S, sendo o Protocolo MEC/CNC e o Protocolo MEC/CNI, ambos em 22 de julho de 2008.

No primeiro caso, o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego, o Ministério da Fazenda, a Confederação Nacional das Indústrias – CNC, o SENAC e o SESC estabeleceram os seguintes compromissos: o comprometimento da CNC com a gradativa gratuidade da oferta de vagas²³ para os Cursos de Formação Inicial (com carga horária mínima de 160 horas) e de Formação Continuada, no SENAC, entre 2009 e 2014, visando atingir 66,6% de vagas gratuitas dirigidas a estudantes e trabalhadores de baixa renda, além da aplicação de 1/3 da receita líquida do Sesc em educação, também destinada à estudantes e trabalhadores de baixa renda, até 2014 (BRASIL, 2008).

No segundo caso, os já mencionados ministérios e a CNI, o SENAI e o Sesi, também definiram compromissos para atender ao acordo firmado, sendo: o comprometimento da CNI e do SENAI com a destinação anual de 2/3 da receita líquida da contribuição compulsória geral do SENAI para a oferta de vagas gratuitas em Cursos e Programas de Formação Inicial (carga horária mínima de 160 horas), de Formação Continuada e de Formação Técnica de Nível Médio, atingindo o percentual de 66,6% em 2014, bem como a destinação de 1/3 da receita líquida da contribuição compulsória do Sesi para a educação até 2014 (BRASIL, 2008).

No Governo Lula (2003 – 2010), considerando as ações e políticas que foram implementadas, é necessário salientar que se avançou em relação à redução dos índices de pobreza e exclusão social da população brasileira, promover políticas educacionais de inclusão escolar e, no âmbito da educação profissional, priorizar a valorização e a ampliação da sua oferta pública e gratuita.

²³ A oferta de vagas gratuitas de Formação Inicial e Formação Continuada para o Sistema S destinou-se aos trabalhadores da indústria e do comércio através de cursos voltados para o mercado de trabalho e a área de atuação do trabalhador.

No entanto, o Ensino Médio e sua relação com a educação profissional continuou sendo um ponto de questionamentos, uma vez que, por um lado, parte das ações e programas desenvolvidos para a formação técnica ficou desvinculada de uma formação humana, científica e cultural e, por outro lado, o Ensino Médio não caminhou no sentido da politecnicidade e da possibilidade de assegurá-lo a todos os brasileiros (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Segundo Frigotto (2006, p. 264), “o Brasil é o país econômico e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o Ensino Médio não é obrigatório”. Nesse sentido, em 2009 foi publicada a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro, prevendo a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

Em 2011 Dilma Rousseff foi eleita presidente do Brasil e, no campo da educação, deu continuidade e avançou, em relação ao governo do seu antecessor, a partir da criação de programas e políticas, especialmente no campo da educação profissional²⁴. No âmbito dessa modalidade de educação, foi anunciada pela presidente em 11 de agosto de 2011, a criação de 208 novas escolas de formação profissional, a serem entregues até o final de 2014 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Na história da educação profissional no Brasil recente destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, criado pela Lei n.º 12.513/11 no governo de Dilma Rousseff com o objetivo de criar, até 2014, oito milhões de vagas para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012). O PRONATEC foi constituído a partir do aperfeiçoamento de projetos anteriores que não lograram êxito. Entre eles destaca-se o Programa Brasil Profissionalizado, que foi lançado em 2008 pelo governo federal, porém sua manutenção era compartilhada com os Estados, que segundo Garcia (2010) não tiveram recursos financeiros para efetivá-lo.

De acordo com Artigo 2 da Lei n.º 12.513, o PRONATEC está focado no atendimento prioritário a estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores,

²⁴ Segundo o MEC, desde o surgimento das escolas técnicas federais, em 1909, até 2002 o número de escolas dessa natureza no Brasil era de 190; entre 2003 e 2010 número de escolas passou para 356; já entre 2011 e 2014, 578 e entre 2015 e 2016 o número de escolas foi de 644. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

beneficiários dos programas federais de transferência de estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo, em escolas da rede pública ou instituições privadas, na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, o PRONATEC oferece riscos ao desenvolvimento da Educação Profissional no que se refere ao não dimensionamento e flexibilização do papel do Estado na oferta pública e gratuita da formação profissional, estimula a reserva de educacional ao direcionar o aluno para o ingresso nos financiamentos estudantis, contrapõe o recente acordo para o número de matrículas gratuitas no Sistema S, inibe a expansão de instituições públicas de educação profissional e promove o reducionismo curricular da formação para o trabalho através de cursos de curta duração (BRASIL, 2011).

Em síntese, ao longo de anos, a relação da educação profissional com o Ensino Médio vem se desenvolvendo de forma ambígua e contraditória. Assim, de acordo com Caires e Oliveira (2016), em certos períodos históricos se priorizou a integração entre Ensino Técnico e Ensino Médio, por exemplo em 1971 através da implementação da profissionalização compulsória e, em outros, determinou uma completa separação entre eles, à exemplo da veiculação do Decreto n.º 2.208/1997, que dispôs sobre a Reforma da Educação Profissional.

Contudo, apesar dos avanços, segundo Caires e Oliveira (2016), constata-se que decorridas quase três décadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitas mudanças ainda se fazem necessárias para prosseguir na busca de um projeto educacional que seja capaz de ofertar a todos os brasileiros uma formação humana, cidadã e voltada tanto para a inserção societária quanto para a inserção no mundo do trabalho, garantindo condições salariais e laborais condizentes com a dignidade humana. O cenário que foi constituído neste capítulo evidencia que a expansão da educação profissional no Brasil é marcada por dois grandes momentos, especialmente a partir da instauração da ditadura militar, no ano de 1964, e após o segundo mandato do governo Lula, após o ano de 2008. Neste movimento de crescimento destaca-se a ampliação da oferta de matrículas, o aumento das instituições destinadas à educação profissional, ampliação das áreas profissionais contempladas nos cursos e a criação de importantes programas.

Entretanto, no que se refere à formação de professores para a educação profissional constata-se que este aspecto é mencionado, de maneira incipiente, em algumas diretrizes educacionais. Por outro lado, verifica-se que não há clareza sobre quais bases devem sustentar a formação pedagógica de professores para a educação profissional, dadas as especificidades desta modalidade de educação. Para além disto, verifica-se que há distintas compreensões sobre os pressupostos da formação docente para a educação profissional embasando ações e programas de formação docente, aspecto este que revela os conflitos e as disputas que permeiam esta discussão.

3. DIMENSÕES E PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alguns estudos, entre eles de André (2006) e Castanho (2007), tem se dedicado à pesquisa no campo da educação. A partir desses debates teóricos observa-se que há uma forte discussão sobre a formação docente na perspectiva que leva em consideração a pesquisa como princípio educativo, tanto na reconstrução do objeto da didática quanto na superação das práticas docentes tradicionais, baseadas no modelo gerencial e estático e na superação de dicotomias entre teoria e prática. Face a este entendimento, defendem a pesquisa como forma de auxiliar a ação docente do professor que considera o contexto social, político e econômico para a produção de conhecimentos críticos e comprometidos com a superação de um quadro em que imperam as ações produtivas em prol da valorização do capital.

Além disso, cumpre destacar que, de modo geral, há muito de subjetivo no processo de formação profissional docente, visto que a participação e o interesse pessoal são fundamentais no desenvolvimento profissional do professor, pois “aspectos como interesse pessoal, atuação do formador, valorização do conhecimento da prática do professor e estrutura metodológica e pedagógica da atividade proposta podem fomentar o engajamento dos participantes” (RICHIT, 2010, p. 89). Ao engajar-se em um processo de formação continuada, o professor leva consigo inquietações, desejos e ansiedades, resultados de necessidades específicas de sua atividade docente.

Ademais, na formação do professor, há de se considerar também aspectos políticos, sociais, éticos, estéticos, culturais, além dos contextos inclusivos como sala de aula, família, escola, comunidade e sociedade que, para Frigotto (1996, p. 92), buscam um desenvolvimento pleno do profissional, capaz de promover uma “formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra hegemônica”. Sendo assim, nenhum programa curricular ou ação de formação docente deveria efetivar-se desconectado da realidade social, cultural e política em que este profissional se encontra imerso.

Em relação ao tema formação docente, certamente faz-se necessário um esforço coletivo para superar os entraves que dificultam a construção de uma educação de qualidade que se encontra em permanente discussão. Conforme Lopes (2015, p. 2)

Neste caso, as mobilizações que primam, dentre outros pontos, por uma formação profissional docente comprometida com a transformação social devem, necessariamente, explicitar o perfil e conhecimentos desejáveis deste profissional para uma intervenção conscientizada na realidade escolar.

Partindo das considerações explicitadas, o presente capítulo dedica-se a apresentar brevemente o quadro de formação docente dos professores no Brasil, explicitando dimensões e conhecimentos inerentes a este processo, sobretudo àqueles pertencentes a educação profissional. Tratar da formação pedagógica de professores da educação profissional torna-se complexo em detrimento da escassez de estudos sobre o tema e requer um entendimento aprofundado sobre as especificidades que norteiam a prática e a constituição docente no âmbito desta modalidade de educação. E mais, torna-se necessário resgatar a importância e as especificidades da prática docente na educação profissional, modalidade de educação esta que, embora tenha recebido atenção do poder público nos últimos anos, carrega consigo o estigma de ser uma educação voltada aos pobres e menos capazes, cujas bases repousam no aprender a fazer para suprir as necessidades da mão de obra qualificada nos postos de trabalho, conforme apresentado no capítulo anterior.

3.1. Dimensões e conhecimentos da formação e da prática docente

Repensar a escola contemporânea é buscar entender, por exemplo, de que forma os saberes socializados no espaço escolar podem possibilitar aos professores e alunos romper com certas práticas instituídas, assim como propor formas alternativas para a construção de uma educação que privilegie a multiplicidade e as diferenças, aspectos estes basilares para se pensar a formação ampla dos alunos. Para tal, faz-se necessário que o professor busque o entendimento de como os saberes profissionais da docência constituíram-se em diferentes momentos históricos, sobretudo na contemporaneidade, como uma forma de compreender o espaço escolar como um lugar permeado por relações sociais que não podem ser ignoradas nos processos de aprendizagem. Para Giroux (1997, p. 158-159)

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula.

Nesta perspectiva, a dimensão pedagógica na formação profissional docente faz-se novamente importante, na qual estejam incluídos conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013). Segundo Nóvoa (2009) é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, ensinamos aquilo que somos e, no que somos, se encontra muito do que ensinamos.

Partindo da ideia de pluralidade, Tardif (2013) discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Para Zabalza (2004) o ato de ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades exercidas e sobre a maneira como os estudantes aprendem.

Shulman (1986) contribui para a discussão ao afirmar que para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento: é preciso compreendê-lo em todos os seus aspectos – profissionais e pessoais. Nóvoa (2009) reitera que se deve abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de se transmitir um determinado saber. E, por fim, Saviani (1996) complementa afirmando que um bom professor precisa saber do que trata e no que consiste a educação, qual o público atendido, qual a natureza do trabalho e reconhecer efetivamente o ambiente no qual está inserido. Para além disso Saviani (1996, p. 149) destaca que

Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.

Deste modo, a formação inicial e a formação continuada do professor interferem nos modos de ser e agir a partir das interações pessoais e sociais que se estabelecem nas vivências particulares e profissionais do professor. As vivências, experiências, memórias, saberes e histórias são fatores determinantes no processo de tornar-se professor e realizar a prática docente em sala de aula.

No que tange à formação docente do Brasil, Libâneo (2015) aponta uma dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico considerando, inclusive, “como um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para

a formação profissional de professores” (LIBÂNEO, 2015, p. 2). O autor expõe as diferenças encontradas na formação inicial de professores de licenciatura quanto ao conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Considera como um nó na formação profissional docente a dificuldade que enfrentam os professores em incorporar e articular na prática o domínio dos conteúdos específicos da disciplina, assim como o domínio de saberes e habilidades para ensinar tais conteúdos.

Saviani (2009) apresenta um resgate histórico da formação docente no Brasil e, ao analisar tal itinerário, indica que desde a criação das escolas normais, sendo a primeira em 1835, pratica-se um currículo de formação de professores que privilegia os saberes específicos do que se ensina em detrimento do preparo didático. Tal modelo de formação foi submetido a modificações somente em 1932, quase um século depois, com a criação dos Institutos de Educação e conseqüente criação, em 1939, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A este respeito Saviani (2009, p. 147) considera que

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...]. O curso de pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a qualidade da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Desta forma fica evidente o crescente esvaziamento da formação docente a partir do final dos anos de 1980. Urbanetz (2011) apresenta algumas lacunas referentes a situações que ainda são consideradas como novidades para a escola, entre elas a necessidade do domínio e uso de novas tecnologias, as situações de risco em que crianças e adolescentes estão expostos, as condições concretas de trabalho dos professores e as concepções educativas dos professores do ensino superior. André e Romanowski (2002, p. 31) contribuem com a discussão afirmando que “a formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados”.

Contraopondo-se radicalmente a esta perspectiva, Libâneo (2004) diz que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, de modo que sua formação

inicial deve contemplar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a plena atuação docente. Acrescenta que este conjunto de requisitos profissionais que torna alguém professor pode ser denominado como profissionalidade, sendo que esta é determinada pela profissionalização e pelo profissionalismo. Libâneo (2004, p. 75) destaca ainda que “profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” e que “profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”.

Além disso, cumpre destacar que o processo de formação profissional do professor concretiza-se mediante experiências pessoais, formativas e profissionais diversificadas, que por vezes fundamentam a prática pedagógica. Tal movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica influencia, de modo significativo, os percursos de formação profissional do professor, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. De acordo com Garcia (1999, p. 145),

o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

Marcelo Garcia (2009) defende que o desenvolvimento profissional do professor deve ser entendido como um processo, individual ou coletivo, que deve contextualizar-se no local de trabalho do docente – a escola – e contribuir para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes naturezas, tanto formais como informais. E Richit (2010, p. 38) entende que

no processo de desenvolvimento profissional o professor constitui-se professor em um processo histórico e dinâmico, na sua interação com o mundo, na sua prática social e nas interlocuções que estabelece com outros sujeitos sociais, a partir de aspectos internos e externos que perpassam esse processo.

Por fim, considerando que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam no percurso da carreira docente e definem como se dá a formação da intelectualidade do professor, cabe destacar a relevância de se promover a formação do professor numa perspectiva de transformação.

Segundo Contreras (2012), a definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando os alunos como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança. Tal definição converge para a importância de se considerar também a trajetória pessoal dos docentes.

Nesta nova perspectiva de formação profissional docente, alguns pressupostos teóricos e conceitos se fazem importantes, dentre eles a noção de profissionalidade.

3.2. Profissionalidade e a constituição docente: pressupostos para pensar a formação de professores

A profissão docente, segundo Castanho (2001), pressupõe características e conhecimentos que tornem o professor um profissional capaz de intervir de maneira ampla e coerente nas distintas situações do cotidiano escolar e que possa deixar marcas no processo de formação dos estudantes. A este respeito Tardif (2013, p. 11) afirma que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Este entendimento remete à reflexão de Nóvoa (2009) ao afirmar que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais na profissão docente, de modo que ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos.

Contudo, o processo de constituir-se professor é atravessado por crenças, concepções, ideologias, culturas profissionais e conhecimentos distintos que são desenvolvidos ao longo das diversas experiências profissionais e formativas vivenciadas pelo professor. Estes aspectos estão relacionados, entre outras coisas, ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Num tempo de ambiguidades e transformações aceleradas, a compreensão da noção de profissionalidade e da especificidade que a define, assume um papel relevante na complexa teia de interações que se fazem nos processos de formação docente e nas práticas profissionais dos professores. Contudo, o termo profissionalidade foi

recentemente inserido no campo da educação em detrimento da organização dos professores a partir do século XIX, particularmente nas últimas décadas, mediante a institucionalização da necessidade de formação docente para exercer a atividade profissional, implicando na criação de um conjunto de saberes indispensáveis para sustentá-la (NÓVOA, 1995).

Reis Monteiro (2008) apresenta a origem e o significado do termo profissionalidade ao afirmar que seu uso teve início na Itália, emergindo das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho nos anos 1960 e 1970 e sendo utilizado, também, na França e Reino Unido a partir dos anos 1970. Relativamente à educação, Reis Monteiro (2008) define o termo profissionalidade como

um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (REIS MONTEIRO, 2008, p. 47).

Sacristán (1995, p. 65) entende profissionalidade como “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Contreras (2012), por sua vez, refere-se à profissionalidade como o conjunto de qualidades da prática docente em função das exigências do trabalho educativo. Para o autor, nesta perspectiva, debater profissionalidade docente significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2012, p. 74). Na mesma obra o autor apresenta três dimensões que definem a profissionalidade docente: a obrigação moral e o compromisso de quem ensina para quem aprende, o compromisso com a comunidade e as relações sociais e a competência profissional que combina habilidades, princípios e consciência de sentido.

Roldão (2005, p. 108) define o termo profissionalidade como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevante e valiosas”. Acrescenta quatro elementos para definir o termo profissionalidade docente, baseados em análises das produções científicas de Nóvoa (2009), Sacristán (1995) e Dubar (2005). São eles: o reconhecimento

social da especificidade da função, o saber específico indispensável à natureza de sua atividade, o poder de decisão baseado no controle e na autonomia sobre o exercício da atividade pedagógica e o pertencimento a um grupo coletivo que compartilha, regula e defende o pleno exercício da profissão (ROLDÃO, 2005).

A partir de definições sobre profissionalidade docente de alguns autores é possível perceber que a profissionalidade docente deve ser concebida como uma construção individual e coletiva, que se consolida no ambiente de trabalho e tem na atividade docente e nas relações com seus pares a afirmação ou negação da profissão. Além disso, ainda segundo André (2013), a profissionalidade docente é afetada pelas condições de trabalho, meios técnicos, respeito, remuneração, prestígio e atração exercida pela profissão, o que constituem um conjunto particular de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico.

Para Popkewitz (1991), ser professor e relacionar ao conceito de profissão é decorrente de uma situação social passível de alterações conforme as condições sociais se apresentam. Tal variação em função do tempo e do contexto em que ocorre caracteriza o termo profissão como de difícil aproximação, oportunizando uma pluralidade de significações e implicando na falta de uma definição universal. Desta forma, a profissão docente deve ser entendida como um processo de emergência e diferenciação social de um determinado grupo ocupacional, que varia seu estatuto e redefine o conceito de profissão ao longo do período histórico.

Labaree (2000) é categórico ao afirmar que se institui a ideia de que ensinar é muito simples, o que contribui significativamente para o desprestígio da profissão e, não obstante, promove a sensação de que a profissão docente pode ser exercida sem a devida formação ou, de forma mais objetiva, por qualquer um que detenha boa vontade. Esquinsani (2012) afirma que as expectativas coletivas sobre a docência giram em torno de uma tênue linha que separa o profissionalismo da vocação: há uma relativa dificuldade histórica em definir se os professores são vocacionados e, conseqüentemente, profissionais ou se são profissionais e conseqüentemente vocacionados.

Observa-se, portanto, um processo de descaracterização da profissão docente que imbrica na proletarização e na marginalização da classe. Estudos de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2013) e Contreras (2012) sinalizam tal processo de descaracterização a partir de elementos como a divisão técnica do trabalho docente, bem como a perda da autonomia

dos professores quanto à sua prática pedagógica e da participação efetiva das decisões que afetam sua carreira profissional. A consequência deste processo é a marginalização do trabalho docente pela sociedade que passa a considerar o professor como um simples executor de tarefas.

Sumarizando, o conceito de profissionalidade sugere, deste modo, uma compreensão da docência em sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos, não deixando de considerar os espaços sociais, nos quais os professores efetivam seu trabalho, bem como os valores e desejos intrínsecos no desenvolvimento de sua profissão. Assim, a noção de profissionalidade docente é complexa e encontra-se em processo de constituição conceitual dentro da sociologia das profissões, conforme defendem Ludke e André (1996), ao afirmarem que a discussão do termo no quadro docente ainda se encontra em plena estruturação conceitual, não havendo um consenso entre seus pesquisadores, o que torna mais complexa a definição do conceito.

Por fim, no contexto das discussões sobre o processo de formação docente, a questão da profissionalidade é fundamental, pois é parte inerente ao desenvolvimento e a constituição do professor, principalmente na educação profissional. Para tal, o seu compromisso com a proposta da educação é fator essencial para a concretização de uma educação comprometida com uma formação mais abrangente dos alunos.

3.3. Formação docente na educação profissional: reflexões na direção da superação de alguns desafios

A falta de um quadro docente qualificado, sobretudo no que tange à formação de bases pedagógicas, tem se constituído nos últimos anos como um dos principais fatores que impossibilitam a valorização da educação profissional no país, apesar da criação de programas de acesso a esta modalidade de educação, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Segundo Machado (2008, p. 14),

ampliou-se o entendimento de que essa modalidade de ensino contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

A qualificação do professor da educação profissional torna-se condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação de uma estrutura nacional fragmentada, que caracteriza esta modalidade educativa. Segundo Moura (2008), o mundo do trabalho tem demandado profissionais cada vez mais preparados para os postos de trabalho ao buscar melhor qualidade dos produtos desenvolvidos, exigindo maior atenção à justiça social, às questões éticas e sustentabilidade ambiental. Pereira (2009, p. 2), por sua vez, afirma que

Considerando-se o processo de mudanças por que vem passando o mundo de hoje, sujeito à força das mudanças advindas do avanço da ciência e da tecnologia, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto, é imediato o entendimento de que a provisoriedade se transforma em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de renovação; isto exige, portanto, que o cidadão esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo, e nesse sentido, a escola e o professor passam a ter uma exponencial tarefa.

O paradigma de ensino pautado na lógica do trabalho artesanal de outrora, em que o mestre da oficina-escola apresentava um modelo que deveria ser reproduzido a partir de uma sequência de etapas preestabelecidas de aprendizagem, está superado e necessita de professores que promovam uma aprendizagem para além do saber-fazer. Para Moura (2008, p. 28) “o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração de conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação”.

Para tal, é preciso reconhecer que a profissão docente, principalmente na educação profissional, é muito mais do que uma mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente, sem a proposição de reflexões por parte dos professores. Compreender os processos pelos quais os professores aprendem, os conhecimentos que são necessários à prática docente e as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência tem se constituído em uma necessidade no campo científico da educação, tal como defende Marcelo (1998). Em suas pesquisas o autor destaca o conhecimento didático do conteúdo, que se refere ao conhecimento que os professores possuem a respeito daquilo que ensinam e a forma como abordam/ensinam tal conhecimento, visando a aprendizagem dos alunos. A este respeito Pena (2011, p. 100) comenta que

Nos estudos que abordam a aprendizagem da docência, observa-se a referência aos seguintes aspectos: a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional do docente na configuração de sua prática pedagógica; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

Em relação à educação profissional, a perspectiva acima torna-se profícua e pertinente no campo da investigação por se tratar de profissionais que atuam em um campo caracterizado por especificidades e singularidades próprios desta modalidade de educação. Segundo Pena (2011), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por profissionais, em sua maioria, com diferentes formações da graduação, tais como engenharia, arquitetura, administração, dentre outras, possuindo ainda, grande parte destes profissionais, mestrado e doutorado em diversas áreas profissionais, que não em educação ou afins. A autora reforça que estes profissionais atuam como professores, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica, fiando-se apenas no conteúdo específico de sua formação. Sobre isso, Machado (2011, p. 691) destaca que “se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”. Complementa afirmando que

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com a sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relação que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p.18).

A formação docente para a educação profissional precisa promover a conscientização do professor sobre seu papel na aprendizagem dos estudantes, papel este que suscita um comprometimento social e ético que transcenda a mera reprodução de saberes, técnicas e conteúdos. Para Luckesi (1994, p. 115) “o educador é aquele que, tendo adquirido o nível cultural necessário para o desenvolvimento de sua atividade, dá direção ao ensino e a aprendizagem”. É neste contexto que a reflexão e a pesquisa se fazem importantes.

Da mesma forma, formar professores na educação profissional implica, principalmente, compreender a importância da intervenção docente na formação dos estudantes, e a necessidade de que esta prática esteja apoiada em bases teóricas, científicas e tecnológicas consistentes. Tal formação, por sua vez, precisa permitir aos professores enfrentar questões fundamentais da profissão, que tem a escola como instituição social que pressupõe ações que promovam a reflexão e a crítica.

Oliveira (2010, p. 458) afirma que

a formação de professores para a EP vem sendo tratada no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação.

Para Oliveira (2010), a ausência de referência à formação docente para atuar na educação profissional está alinhada a uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na educação profissional como um campo de conhecimento com identidade própria. Esse aspecto é discutido por Machado (2011, p. 690), segundo a qual

a formação de professores para a EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local integrado e sustentável.

Além disso, a autora afirma que esse desafio é histórico e tem se apresentado crítico desde o despontar do novo milênio em função da criação de diversos programas, destacando-se a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, a aprovação do Plano Nacional de Educação, entre outros.

Cumprido destacar, portanto, que a formação inicial do professor da educação profissional sempre esteve vinculada a condições mínimas e precárias, como pode ser observado no tratamento dispensado na Lei n.º 9.394/1996, ao deixar subentendido que o docente desta modalidade de educação não necessita de formação própria, estabelecendo padrões únicos e específicos para docentes da educação básica. Conforme o Artigo 62 da referida Lei, “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” (BRASIL, 1996).

Além disso, a partir do Decreto n.º 2.208/1997, reduziu-se a formação inicial do professor da educação profissional ao permitir que disciplinas do Ensino Técnico fossem ministradas por professores, instrutores e monitores, mediante preparação para o magistério em serviço, por meio de licenciaturas e programas específicos de formação docente. O Artigo 39 da Lei n.º 11.741/2008 preconiza 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” (BRASIL, 2008). Portanto, evidencia-se que a educação profissional e tecnológica passa a ter uma identidade formativa e que tal postulado da legislação deixa claro que esta modalidade de educação possui características próprias e, portanto, requer uma formação inicial docente específica, bem como pressupõe formação continuada.

Em contrapartida, de acordo com a Lei n.º 11.741, a educação profissional objetiva, sobretudo, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais, bem como desenvolver plenamente o educando quanto ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008). Entretanto, para alcançar a formação adequada na perspectiva da emancipação do estudante, a formação do professor dessa modalidade de educação precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam intrínsecos conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2013).

Em outras palavras, a docência na educação profissional necessita de profissionais com formação pedagógica que lhes possibilite práticas em sala de aula comprometidas com a formação geral do estudante e não apenas com a apropriação e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Para Nóvoa (2009) a formação docente, pautada na profissionalidade docente e na personalidade do professor, deve compreender cinco propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação docente. São elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Além disso, segundo Nóvoa (2009, p. 3),

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Ou seja, de modo geral entende-se que as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas à história de vida dos professores. Tais dimensões indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência. Segundo Hobold (2004), no caso da educação profissional, quando o professor ingressa em uma escola, este não está desprovido de conhecimentos de outrora e nem dispensado de aprendizagens futuras. A troca de experiências pode ser ressignificada pelos professores com o objetivo de construir e refletir sobre sua prática pedagógica. Desta forma evidencia-se que o processo de formação do professor da educação profissional é uma peça-chave para a consolidação de uma escola emancipadora e transformadora, sobretudo nesta modalidade educativa que está diretamente ligada às relações de trabalho.

Entendemos, portanto, que promover uma formação de professores para a educação profissional, centrada na perspectiva do desenvolvimento sócio-político-cultural-intelectual do professor, é um caminho possível para o rompimento do embate presente na história da educação brasileira, em que há uma tendência clara para a manutenção do poder pelas elites e o desejo de rompimento da barreira de classes através de uma ascensão social dos menos favorecidos.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. Considerações sobre pesquisa e conhecimento

Ao se analisar a história do desenvolvimento da ciência, observa-se que a mesma se constituiu como conhecimento sistematizado, construído historicamente pelo homem para conhecer a realidade, e constata-se que as demandas que incentivam a produção científica correspondem às necessidades de quem produz ou de quem está interessado na produção do conhecimento. Segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 45), “conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”.

Demo (1996, p. 34) entende pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico prático”. Gil (1999, p. 42) acredita que a pesquisa tem um caráter pragmático, pois trata-se de um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Segundo Minayo (1993, p. 23), a pesquisa é uma

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Desta forma, entendemos por pesquisa como um conjunto de ações propostas para encontrar a solução de um problema baseado em procedimentos racionais e sistemáticos. Goldenberg (1997) define o método como a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não-revelados.

Esse capítulo pode ser considerado como a estrutura central e organizacional do trabalho de investigação que foi concretizado. Nele estão presentes os objetivos gerais e específicos decorrentes da questão de estudo que motivou a realização da investigação sistematizada nesta dissertação, bem como os procedimentos metodológicos, nos instrumentos de pesquisa e as diretrizes da análise de dados.

4.2. A natureza da pesquisa

A pesquisa sistematizada nesta dissertação foi desenvolvida a partir do objetivo de evidenciar e compreender as perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes a um conjunto de pesquisas (dissertações e teses) com foco na educação profissional, defendidas entre 2005-2015, em programas de pós-graduação brasileiros. Em face a este objetivo e aos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa e interpretativa (ERICKSON, 1986), que consiste em um processo de interpretação, por parte do pesquisador, dos significados atribuídos pelas pessoas a um dado evento ou fenômeno em estudo, considerando-se as especificidades culturais e sociais do meio em que essa pessoa está inserida e os diversos fatores externos e internos que interferem nesse evento/fenômeno.

Esta abordagem ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem pessoas e as relações sociais que são estabelecidas nos mais variados ambientes. Conforme Bardin (1977), a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas.

Por se aplicar ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, ou seja, produtos das interpretações dos seres humanos, a abordagem qualitativa permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, propiciando a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo. Denzin e Lincoln (2006, p. 16) entendem que sobre o tema pesquisa qualitativa “encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 20),

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o

pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Denzin e Lincoln (2006) complementam que pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo busca atribuir sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.

A pesquisa baseou-se em um estudo do tipo bibliográfico, que consistiu na análise de dez pesquisas (dissertações e teses), com foco na educação profissional, a partir da qual buscou-se responder a seguinte interrogação: quais são as principais perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes às pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015?

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, revistas, teses e dissertações, podendo ser realizada independentemente ou até mesmo constituir parte de uma pesquisa descritiva ou experimental. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Na pesquisa bibliográfica destacam-se três aspectos importantes por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Em relação à pesquisa aqui sistematizada, o processo de seleção do material bibliográfico que foi analisado levou em conta a relação com o tema aqui focado e a disponibilização das pesquisas em plataformas de acesso público.

4.3. Contexto da investigação e motivações pessoais

O interesse pelo tema educação profissional foi despertado a partir da atuação do mestrando enquanto docente e coordenador pedagógico em uma instituição de educação profissional, inicialmente como professor de Matemática de Ensino Médio e, posteriormente, como coordenador pedagógico da referida instituição com foco na formação docente e acompanhamento da rotina pedagógica dos alunos e professores. Quanto às atribuições referentes à formação docente, logo evidenciou-se uma profunda

ausência de bases pedagógicas na formação inicial do professor de educação profissional naquela instituição – condição encontrada também em toda a rede de ensino daquela instituição, distribuída pelo Estado de Santa Catarina. Naquele período, que se estendeu de 2007 a 2015, surgiu a inquietação pelo tema, sobretudo a partir de 2011 com a criação do PRONATEC e o aumento significativo de vagas para novos alunos na modalidade de educação profissional e, conseqüentemente, a necessidade urgente de contratação de novos professores.

A maioria dos professores contratados possuía formação inicial técnica, na área de atuação docente, muitos recém-formados em faculdades de engenharia. Na busca por organizar e oferecer aos docentes processos formativos na própria instituição com ênfase em conhecimentos pedagógicos e didáticos, percebeu-se que não havia muita literatura especializada sobre o tema da formação de professores da educação profissional, em relação aos estudos publicados sobre formação docente, de modo geral.

Desta forma, buscou-se, primeiramente, identificar quais estudos acadêmicos de pós-graduação foram publicados no Brasil, delimitando o espaço temporal entre os anos de 2005 e 2015. Delimitamos este espaço de tempo, pois na referida década verificou-se grande expansão da educação profissional no Brasil, tanto em termos de criação de escolas e programas, como de número de matrículas.

As bases de dados utilizadas foram as plataformas online Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses – BDBT e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, sendo utilizados os descritores: formação docente, educação profissional e formação de professores.

Nas tabelas abaixo estão indicados o número de trabalhos encontrados – dissertações e teses –, por descritor na categoria “assunto”, no banco de dados do IBICT.

Tabela 1: Trabalhos encontrados a partir do descritor “formação docente”

Natureza do Trabalho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dissertações	655	67,53%
Teses	315	32,47%
Total	970	100,00%

Fonte: IBICT

Tabela 2: Trabalhos encontrados a partir do descritor “educação profissional”

Natureza do Trabalho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dissertações	1400	68,13%
Teses	655	31,87%
Total	2055	100,00%

Fonte: IBICT

Tabela 3: Trabalhos encontrados a partir do descritor “formação de professores”

Natureza do Trabalho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dissertações	2725	68,43%
Teses	1257	31,57%
Total	3982	100,00%

Fonte: IBICT

Tabela 4: Trabalhos encontrados a partir dos descritores “formação de professores”, “educação profissional” e “formação docente”

Ano de Defesa	Dissertações	Teses	Total
2005	2	5	7
2006	13	9	22
2007	11	4	15
2008	10	4	14
2009	12	5	17
2010	6	3	9
2011	3	4	7
2012	2	1	3
2013	2	2	4
2014	5	2	7
2015	4	1	5
Total	70	39	109

Fonte: IBICT

Após a busca por dissertações e teses, a partir dos descritores apresentados acima, iniciou-se a leitura dos resumos. Embora tenham sido encontrados 110 trabalhos

com os descritores formação de professores, educação profissional e formação docente, evidenciou-se que a maioria deles não se dedicava a analisar ou discutir processos de formação de professores.

Posteriormente à leitura dos resumos, intencionou-se identificar as publicações sobre o tema em cada uma das regiões político-administrativas do Brasil. No entanto, logo constatou-se a escassez de dissertações e teses quanto à formação docente da educação profissional, de modo que foram encontrados 3 estudos da região Centro Oeste, 3 da região Sudeste e cinco da região Sul, totalizando 10 estudos com características que se aproximam ao objeto de estudo desta pesquisa, sendo 6 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. O quadro a seguir expõe algumas informações sobre os estudos analisados.

Quadro 1 – Dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2015

Título do Trabalho	Natureza do Trabalho	Autor	Instituição	Ano de Defesa
Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: Um aspecto da história da educação no estado do Paraná	Dissertação	OGLIARI (2006)	PUC/PR	2006
O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais.	Tese	BARBACOVİ (2011)	UFMG/MG	2011
Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica	Dissertação	OLIVEIRA (2011)	UNICAMP/SP	2011
Trajétórias de constituição da docência na educação profissional	Dissertação	MARTINS (2011)	UNICAMP/SP	2011
A constituição do docente para a educação profissional	Tese	URBANETZ (2011)	UFPR/PR	2011
A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política	Dissertação	LIMA (2012)	UNB/DF	2012
Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	Tese	COSTA (2012)	UFU/MG	2012
A auto formação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades	Dissertação	SANTOS (2013)	UNISINOS/RS	2013
A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG – Campus Januária	Dissertação	ARAÚJO (2014)	UNB/DF	2014
A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	Tese	PINTO (2014)	UFRGS/RS	2014

Das dez dissertações e teses selecionadas para análise, quatro delas, de acordo com o título, focam em Institutos, mais especificamente a partir de 2011, quando a educação profissional vivenciou o fenômeno do aumento significativo da oferta de vagas para a modalidade de educação no país a partir do PRONATEC. Acredita-se que este Programa suscitou investigações sobre a formação docente em detrimento do elevado número de contratações, mediante concursos públicos de novos docentes, sobretudo na esfera federal, em consequência do aumento da oferta de vagas aos estudantes.

4.3. Encaminhamentos da análise de dados

Existem diferentes técnicas de organização e análise de dados na pesquisa qualitativa, sendo a análise de conteúdo uma possibilidade para as ciências sociais. A análise de conteúdo é constituída de várias técnicas onde objetiva-se descrever o conteúdo emitido em um processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Deste modo, a análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores que permitem a realização da inferência de saberes e conhecimentos.

Historicamente a análise de conteúdo, como instrumento de análise interpretativa, é umas das técnicas mais antigas. Conforme de Oliveira et al. (2003, p. 2), “os primórdios de sua utilização remontam à 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a ciência clássica entrava em crise”. A atitude interpretativa é intrínseca ao ser humano que deseja atingir o conhecimento. Desde a hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, o homem pratica a interpretação como forma de colocar a sua observação sobre um determinado fenômeno.

Pode-se afirmar que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que tem o objetivo de identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Inicialmente, parte de uma leitura flutuante que permitem ao pesquisador, através de suas anotações e análises, estabelecer as unidades de sentido, ou seja, um conjunto de palavras formando uma locução ou temas, que são definidas com o propósito de guiar o pesquisador na busca das informações presentes no texto. Segundo Bardin (1977, p. 15), “a análise do

conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Portanto, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores permitindo a realização de inferência de conhecimentos. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incoerências resultantes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

As etapas que permitem ao pesquisador definir e classificar as unidades de sentido e, assim, desvendar significações novas exigem a obediência a um determinado número de etapas, o domínio de certas técnicas e o trilhar de um caminho. A primeira etapa da análise do conteúdo consiste em constituir e organizar o material de trabalho.

A segunda etapa da análise de conteúdo consiste na definição das unidades de registro que serão utilizadas pelo pesquisador. Como já foi afirmado neste capítulo, podem ser constituídas por palavras, conjunto de palavras ou temas. Os objetivos da pesquisa, assim como uma primeira leitura dos textos, configuram-se como essenciais para o pesquisador para determinar as unidades de registro. Para a definição das unidades de registro da análise de conteúdo faz-se necessária a exploração do material, que constituiu a segunda fase do processo metodológico. A exploração do material baseia-se na construção de operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Para Silva e Fossá (2013), nessa fase, todo o material coletado é recortado em unidades de registro e tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada dos textos de documentos. Desses parágrafos, as palavras-chave são evidenciadas, e faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Assim os

parágrafos dos textos são recortados em unidades de registro, agrupadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Através deste processo procura-se não apenas compreender o sentido do texto do autor, mas também significações e mensagens para além da mensagem inicial.

5. ANÁLISE DE DADOS

Conforme apresentamos no capítulo anterior, esta dissertação dedica-se a identificar e discutir as perspectivas de formação pedagógica de professores da educação profissional evidenciadas em dissertações e teses defendidas na última década. Para tal, nos debruçamos sobre os trabalhos de Ogliari (2006), Barbacovi (2011), Oliveira (2011), Martins (2011), Urbanetz (2011), Lima (2012), Costa (2012), Santos (2013), Araújo (2014) e Pinto (2014) na busca do propósito desta jornada acadêmica.

Os trabalhos analisados neste estudo foram escolhidos em detrimento de sua intrínseca relação com o tema da formação de professores da educação profissional, bem como com a proximidade do objeto de pesquisa. As dissertações e teses analisadas e discutidas, defendidas entre os anos de 2005 e 2015 no Brasil, refletem as concepções contemporâneas na modalidade de educação profissional sobre a formação dos professores e sua constituição docente, apontando as fragilidades do tema em questão e as consequências na adoção na execução de tais concepções no trabalho docente.

Desta forma, apresentamos um breve resumo dos respectivos trabalhos analisados com o propósito de explicitar a temática central investigada, os objetivos, os principais fundamentos teóricos e as compreensões produzidas pelos autores. De posse desses elementos, apresentamos na seção seguinte fragmentos dos trabalhos analisados, convergindo para uma síntese compreensiva das perspectivas de formação pedagógica docente na educação profissional, evidenciadas a partir da análise das pesquisas.

5.1. Breve resumo das dissertações e teses analisadas

Na sequência da seção apresentamos, de maneira sintetizada, os elementos principais das dissertações e teses analisadas, organizados temporalmente a partir do ano de defesa. Tomando por base os elementos conceituais, teóricos, metodológicos e culturais evidenciados mediante a leitura destas pesquisas, foram constituídos os argumentos que nos permitiram delinear as perspectivas/concepções subjacentes a cada um dos trabalhos analisados.

Ogliari (2006) procurou pesquisar a trajetória de formação inicial em licenciatura dos professores do Estado do Paraná que atuam no nível profissionalizante a partir da comparação entre a Lei 5.692/71 e a Lei 9.394/96, considerando os contextos sociais e

políticos de cada época. Em sua dissertação, o autor analisou os princípios norteadores da formação docente do professor de educação profissional presentes nas legislações citadas, bem como discutiu a relação entre a formação do professor e a formação profissional do aluno do ensino profissionalizante. A partir do depoimento de professores com formação inicial em licenciatura em plena atividade docente na educação profissional em três instituições escolares daquele estado, o autor identificou e problematizou as dificuldades encontradas no que se refere à formação docente, bem como as concepções de formação de professores presentes na educação profissional.

A partir de seu estudo Ogliari (2006) concluiu que os professores da educação profissional do Estado do Paraná, particularmente nas instituições investigadas, desconhecem as legislações vigentes sobre a formação docente e a modalidade de ensino, embora considerem como relevante o conhecimento das leis que regem a profissão docente. E este aspecto evidencia, portanto, falta de clareza sobre as finalidades e propósitos da educação profissional integrada ao ensino médio, bem como sobre seus princípios reguladores. O autor aponta, ainda, para a existência de uma fragilidade na formação inicial dos professores ao privilegiar a preparação para o trabalho docente apenas para a educação básica geral e sugere a inserção, nos cursos de licenciatura, de percursos formativos relacionados à educação profissional, visto que uma parcela de professores também atua nesta modalidade de ensino [profissional].

Barbacovi (2011) elaborou sua tese de doutorado sobre a formação de professores e a educação profissional no Brasil, com foco nos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET Sudeste de Minas Gerais. A partir de um trabalho composto por análise documental, questionário e entrevistas realizadas com professores da educação profissional daquela instituição, o autor identificou o perfil acadêmico e profissional dos docentes participantes da pesquisa. Mediante o perfil profissional encontrado, o estudo revelou que as marcas do processo de constituição da formação docente são predominantes na prática profissional desenvolvida pelos professores no cotidiano pedagógico e, ainda, que os profissionais da referida instituição de ensino não atribuem importância significativa à formação pedagógica inicial ou continuada. Por fim, conclui que a prática docente, aliada à formação inicial ou continuada, está associada positivamente à postura profissional frente aos saberes docentes, constituindo o professor

reflexivo mediante processos contínuos de formação e práticas pedagógicas contextualizadas.

A partir dos resultados do estudo, Barbacovi (2011) conclui que o elemento que realmente interfere na constituição profissional do professor é a prática docente, conforme responderam a grande maioria dos entrevistados. O estudo aponta, em contrapartida, que a formação docente não tem relação com a prática cotidiana do ofício de professor, sugerindo, então, que não se trata de qualquer prática docente, mas sim de uma prática dotada de sentidos intrínsecos que sustenta o próprio processo de formação contínua do professor e que se desenvolve para além dos percursos formativos oferecidos pela instituição de ensino profissional.

Oliveira (2011), por sua vez, em seu trabalho dissertativo de mestrado investigou a prática docente no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis (Continente) com o objetivo de identificar quais os sentidos que aqueles docentes atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica na educação profissional. A autora analisou o papel de uma formação continuada implantada pela instituição de ensino nos processos de produção e apropriação e dos saberes presentes nas narrativas dos docentes. Buscou, também, identificar as relações da prática reflexiva desenvolvida pelos professores e a constituição docente através de entrevistas e, a partir dos resultados obtidos, subsidiar formações docentes que atendam as demandas profissionais levantadas em face ao estudo realizado.

Os resultados do trabalho de Oliveira (2011) apontam para a necessidade de romper com o estigma presente na Instituição de Ensino, focada no estudo, de que as formações docentes para professores de educação profissional sejam caracterizadas por cursos pontuais e de cunho imediatista, e sugere a implantação de um processo formativo contínuo que garanta a emancipação profissional e conduza o professor à autonomia docente. A autora conclui que a autoformação docente deve ser pautada na indissociabilidade entre teoria e prática.

Em seu estudo Martins (2011) analisou a formação dos professores do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, Campus Florianópolis (Continente), focando os elementos relativos à constituição docente na educação profissional. Fundamentada numa pesquisa qualitativa com base no estudo de caso de docentes da área da Nutrição daquela instituição, a autora analisou em sua dissertação a

compreensão por parte dos professores dos elementos que subsidiam o processo de construção das práticas docentes e a constituição dos saberes docentes.

Como resultados da investigação Martins (2011) identificou, a partir dos depoimentos dos docentes entrevistados, que a constituição docente do professor da educação profissional se concretiza através do tempo e de suas experiências no exercício da docência. Em relação à formação docente dos professores entrevistados, sua profissionalidade ancora-se nos modos de ser professor com os quais tiveram contato na formação inicial, particularmente, como nutricionistas antes de exercerem de atuarem na docência. A autora aponta, ainda, para a necessidade de desenvolver nos professores, por meio de percursos formativos na própria instituição de ensino, a dimensão didático-pedagógica na formação docente, visto que os entrevistados relataram dificuldades em entender o processo educativo e agir sobre ele, sobretudo nos primeiros anos de exercício da profissão docente.

Urbanetz (2011), em sua tese de doutorado, investigou como se dá a formação docente do professor da educação profissional e a relação desta formação com o compromisso com a classe trabalhadora, delimitando o estudo aos docentes do curso de engenharia elétrica de uma determinada instituição de ensino profissional, em detrimento da intrínseca relação da referida área de conhecimento com o capitalismo industrial. A autora apoia seus argumentos na premissa que a formação do professor se dá em duas dimensões: a constituição do professor pelo trabalho específico e pelo trabalho pedagógico, defendendo a ideia de que o docente precisa, sobretudo, conhecer o trabalho que vai ser ensinado aos alunos e apontando para a necessidade da vinculação da ação docente ao mundo do trabalho.

Como conclusão a autora evidencia que os professores entrevistados se constituem como docentes a partir da sua experiência de trabalho na engenharia: sua formação inicial, constituindo-se profissionalmente a partir do conhecimento tácito, articulado ao conhecimento científico adquirido na graduação. Assim, a sua competência, reconhecida pelos alunos, resulta da capacidade de, pela experiência, articular teoria e prática no âmbito dos processos de trabalho a serem ensinados. Destaca, ainda, que os docentes entrevistados, embora não possuam formação pedagógica sistematizada, se reconhecem como professores, pois suas práticas pautam-se em conhecimentos

específicos e técnicos sobre sua área de atuação, os quais foram desenvolvidos na prática.

Outro estudo analisado é a dissertação de Lima (2012), que foca a formação continuada docente em Institutos Federais. Neste estudo, Lima (2012) dedica-se a identificar o contexto das políticas públicas presentes nos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia que atuam na formação docente. Para tanto, investigou os pressupostos políticos e legais para a formação de professores nos Institutos Federais, baseando-se em análise documental e realização de entrevistas com reitores das instituições de ensino pesquisadas. Os resultados apontam para um cenário permeado por contradições no que se refere à formação de professores nos Institutos Federais, e que o processo de formação precisa ser reformulado, favorecendo a constituição de um profissional docente que intencione romper com a ordem do sistema capitalista vigente.

Assim, Lima (2012) aponta que uma das contradições diz respeito à formação gratuita e pública oferecida pelos IF's, porém, pragmática sob o ponto de vista da manutenção do atendimento das necessidades de um Estado neoliberal. A autora conclui, desta forma, que a concepção de formação de professores na educação profissional valoriza excessivamente os saberes técnicos em relação às necessidades humanas da sociedade contemporânea.

Já a investigação de Costa (2012) analisou o tema da formação docente e a falta de políticas públicas na formação de professores da educação profissional. A partir de análises documentais e bibliográficas a autora destacou a existência de programas formativos que facilitaram a inserção de profissionais sem a formação inicial em licenciaturas (não professores) na educação profissional, mas que acabaram não se transformando em políticas de governo. O trabalho destacou a intrínseca relação entre formação docente e o “aligeiramento” de tal formação em face da necessidade de docentes frente à expansão da modalidade do ensino profissional nos últimos anos.

Além disso, a autora confirma que não há uma materialização efetiva das políticas públicas de formação de professores na educação profissional, embora reconheça que na história recente do Brasil alguns programas foram propostos, porém que acabam não se consolidando. Na falta de uma concepção de formação docente definida para a modalidade de ensino, a autora identificou que cada uma das instituições de ensino pesquisadas, sendo uma por região geográfica no Brasil, criou alternativas próprias para

suprimir as carências de formação pedagógica dos docentes de educação profissional. Com isso, conclui que as diferentes propostas de formação docente são caracterizadas por controvérsias, incertezas, desafios, conflitos e obscuridade em relação à formação de professores da educação profissional, de modo que os processos formativos e educativos dessas instituições se configuram em um movimento pendular, definidos pelo efeito dos cursos, ora marcados pela oferta de programas, ora pela oferta de licenciaturas.

Para além destas perspectivas, Santos (2013) analisou a autoformação docente como processo de formação do professor, pautado no investimento do próprio sujeito a partir da tomada de consciência de suas necessidades e desafios enquanto docente. A autora teve como objetivo investigar como ocorre o processo de autoformação de professor do ensino profissional, baseando suas análises nos percursos formativos relatados por profissionais do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus de Picos. Ancorada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, estruturada em uma investigação bibliográfica e realização de entrevistas com docentes da Instituição, a dissertação evidenciou a valorização da autoformação docente como base enriquecedora do desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando a disposição para a mudança na ação reflexiva concernente à avaliação e a reinvenção de suas práticas formativas. A pesquisa evidenciou que os professores entrevistados valorizam conhecimentos específicos e pragmáticos devido à experiência laboral que tiveram em indústrias e empresas antes de ingressar na carreira docente. Embora não tenham formação inicial direcionada ao magistério, tais professores apresentam a consciência da incompletude de sua formação pedagógica e das fragilidades do trabalho docente que realizam, bem como da necessidade de ressignificação de suas práticas educativas.

Complementarmente, Santos (2013) aponta que os motivos que levam os professores entrevistados a buscarem alternativas diferenciadas na melhoria do processo de ensino ancoram-se, sobretudo, na necessidade de relacionar teoria e prática com vistas a promover uma formação para o mundo do trabalho. Sobre a autoformação docente, a autora destaca que os docentes, de forma geral, reconhecem a importância da formação docente para a docência na educação profissional, e conclui que tal posição ratifica a ideia de que há uma consciência de que a ausência dessa formação pode impactar no ofício de ensinar.

Araújo (2014), em seu trabalho de dissertação, analisou a formação docente do professor de educação profissional do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus Januária. O autor apresentou a fragilidade nos processos de formação docente na educação profissional, destacando o aligeiramento de tais processos, relacionando-os com a lógica do capital e a racionalidade técnica presente na educação profissional. Com o objetivo de analisar como se dá a formação de professores para a educação profissional, o estudo se baseou numa perspectiva qualitativa com base em pesquisa documental e bibliográfica, além de aplicação de questionário semiaberto aos professores da referida instituição, divididos em dois grupos: aqueles com formação acadêmica inicial em bacharel/engenharia ou tecnólogos e aqueles com formação inicial em licenciatura plena.

Como resultados Araújo (2014) apresentou a complexa e controversa relação entre a formação dos professores da educação profissional e a manutenção da pedagogia do capital e suas intencionalidades na formação dos alunos, sobretudo nos professores que não cursaram licenciatura. Complementa que a retórica oficial em questão tenta encobrir a formação do cidadão e do compromisso ético com a formação dos sujeitos em prol da manutenção e reprodução da ordem vigente. O autor destaca, também, que a formação docente do professor de educação profissional é fundamentada por concepções de uma agenda neoliberal, liderada por órgãos internacionais como o Banco Mundial, que preconiza uma pedagogia pragmática em que a qualificação e o desenvolvimento de competências nos alunos definem a prática docente. Conclui, assim, que a profissão docente na instituição pesquisada se mostra fragilizada e converge, sobretudo, para o enraizamento da cultura de que a formação pedagógica não se faz necessária para a docência, de modo que todos podem exercer tal função na modalidade de ensino profissional.

Pinto (2014) focou seu estudo no trabalho docente do professor de educação profissional do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT, Coronel Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá. O objetivo central de sua tese foi analisar o trabalho docente na busca pela compreensão de como se dá a constituição docente a partir do fazer pedagógico. Com uma abordagem qualitativa, de cunho materialista dialético, a pesquisa baseou-se em documentos institucionais e na análise de conteúdo mediante a realização de entrevistas com professores e diário de campo. A tese

evidenciou a importância do trabalho docente como princípio educativo necessário ao rompimento do modo de pensar dominante em prol de uma docência que almeja, sobretudo, a superação do caráter funcionalista da educação profissional.

A autora evidencia, a partir das falas dos professores entrevistados, que a constituição docente dos professores daquela instituição de ensino se dá através do trabalho docente em detrimento da falta da continuidade de programas de formação docente na educação profissional. Destaca, também, que um dos reflexos da falta de formação docente com bases pedagógicas é exclusão dos alunos que apresentam dificuldades para desenvolver a educação profissional. Por fim, demonstra que há dois tipos de modelos pedagógicos presentes no trabalho docente na educação profissional: o humanista e o taylorista/fordista, sendo este o predominante.

Com o propósito de situar o leitor sobre a temática pesquisada pelos autores nas dissertações e teses apresentadas, relacionadas ao tema da formação docente de educação profissional, apresentamos resumidamente cada trabalho. Na sequência, do capítulo, destacamos alguns recortes dos trabalhos analisados visando explicitar os elementos que, a partir de nossas análises, evidenciam as perspectivas de formação docente subjacentes aos referidos trabalhos.

5.2. Seleção de fragmentos das dissertações e teses analisadas

No quadro a seguir destacamos alguns fragmentos, a partir dos quais evidenciamos elementos associados às perspectivas de formação de professores que perpassam ou sustentam os trabalhos analisados. Os fragmentos estão dispostos por autor e ano de defesa e contam ainda com uma síntese a partir do olhar dos autores com vistas às perspectivas de formação docente.

Quadro 2 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Ogliari (2006).

Fragmentos ²⁵ que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
<p>F₁ – Busca-se, portanto, que na formação integrada, ou <i>no ensino médio integrado ao ensino profissional, haja uma completude entre a formação geral e técnica</i>, de maneira que uma não se dê uma separada da outra, e <i>que esta concepção se torne real em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como na formação inicial, no caso, a formação inicial dos professores em cursos de licenciatura, e mesmo no ensino técnico, tecnológico e superior</i> - F (OGLIARI, 2006, p. 132).</p>	<p>Ilustra a importância da relação entre formação geral e técnica no ensino e atribui à formação docente de educação profissional a mesma necessidade, aproximando os saberes específicos e práticos de cada área do conhecimento.</p>
<p>F₂ – Portanto, é de suma importância termos tecida considerações sobre como está se dando a formação inicial de professores para a educação profissional integrada ao ensino médio. Pela análise dos três cursos estudados, a questão da educação para o trabalho não surge de forma explícita [...]. Em nenhuma delas creditou-se importância a este tipo de formação [...]. Desta forma, <i>parece que os cursos de licenciatura não consideram as diferenças que existem entre as pessoas que cursam a educação básica, e que podem optar por uma ou outra modalidade de educação</i> (OGLIARI, 2006, p. 145).</p>	<p>Critica a generalização da formação docente em licenciaturas para a atuação na educação básica por não oferecer possibilidades de discussão e relação com a educação profissional.</p>
<p>F₃ – Embora considerem o conhecimento das legislações educacionais importante em suas atividades de professor, <i>nenhum deles citou os decretos que regem ou regeram a educação profissional no Brasil, o que demonstra uma falta de clareza do ponto de vista legal</i>, sobre as finalidades do que vem a ser uma formação integrada (OGLIARI, 2006, p. 146).</p>	<p>Evidencia a falta de conhecimento dos docentes da educação profissional quanto à legislação que rege a modalidade de ensino e a consequente falta de clareza sobre a formação integrada entre ensino médio e ensino técnico.</p>
<p>F₄ – Temos a consciência de que a integração, para se efetivar no ensino médio profissional, <i>não depende apenas dos professores das disciplinas ditas comuns, mas também dos outros professores e de outros atores que atuam na escola</i> (OGLIARI, 2006, p. 147).</p>	<p>Sugere uma maior aproximação entre os professores das disciplinas comuns (licenciados) e professores das disciplinas das disciplinas técnicas (bacharéis), bem como dos demais membros da comunidade escolar.</p>

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Ogliari (2006)

Com foco na formação inicial do professor que atua na educação profissional, o estudo de Ogliari (2006) apoia-se numa visão de formação profissional que se concretiza na interseção entre a dimensão formativa geral, a qual circunscreve conhecimentos pedagógicos e culturais da educação, e a dimensão técnica, que abarca os conhecimentos relativos a um campo de atuação profissional específico, estendendo esta compreensão para todos os campos de formação para o trabalho. Relativamente aos cursos analisados, a autora critica a tendência predominante nos cursos de licenciatura,

²⁵ Usaremos ao longo do texto a notação F₁, F₂ ... para Fragmento 1, Fragmento 2, de modo a esclarecer o contexto em que foram destacadas as unidades de registro.

em face a qual a formação promovida é frágil em termos de conhecimentos práticos, de modo que não contempla possíveis distintos interesses de formação profissional dos alunos da educação básica.

A partir dos elementos destacados na discussão dos fragmentos apresentados no quadro 2, evidencia-se o entendimento de formação profissional docente subjacente ao referido estudo. De maneira sucinta, a formação do futuro professor da educação profissional caracteriza o processo formativo, que se dá em nível de licenciatura, por meio do qual o futuro professor precisa adquirir conhecimentos da prática pedagógica para esta modalidade de educação, contemplando a dimensão da docência e, sobretudo, a dimensão prática, relacionada à diferentes campos profissionais.

Quadro 3 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Barbacovi (2011).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
F ₅ – Descobrimos que existe uma relação significativa, sustentada teórica e estatisticamente, entre a <i>concepção teórico-prática do professor quanto às modalidades avaliativas e o curso de licenciatura, autorizando-nos dizer que aos que fizeram o curso de licenciatura fica mais visível a necessidade, a potencialidade e a realização de processos avaliativos que conjugam aspectos da individualidade e da coletividade, dos conteúdos e das metodologias, dos objetivos educacionais e das estratégias pedagógico didáticas</i> (BARBACOVI, 2011, p. 225).	Evidencia a diferença de concepção entre professores licenciados e não licenciados quanto aos processos avaliativos desenvolvidos na educação profissional.
F ₆ – Os dados apontaram que o que mais interfere na constituição docente é a prática docente – como, aliás, afirmaram também a maioria dos respondentes [...]. Não se trata de qualquer prática. A prática docente dotada dos seus sentidos intrínsecos – <i>relações simbióticas entre teoria e prática – é que dá sustentação e firmeza ao próprio processo de formação docente que é contínuo e se faz para além dos cursos formais institucionalmente apresentados</i> (BARBACOVI, 2011, p. 226).	Reforça a relação entre a constituição profissional do professor e a atividade pedagógica por ele desenvolvida, atividade esta que precisa contemplar a relação entre teoria e prática, e a partir da qual concretiza-se o processo de formação contínua do professor.
F ₇ – [...] a prática docente se traduz em reprodução de conhecimento, também sustenta e é sustentada pela concepção de que o saber instrucional é o que conta nesse processo. Portanto, <i>a formação desse professor também é constituída e imbuída pela ação da prática que executa e menos pelos cursos a que se teve acesso [...]</i> (BARBACOVI, 2011, p. 226).	Destaca que a formação docente tem se constituído e é impregnada de elementos da prática profissional, a qual acaba por reproduzir os conhecimentos instrucionais advindos de tais práticas.

<p>F₈ – O problema então não está na formação em si [...]. Tampouco o problema está na trajetória acadêmica percorrida [...], mas na forma de se enxergar a própria trajetória, na forma de se apropriar dos conhecimentos disponibilizados e ou construídos [...], fechada em si mesma ou aberta a novos diálogos entre os diferentes saberes. Essa abertura parece estar associada a <i>possibilidade de se construir uma prática reflexiva</i>, que se materializa também na transposição didática, favorecendo que <i>os conteúdos intrinsecamente necessários à formação profissional sejam trabalhados e desenvolvidos junto ao significado atribuído a tais conteúdos revelados e construídos na vida social e profissional</i> (BARBACOVİ, 2011, pp. 227-228).</p>	<p>Considera que o problema da prática docente se deve ao modo pelo qual estes profissionais têm desenvolvido os conhecimentos da prática profissional. Sugere, por fim, que a formação profissional docente precisa desenvolver conhecimentos a partir dos significados atribuídos pelos professores a estes conteúdos, no contexto das suas atividades sociais e profissionais.</p>
---	---

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Barbacovi (2011)

Tendo por foco investigativo a constituição profissional do professor da educação profissional, examinando as relações entre o perfil e a prática pedagógica de professores desta modalidade educacional, o trabalho de Barbacovi (2011) evidencia uma concepção de formação contínua centrada na prática profissional. Os elementos destacados corroboram a ideia da formação contínua como um processo de desenvolvimento de conhecimentos da prática pedagógica em sala de aula, especialmente voltados à educação profissional, que se concretiza mediante os significados atribuídos pelos professores aos saberes relativos à tais práticas no contexto das suas atividades sociais e profissionais. E esta formação precisa levar o professor a apropriar-se de conhecimentos que viabilizem práticas reflexivas.

Tal concepção de formação de professores coloca em relevo importantes concepções e tendências que tem pautado os processos de formação docente no Brasil, contemplando de uma maneira geral, as especificidades de diferentes níveis e modalidade de ensino, entre elas a educação profissional. Merece destaque aqui a perspectiva de formação voltada à promoção de práticas reflexivas e de uma prática profissional que promova, efetivamente, a relação entre teoria e prática.

Quadro 4 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Oliveira (2011).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
<p>F₉ – A docência na EPT é marcada por aproximações da proposta de currículo integrado por parte dos sujeitos envolvidos com o ensino, os quais, <i>ao se defrontarem com os desafios inerentes ao ensino profissional, cunham maneiras para desempenhar da melhor forma possível o que está proposto a essa modalidade de ensino</i> (OLIVEIRA, 2011, p. 94).</p>	<p>A prática docente na educação profissional é caracterizada por uma tendência de se buscar alternativas para transpor os desafios intrínsecos ao ensino na educação profissional.</p>

<p>F₁₀ – <i>O exercício de elaboração dos cursos pode ser considerado um marco para as professoras contempladas neste estudo, pois, como já narrado por elas, em suas experiências anteriores, chegaram com tudo pronto; tinham apenas que ministrar as aulas e entregar o resultado dos alunos (OLIVEIRA, 2011, p. 94).</i></p>	<p>Destaca a relevância da participação dos professores na construção dos planos de trabalho das disciplinas da EP, o que viabiliza o desenvolvimento de práticas reflexivas e influencia o processo de formação docente.</p>
<p>F₁₁ – Quanto ao desenvolvimento da formação e posicionamento dos profissionais que a executam, a professora Neli do curso de Cozinha fala sobre a necessidade de objetividade das formações de professores, pois para ela: “a área da educação é muito ampla. Portanto, quem organiza estes espaços formativos, tem que fechar, amarrar mais e trazer os conteúdos já selecionados, de tal forma que não tivéssemos que ler diferentes autores, pois nosso tempo é curto”. O discurso da professora expressa a ideia de que os professores não precisam se apropriar das teorias pedagógicas; que alguém tem que trazer a “receita” pronta (OLIVEIRA, 2011, p. 95).</p>	<p>Explicita uma visão comum ao pensamento dos professores da educação profissional com formação inicial específica em sua área de atuação e sem bases pedagógicas. Não há o entendimento da complexidade da construção do saber docente e buscam-se roteiros prontos e já definidos por outros, restringindo o professor apenas ao repasse de conhecimentos específicos.</p>
<p>F₁₂ – Torna-se necessário desfazer o pressuposto de que a formação pedagógica, no sentido de colocá-la em prática, não é papel do professor para levar a um <i>saber fazer reflexivo</i>, que seja entendido como autoformação. Assim como o currículo necessita ser viabilizado integrando teoria e prática, da mesma maneira a construção das formações de professores carecem trabalhar com a indissociabilidade da teoria e da prática (OLIVEIRA, 2011, p. 96).</p>	<p>Expõe a importância de oportunizar aos professores de educação profissional uma formação docente que valorize a relação entre teoria e prática, favorecendo uma prática reflexiva por parte destes professores.</p>

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de (Oliveira, 2011)

Focando o processo de constituição profissional docente do professor da educação profissional, o trabalho centraliza-se nas possibilidades de formação e desenvolvimento que se concretizam na trajetória profissional, isto é, na formação continuada. Ao explicitar que no contexto da educação profissional não há uma concepção geral de formação docente – o que resulta na busca de alternativas próprias, à revelia de cada grupo ou instituição de ensino pela melhoria dos processos educativos –, e que os professores em geral manifestam uma visão ancorada fortemente na aquisição de conhecimentos provenientes da prática, o autor constitui elementos que nos permitem esboçar a perspectiva de formação subjacente ao trabalho.

Portanto, a perspectiva de formação continuada de professores desvelada diz respeito ao processo de desenvolvimento de conhecimentos da docência e do campo profissional (técnico ou não) específico, o qual se constitui e se consolida no contexto das práticas profissionais cotidianas, sobretudo pela participação na construção dos percursos formativos da EP, por meio da efetivação da articulação entre teoria e prática, pela participação em processos de formação reflexivos e emancipadores, voltados a promoção de práticas reflexivas e transformadoras.

Quadro 5 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Martins (2011).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
<p>F₁₃ – Considerando os <i>processos de formação que percorreram as professoras entrevistadas</i>, a partir da análise de alguns recortes de suas vivências, é possível considerar que as referências utilizadas por essas profissionais para apoiar suas práticas <i>foram baseadas especialmente nas habilidades e competências pessoais, nas experiências de ex-professores e na de nutricionista, na cultura da escola, nos espaços de formação na área da Educação e na aprendizagem da própria prática de sala de aula</i>. Esse quadro de experiências adquiridas representa meios de <i>referência para aprender e exercer a profissão de professor, na medida em que vão construindo suas próprias bases teóricas para a ação pedagógica</i> (MARTINS, 2011, p, 111).</p>	<p>Ressalta as influências das vivências profissionais, sobretudo as habilidades e competências pessoais e das experiências de ex-professores, as quais possibilitam a conformação da prática docente mediante a construção de bases pedagógicas.</p>
<p>F₁₄ – [...] <i>a forte identificação com o conhecimento próprio da área de Nutrição, parece influenciar a relação com a docência</i>, já que o ofício do professor envolve o saber do conteúdo relativo às suas áreas de formação. Em nosso olhar, <i>essa condição é potencializada com a área de atuação, ou seja, o trabalho na educação profissional, que reflete um ensino aplicado ao contexto do mercado de trabalho</i>. Assim, entendemos que a experiência profissional na área da Nutrição aponta um caminho de <i>sustentação e segurança</i> dessas professoras para atuar na educação e, especialmente, no ensino profissional (MARTINS, 2011, p. 120).</p>	<p>Evidencia a importância do professor identificar-se com a sua área de formação inicial no que se refere à segurança para a realização do trabalho docente, caracterizando um ensino profissional voltado ao contexto do mercado de trabalho.</p>
<p>F₁₅ – [...] as professoras, ao afirmarem o reconhecimento de que carregam uma habilidade própria e individual para exercer a docência, de que suas referências teórico-metodológicas estão fundamentadas nas práticas de ex-professores e colegas professores, de que ainda suas experiências no campo da Nutrição <i>lhe conferem argumentos e sustentação para suas dinâmicas de sala, e de que seus desempenhos, abordagens e intervenções educativas são aprimoradas ao longo de suas carreiras aprendendo a ensinar, ensinando, revelam processos de constituição como docentes</i> (MARTINS, 2011, p. 120-121).</p>	<p>Revela que a docência na educação profissional se dá através da experiência profissional do professor, da relação com colegas de áreas de atuação e pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas.</p>
<p>F₁₆ – De outro modo, <i>reconhecemos que a formação dessas docentes não prescinde de referências teóricas ligadas ao trabalho do professor propriamente</i>, já que em suas trajetórias poucas foram as oportunidades de participação em espaços de formação. Mas não somente nós reconhecemos, mas também as <i>professoras consideram a necessidade e importância de uma qualificação na área educacional, além de indicarem enfaticamente a preocupação e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos</i> (MARTINS, 2011, p. 120).</p>	<p>Aponta para a consciência, por parte dos docentes entrevistados, da necessidade de uma formação pedagógica com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e apoiada em referências teóricas específicas.</p>

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Martins (2011)

Ao focar as relações que se consolidam entre as experiências profissionais vivenciadas por profissionais da área da Nutrição e a sua atuação docente, o estudo mostra que os saberes específicos da área de atuação influenciam a prática docente, na medida em que dão suporte e segurança aos docentes para concretizar o ensino em sala

de aula. Além disso, o estudo aponta para a tomada de consciência dos docentes entrevistados quanto ao reconhecimento da necessidade do domínio dos saberes pedagógicos para a prática docente, ponderando, inclusive, os impactos que as ausências destes podem ocasionar à aprendizagem dos alunos e à qualidade do trabalho docente.

Os aspectos destacados sinalizam uma visão de formação de professores, definida em serviço, que consiste no processo de constituição profissional do professor por meio da experiência docente, da relação dialógica com os pares da profissão, da valorização da formação pedagógica docente e aprimoramento das práticas pedagógicas a partir de um processo reflexivo e contínuo, sempre voltado à melhoria da prática pedagógica, especificamente dos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 6 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Urbanetz (2011).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
<p>F₁₇ – A pesquisa evidenciou que os <i>professores entrevistados se constituem como docentes a partir da sua experiência de trabalho na engenharia</i>. Ou seja, constituem-se a partir do conhecimento tácito, articulado ao conhecimento científico adquirido na graduação. Assim, <i>a sua competência, reconhecida pelos alunos, resulta da capacidade de, pela experiência, articular teoria e prática no âmbito dos processos de trabalho a serem ensinados</i>. Em resumo, <i>ensinam a partir de sua experiência enquanto profissional da área específica</i> (URBANETZ, 2011, pp. 126-127).</p>	<p>Ressalta a relação da constituição docente com a prática profissional. Também demonstra a importância atribuída pelos alunos aos professores de educação profissional a partir de sua capacidade de articulação entre teoria e prática em detrimento, sobretudo, de sua experiência profissional que anterior à docência.</p>
<p>F₁₈ – A partir desse pressuposto, entende-se que <i>a formação de professores da educação profissional deve contemplar compreensão das múltiplas determinações que compõe o mundo do trabalho, posto que não é mais suficiente apenas o domínio do ofício; é preciso o domínio da ciência desse ofício e a compreensão de suas determinações sociais, pois é esse domínio que garantirá a efetivação de práticas pedagógicas que, transcendendo às meras atividades ou experimentos laboratoriais, de fato respondam às necessidades de inserção da classe trabalhadora no trabalho e na sociedade</i> (URBANETZ, 2011, p. 131-132).</p>	<p>Reitera o compromisso do professor da EP em promover a relação entre o conteúdo específico ensinado e a realidade dos alunos. Defende que o exercício da docência requer do professor a capacidade de compreender as determinações sociais do ensino profissional e a inserção dos alunos no mundo do trabalho.</p>
<p>F₁₉ – Considerando a demanda por desenvolvimento de competências cognitivas complexas a partir das novas formas de organização e gestão da sociedade e da produção, <i>outra dimensão a considerar é a necessidade de constituição, mediante o trabalho pedagógico, de espaços de participação onde permanentemente se estimule a busca da autonomia, em oposição a um trabalho pedagógico fragmentado e autoritário</i>. Isso pressupõe <i>uma formação que permita ao professor perceber a importância do uso dos espaços do mundo do trabalho em permanente articulação com as ferramentas pedagógicas inerentes à atividade docente, na perspectiva de se efetivar a sistematização e a intencionalidade características da ação pedagógica</i>. (URBANETZ, 2011, pp. 132-133).</p>	<p>Aponta para a necessidade da criação de espaços de debates e discussões que aproximem a educação profissional da necessidade e realidade do aluno, buscando romper com a fragmentação do trabalho pedagógico e alcançar um estágio de autonomia docente na articulação das ferramentas pedagógicas.</p>

<p>F₂₀ – Ao mostrar que o docente se constitui a partir da sua prática laboral viabilizada pela formação na área de trabalho, ficou evidente que a licenciatura, absolutamente necessária, deverá ocorrer após a formação profissional em área específica, e preferentemente, após um período de exercício profissional [...] (URBANETZ, 2011, p. 135).</p>	<p>Reconhece a importância da licenciatura para o exercício da docência na educação profissional e propõe que os professores sejam submetidos a tal formação após formação específica em sua área de atuação.</p>
--	---

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Urbanetz (2011)

No trabalho de Urbanetz (2011), que investigou a constituição profissional docente em um curso de engenharia, evidencia-se a relevância atribuída aos conhecimentos específicos dos professores de educação profissional pelos próprios alunos, sendo este quesito àquele que define, inclusive, a qualidade do trabalho docente. O domínio, por parte do professor, dos conhecimentos específicos se destaca em relação aos saberes pedagógicos intrínsecos ao processo de ensino. No entanto, a autora aponta a importância da consciência do professor da educação profissional para as questões sociais que permeiam esta modalidade de educação e, por conseguinte, definem a inserção destes futuros profissionais no mundo do trabalho, aspecto este que solicita que os professores da educação profissional valorizem a formação pedagógica e busquem-na, mesmo após estarem inseridos na carreira docente. Para tal, defende a criação de espaços pedagógicos que favoreçam o rompimento da fragmentação do trabalho docente em busca de uma autonomia na articulação e aplicação das ferramentas pedagógicas.

A partir destes aspectos o trabalho sinaliza um entendimento de formação docente, na dimensão continuada, que caracteriza o desenvolvimento de conhecimentos de natureza pedagógica voltados à docência, os quais são fundamentais no desenvolvimento e na concretização das intencionalidades da ação pedagógica e a sua sistematização, considerando-se as especificidades desta modalidade de educação e os aspectos sociais que interferem na formação dos alunos da educação profissional.

Quadro 7 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Lima (2012).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
<p>F₂₁ – <i>Desta forma, a concepção de formação docente volta-se para uma preparação para o trabalho, não em seu sentido ontológico, mas para suprimento mercadológico, sendo o professor aquele que vai conseguir perceber as demandas do mundo do trabalho e assim operar para formar trabalhadores para atender a essas exigências. [...]. As possibilidades positivas desta concepção de formação de professores se encontram na maior facilidade em se desenvolver a prática profissional, sem esta ser sombreada pelo excesso teórico, que resulta em professores que não possuem segurança profissional em sua prática. Porém, vale lembrar que, com o foco pragmático estabelecido para a formação docente, a concepção de professor é aquele que sabe aplicar na prática o conteúdo específico, o que o torna um posto de excelência para responder demandas de formação de trabalhadores qualificados, porém sem capacidade crítica (LIMA, 2012, pp. 97-98).</i></p>	<p>Apresenta o reducionismo na formação do docente de educação profissional com vistas a aproximar sua prática pedagógica às demandas do mundo trabalho. Desta forma, a falta de conceituação teórica dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula fica restrita e perde campo para as atividades práticas, deixando de abordar temas que sugiram o desenvolvimento crítico dos alunos.</p>
<p>F₂₂ – <i>Os interesses políticos da formação realizada nos Institutos Federais perpassam questões gerenciais, assim como reformas na concepção de formação. É perceptível que se pretende aproveitar a estrutura técnica da formação, inserindo a parte pedagógica, partindo do pressuposto de que não se precisa de grandes transformações para inserir a formação de professor em um espaço de formação tradicionalmente técnica. E junto a isso, almeja-se aumentar o número de professores, não necessariamente formados por universidades. Afinal, as universidades priorizam questões que não são primordiais para a manutenção do sistema, tais como a formação para a pesquisa acadêmica e a valorização do conhecimento teórico. Logo, os Institutos Federais surgem como um espaço de possibilidades, para uma formação mais conectada com as demandas educacionais em prol do desenvolvimento econômico do país, dentro dos moldes capitalistas.</i></p>	<p>Revela a intencionalidade política presente na expansão da formação de professores nos IF's com o objetivo de atender as demandas educacionais do Brasil com vistas ao desenvolvimento econômico, considerando que a formação de professores não favorece a manutenção do sistema capitalista.</p>
<p>F₂₃ – <i>Com a consolidação dos IF como um locus de formação de professores, o que se pode concluir é que, nessas novas exigências do mundo do mercado, a formação de professores também é requerida em um novo modelo, mais pragmático, em consonância com as demandas produtivas, transformando os professores em multiplicadores de trabalhadores, com uma ideologia que favorece a manutenção do sistema capitalista. A partir daí se complementa que a concepção de formação de professores defendida nas orientações políticas, que se referem aos Institutos Federais, se aproxima das concepções pragmáticas, que valorizam de forma mais acentuada o conhecimento técnico (LIMA, 2012, p. 111).</i></p>	<p>Assinala que a formação docente nos IF's, a partir da consolidação da instituição como formadora de professores, atende a um modelo pragmático consonante com as necessidades do mercado de trabalho, de modo que os professores formados nesta concepção tendem a valorizar saberes técnicos que colaboram na manutenção do sistema capitalista.</p>
<p>F₂₄ – [...] é constatado que a formação de professores nos Institutos Federais é <i>um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, no entanto apoiada na defesa política de uma formação pragmática, que corresponderia às necessidades de formação capitalista, de um Estado neoliberal (LIMA, 2012, p. 12).</i></p>	<p>Evidencia a contradição presente na relação de expansão da formação de professores nos IF's e a manutenção de um pragmatismo pedagógico atendendo as prioridades neoliberais.</p>

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Lima (2012)

Embora a pesquisa da Lima (2012) não se refira, especificamente, à formação de professores da educação profissional, mas, sim, aborda a formação docente de forma geral em face da consolidação dos IF's como instituições formadoras a partir da oferta de cursos de licenciatura, a autora aponta para questões que vão para além da formação docente. Ao evidenciar os IF's como formadores de professores estabelece uma relação importante quanto à questão ideológica dos processos formativos, que têm se constituído em ferramenta voltada à manutenção do sistema capitalista.

A autora entende que a formação docente realizada nos IF's é caracterizada pelo pragmatismo pedagógico e aponta para uma contradição presente na expansão de tal formação docente nestes espaços, públicos e gratuitos, que deveriam romper com o domínio neoliberal e favorecer o desenvolvimento de uma formação docente emancipatória pautada na autonomia pedagógica. A concepção de formação de professores realizada pelos institutos federais, e criticada pela autora, apoia-se na ausência de um processo reflexivo sobre a atuação docente que, conseqüentemente, não favorece a autonomia na articulação e aplicação das ferramentas pedagógicas em prol de uma educação emancipatória.

Quadro 8 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Costa (2012).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
F ₂₅ – [...] entendemos que as políticas de formação de professores para a EPT precisam abranger tanto as áreas de formação específica (técnica) como áreas de formação geral (ensino fundamental e/ou médio). Esse entendimento tem como pressupostos os princípios de uma formação integrada, em que não haja uma formação propedêutica e uma formação técnica, mas, sim, uma formação politécnica (COSTA, 2012, p. 195).	Reforça a complementaridade entre a formação técnica e formação pedagógica dos professores da educação profissional, convergindo para uma formação politécnica.
F ₂₆ – [...] enfatizamos e destacamos a determinação do governo em requerer e fomentar os cursos de licenciatura nos IFET's, que não tem em sua origem e trajetória nessa vocação. Contudo, lembramos que essas instituições, [...] tem, dentre muitas limitações de natureza pedagógica e políticas, a precariedade de infraestrutura e recursos humanos para a concretização dessa meta (COSTA, 2012, p. 198).	Aponta para as fragilidades da oferta de licenciaturas nos IFET's em relação a sua natureza política e pedagógica, devido a precariedade de infraestrutura e recursos humanos (os docentes possuem formação específica na área tecnológica).
F ₂₇ – Destacamos o antagonismo do Estado, MEC/SETEC, que ao mesmo tempo em que se concebe a necessidade e de se formar o maior número de professores para atender a expansão do ensino técnico, minimiza-se os espaços de decisões e regulamentações. O seu interesse por esta temática, formação de professores para a EPT, representado nos discursos legais e oficiais, consistem em tomar a formação de professores a partir de um grau suficiente e necessário [...] (COSTA, 2012, p. 201).	Revela o discurso contraditório do Estado quanto à formação de professores para a educação profissional, que reconhece a necessidade da formação de docentes para a EP frente à expansão, mas cria meios formativos insossos e sem continuidade, visando atender apenas a demanda mínima.

<p>F₂₈ – [...] <i>indicamos a relevância de referenciar a especificidade da formação de professores para a EPT no bojo do entendimento do lugar em que se concebe o lócus da universidade como privilegiado para formar o docente, que desenvolverá sua profissionalidade seja na educação básica (aqui incluída a EPT) ou no ensino superior</i> (COSTA, 2012, p. 202).</p>	<p>Evidencia a relevância de oferecer formação docente para professores na universidade, considerando as especificidades da educação profissional.</p>
---	--

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Costa (2012)

Neste trabalho Costa (2012) critica a posição do Estado, enquanto poder público, que reconhece a relevância de uma formação docente de qualidade para a atuação na educação profissional, porém oferece uma formação mínima e desprovida de legislação regulatória que acaba, portanto, atendendo minimamente a demanda deste campo em virtude da expansão da modalidade de ensino no país. Além disso, sugere que a universidade seja o lugar constituído para a formação docente, seja de educação básica, educação profissional ou superior, pois entende que a mesma possui vocação, estrutura e experiência suficientes para o desenvolvimento da tarefa de formar professores.

Portanto, evidencia que a formação docente para o professor de educação profissional deve apoiar-se tanto em conhecimentos pedagógicos quanto em saberes específicos desenvolvidos na universidade, com características de uma formação politécnica que rompa com a dissociação entre o ensino propedêutico e o técnico. Porém, assim como Lima (2012), aponta para uma fragilidade na formação docente ao se atribuir aos IFET's a oferta de licenciaturas, sobretudo pela ausência de identidade vocacional para tal em detrimento de sua especificidade de formação para o ensino técnico e pela falta de professores com formação e especialização na área pedagógica para a execução e condução dos processos formativos.

Quadro 9 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Santos (2013).

<p>Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP</p>	<p>Ideia central do fragmento</p>
<p>F₂₉ – Os professores, majoritariamente, <i>através de suas declarações, confirmam que estão aprendendo o ofício docente na prática</i>, ou seja, através da troca de experiências, inspiração em profissionais mais experientes, na convivência dos erros e acertos que vivenciam no cotidiano escolar, <i>pois a formação inicial não construiu o aporte de saberes, especialmente, os saberes pedagógicos, necessário ao seu exercício profissional</i> (SANTOS, 2013, p. 140).</p>	<p>Reitera a ausência de formação inicial em bases pedagógicas e as consequências à atividade docente na educação profissional. Reforça a concepção de formação em serviço, a partir das entrevistas, apoiada na prática docente.</p>

<p>F₃₀ – O estudo expressa que <i>a formação docente ganha sentidos não apenas de forma sistemática em ambientes acadêmicos, nos cursos de formação inicial ou na formação continuada, nos cursos de mestrado e/ou doutorado, mas também no cotidiano da sala de aula, nas interações dos professores com seus pares, através da troca de experiências e nas interações com os alunos, em diversas situações do contexto acadêmico.</i> Também através da participação do docente em congressos, seminários, jornadas pedagógicas e outros eventos que tenham como objetivo promover discussões e reflexões sobre temáticas relacionadas à formação e atuação do professor (SANTOS, 2013, p. 140).</p>	<p>Aponta que a formação docente acontece não apenas no percurso formal, através de cursos de licenciatura, pós-graduação ou formação continuada sistematizada, mas também através da interação do professor com a comunidade escolar e discussões e reflexões através de percursos informais como eventos relacionados à formação docente.</p>
<p>F₃₁ – <i>A prática pedagógica se transforma num locus de autoformação à medida que o docente tem a capacidade de identificar a necessidade constante de aprimorar suas práticas pedagógicas, seja de forma individual ou coletiva, procurando “aumentar o leque de possibilidades” de sua formação e automaticamente a formação dos alunos, investindo na sua (re)sifignificação de suas experiências, sem refutar a responsabilidade da instituição em realizar iniciativas que possam empreender as condições necessárias ao desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade (SANTOS, 2013, p. 141).</i></p>	<p>Evidencia a autoformação como alternativa para a formação docente a partir da tomada de consciência do próprio professor quanto a sua necessidade de uma busca contínua de melhoria de seu processo de ensino e desenvolvimento profissional, não dependendo apenas da iniciativa e de programas ofertados pela instituição de ensino à qual está vinculado.</p>
<p>F₃₂ – <i>A pesquisa aponta para um novo perfil de professor da Educação Profissional, que se requer reflexivo, que se reconhece com saberes, [...] compreendendo que é parte de um contexto sócio-histórico e nele constrói sua singularidade (SANTOS, 2013, p. 142).</i></p>	<p>Sugere um perfil profissional do professor da educação profissional que se constitui em um contexto sócio-histórico considerando as suas singularidades e especificidades, reflexivo e alicerçado em saberes.</p>

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Santos (2013)

Santos (2013), em seu trabalho, aponta para a importância da formação continuada, concretizada em serviço, a partir da experiência da prática docente e das interações dos professores com seus pares na educação profissional. Tal formação não acontece apenas em processos formais como cursos de licenciatura, pós-graduação ou de formação continuada, mas também em eventos, congressos, seminários ou outro evento que possa promover o debate do desenvolvimento do trabalho docente.

A autora evidencia que a tomada de consciência por parte do professor é fundamental para que o processo de desenvolvimento profissional aconteça e que a busca pela formação não deve estar vinculada a oferta pela instituição de ensino. Tal evidência aponta para a uma visão de formação docente pautada em processo reflexivos e de compreensão do papel assumido pelo professor na educação profissional, considerando o contexto social no qual está inserido e as finalidades desta modalidade de educação. Tal formação, assim entendida, promove o desenvolvimento profissional do professor de uma maneira ampla e, portanto, contemplando suas singularidades.

Quadro 10 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Araújo (2014).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
F ₃₃ – [...] o conhecimento apropriado e transmitido pelo trabalhador-professor se apoia no uso cientificista da ciência, reduzindo o conhecimento a mera instrumentalização utilitarista, adapta os indivíduos às regras prescritas pelos modelos vigentes. <i>A formação de professores, nesse sentido, propicia e impulsiona a simplificação de saberes que responde, exclusivamente, por meio do treinamento em serviço, aos desafios de ajustar e nivelar os interesses de quem o determina.</i> (ARAÚJO, 2014, p. 165).	A formação de professores na educação profissional, geralmente concretizada por meio de treinamento em serviço, tem impulsionado a simplificação de saberes, contribuindo para a manutenção dos interesses do mercado.
F ₃₄ – A organização do trabalho docente, consubstanciada em um contexto de reestruturação produtiva, está alinhada aos ditames dos IFs. <i>Sob o controle eminentemente de ordem capitalista, o professor é alienado às condições determinadas de uma totalidade.</i> (ARAÚJO, 2014, p. 173).	Aponta para uma relação entre a ordem vigente na qual a educação profissional está inserida e o impactos na formação e no trabalho docente na modalidade de ensino.
F ₃₅ – <i>As práticas desenvolvidas pelos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos são respaldadas nos conhecimentos que adquiriram na formação inicial cujas percepções não reconhecem a docência como campo profissional, de saber especializado.</i> (ARAÚJO, 2014, p. 174).	Reforça a importância que os professores bacharéis, sem formação inicial pedagógica, atribuem aos conhecimentos específicos de sua área de atuação.
F ₃₆ – A profissão docente na EPT se mostra fragilizada em um horizonte que caminha para o enraizamento da cultura de que <i>não é necessária a formação pedagógica para exercer a docência e, assim, onde todos podem exercer essa atividade</i> (ARAÚJO, 2014, 174).	Evidencia a fragilização da profissão docente na educação profissional e critica a consequente desvalorização da formação pedagógica.

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Araújo (2014)

A pesquisa de Araújo (2014), cujas reflexões incidem na formação continuada, destaca a intrínseca relação da educação profissional com o sistema capitalista a serviço do neoliberalismo, favorecendo a manutenção de uma prática pedagógica tradicional, marcada pela simples reprodução e instrumentalização dos saberes. Nesse sentido, assinala que os professores da educação profissional acabam reproduzindo a crença predominante na EP de que a docência não pressupõe formação pedagógica, e entendem que os conhecimentos específicos/técnicos da área de formação universitária são mais valorizados em relação aos saberes pedagógicos, reforçando a concepção de formação docente pautada na racionalidade técnica e na manutenção do status quo. Ao concluir o trabalho, o autor aponta para a fragilização da profissão docente na educação profissional, na qual predominam tendências de uma cultura que desvaloriza e considera desnecessária a formação pedagógica na docência nesta modalidade, de modo que qualquer profissional pode exercer tal atividade.

A partir destes elementos emerge uma perspectiva de formação docente, relativa à dimensão continuada, que valoriza os conhecimentos pedagógicos inerentes à docência

da EP, por meio da qual o professor tem a possibilidade de buscar sua emancipação e intervir no sentido de romper com a ordem capitalista vigente nesta modalidade de educação.

Quadro 11 – Seleção de fragmentos da pesquisa de Pinto (2014).

Fragmentos que sugerem perspectivas e compreensões sobre prática profissional e formação docente na EP	Ideia central do fragmento
F ₃₇ – [...] se pode notar nas falas dos professores do IFMT que, historicamente, a <i>Educação Profissional é ofertada para preparar o aluno para o trabalho</i> , enfatizando a produção e o mercado de trabalho, e <i>deixando em segundo plano a reflexão crítica sobre as formas que o trabalho assume nas relações profissionais</i> (PINTO, 2014, p. 195).	Reforça a concepção dos professores, sobre a educação profissional, de que a finalidade da mesma prioriza a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.
F ₃₈ – [...] <i>nota-se que o modelo pedagógico taylorista/fordista predomina em relação ao modelo pedagógico emancipatório</i> , sendo necessária uma formação de professores adequada à Educação Profissional para que no IFMT <i>a condição de inclusão excludente dos alunos com dificuldades para desenvolver a Educação Profissional seja rompida</i> [...]. a condição de inclusão excludente pode ser superada quando <i>o professor assumir o trabalho como uma práxis humana emancipatória</i> [...] (PINTO, 2014, p. 202).	Aponta a predominância de um modelo de atuação docente pautado na racionalidade do trabalho pedagógico, que sugere a manutenção da condição de inclusão excludente dos alunos na educação profissional. Indica ainda que a condição apresentada acima pode ser rompida mediante uma atuação docente pautada no modelo emancipatório.
F ₃₉ – [...] ficou demonstrado que o <i>trabalho docente enquanto princípio educativo</i> [...] <i>forma os professores e ainda suscita uma formação continuada</i> de professores de Educação Profissional (PINTO, 2014, p. 203).	Evidencia a importância do trabalho docente como princípio formativo motivando o professor a uma busca contínua da melhoria da prática pedagógica.
F ₄₀ – A realidade material do trabalho docente na Educação Profissional demonstrou que <i>os professores estão construindo caminhos de formação para o trabalho docente por meio de três contextos formativos: o trabalho docente, os cursos de formação de professores e formação continuada e a pesquisa científica, nos quais se elabora os saberes da experiência ou saberes profissionais</i> (PINTO, 2014, p. 204).	A realidade do trabalho docente evidencia que os professores consolidam sua formação docente mediante processos formais de desenvolvimento profissional através da prática, da pesquisa e de cursos de formação.

Fonte: elaborado a partir de excertos do trabalho de Pinto (2014)

Os resultados da pesquisa de Pinto (2014), que centrou-se no processo de constituição docente e sua relação com o fazer pedagógico, evidenciam a concepção predominante entre os profissionais da educação profissional de que a finalidade do ensino profissional repousa apenas na formação de massa trabalhadora para mundo do trabalho, assim como estes profissionais desconsideram a reflexão crítica sobre o processo produtivo ao qual o trabalho se insere. A partir desta concepção, a autora aponta a preponderância da racionalidade do trabalho pedagógico com características

pragmáticas, favorecendo a manutenção da situação de inclusão excludente dos alunos, com base no modelo pedagógico taylorista/fordista.

Evidencia, ainda, que um dos caminhos para a superação da fragilidade da prática docente é a atuação docente com base no modelo emancipatório, que se utiliza de processos reflexivos no trabalho docente para a melhoria contínua da prática pedagógica. A autora aponta, por fim, que os professores da instituição pesquisada estão buscando meios formativos com base no desenvolvimento de pesquisas, do trabalho docente e de cursos de formação de professores e formação continuada, constituindo os saberes experienciais e profissionais.

A partir dos fragmentos destacados nos trabalhos analisados e das sínteses elaboradas a partir dos elementos relevantes presentes nestes excertos e das perspectivas formuladas, apresentamos na seção seguinte algumas compreensões sobre as perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional. É importante destacar que a partir da análise deste conjunto de dissertações e teses, compreendidas no período de 2005-2015, foi possível evidenciar uma contraposição entre aquilo que é destacado nos discursos de professores da EP e na comunidade acadêmica e as concepções que efetivamente sustentam as ações formativas na educação profissional.

5.3. Definição das categorias de análise

Com vistas a responder ao problema da pesquisa deste trabalho, foram destacados os excertos que, de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), evidenciam as perspectivas de formação pedagógica de professores da educação profissional. A opção pela análise de conteúdo se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se objetiva estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.

O processo de formação das categorias de análise se concretizou da forma prevista por Bardin (1977). Inicialmente após a seleção das dez dissertações e teses, seguida da leitura flutuante e seleção de 40 fragmentos dos textos, de acordo com as tabelas apresentadas na seção anterior. A etapa seguinte consiste na definição das unidades de registro e, conseqüentemente, na convergência para as 4 categorias de análise definidas. Este processo perpassou a organização das 40 unidades de registro em 9 unidades temáticas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 12 – Apresentação das unidades de registro e convergência para as categorias de análise

Unidades de Registro (UR)	Unidades Temáticas (UT)	Categorias de Análise (CA)
<p>UR₂₈ – Constituída a partir do F₂₈ A formação pedagógica de professores da educação profissional deve ter como lócus a universidade.</p>	<p>UT₁ A formação pedagógica do professor de educação profissional precisa apoiar-se em bases teóricas e ser promovida em contextos diversos.</p>	<p>CA₁ Formação pedagógica assentada em bases teóricas, promovida em contextos formativos diversos, e voltada a formação de um professor reflexivo, crítico e transformador.</p>
<p>UR₃₀ – Constituída a partir do F₃₀ A formação profissional docente é significada em diferentes contextos acadêmicos, bem como no cotidiano da sala de aula.</p>		
<p>UR₃₂ – Constituída a partir do F₃₂ A educação profissional requer um professor reflexivo, que constrói sua singularidade no contexto sócio-histórico em que se insere e atua</p>		
<p>UR₄₀ – Constituída a partir do F₄₀ A formação pedagógica de professores na educação profissional tem se constituído em três contextos: o trabalho docente, os cursos de formação e a pesquisa científica.</p>		
<p>UR₃₁ – Constituída a partir do F₃₁ A prática pedagógica constitui-se em lócus de autoformação face ao aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino.</p>	<p>UT₂ Formação docente voltada à melhoria do ensino e à formação do aluno.</p>	
<p>UR₃₈ – Constituída a partir do F₃₈ A formação de professores para a educação profissional é condição à inclusão de alunos com dificuldades e promoção de uma práxis emancipatória.</p>		
<p>UR₁ – Constituída a partir do F₁ Complementaridade entre formação geral e técnica voltada ao trabalho, inclusive na formação inicial docente.</p>		
<p>UR₄ – Constituída a partir do F₄ A articulação entre todas as disciplinas promove a formação integrada na educação profissional.</p>	<p>UT₃ Formação profissional integradora, pautada na complementaridade de práticas, disciplinas e dimensões formativas.</p>	<p>CA₂ Formação profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade disciplinas e dimensões formativas.</p>
<p>UR₂₀ – Constituída a partir do F₂₀ A docência na educação profissional requer formação em nível de licenciatura, posterior à formação técnica.</p>		
<p>UR₂₅ – Constituída a partir do F₂₅ A formação docente precisa integrar a formação propedêutica e a técnica, promovendo uma formação politécnica.</p>		
<p>UR₁₀ – Constituída a partir do F₁₀ A participação do professor na elaboração de cursos favorece a formação profissional docente.</p>		
<p>UR₁₂ – Constituída a partir do F₁₂ Formação de professores pautada na indissociabilidade entre teoria e prática.</p>	<p>UT₄ Formação profissional docente que busca articular teoria e prática e experiência profissional.</p>	
<p>UR₁₄ – Constituída a partir do F₁₄ A docência na educação profissional pressupõe identificação do professor com o conhecimento específico.</p>		
<p>UR₁₅ – Constituída a partir do F₁₅ A docência na educação profissional apoia-se na experiência profissional, na relação entre os pares e no aprimoramento de práticas pedagógicas.</p>	<p>UT₅ A docência na educação profissional é ancorada na experiência profissional e na formação pedagógica.</p>	
<p>UR₁₆ – Constituída a partir do F₁₆ A formação pedagógica docente requer teorias específicas e prioriza a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.</p>		
<p>UR₃₉ – Constituída a partir do F₃₉ O trabalho docente na educação profissional, por um lado, constitui-se em contexto formativo e, por outro, suscita a formação continuada.</p>		

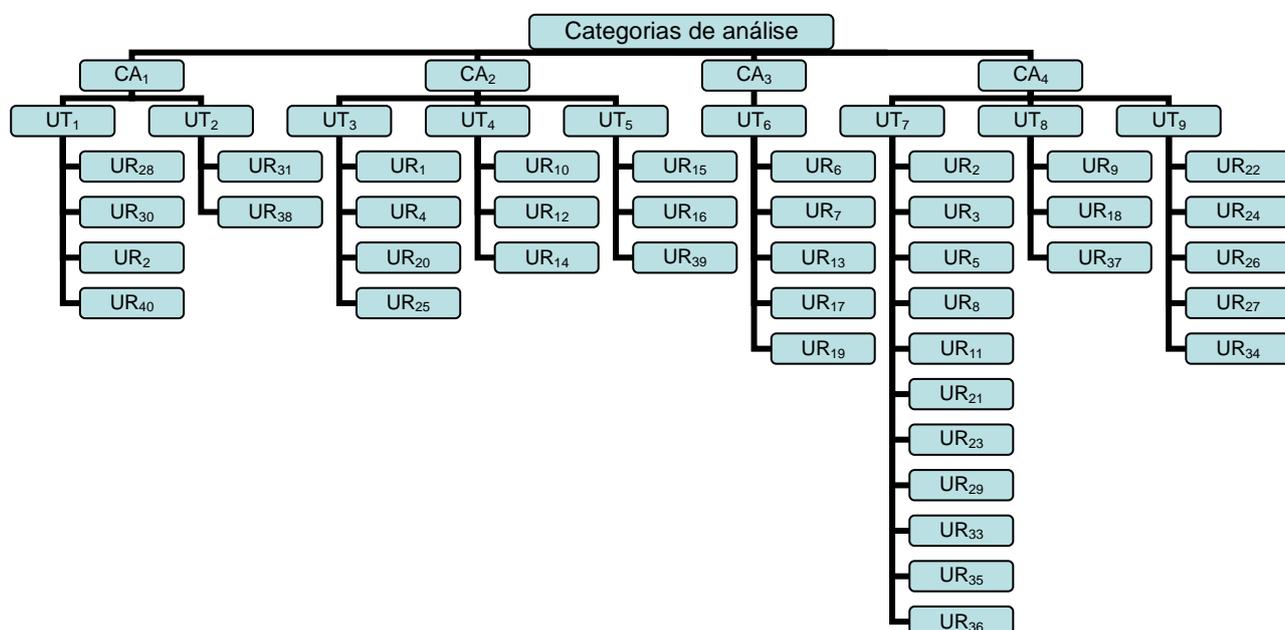
<p>UR₆ – Constituída a partir do F₆ Complementaridade entre constituição profissional e prática pedagógica.</p>	<p>UT₆ Constituição profissional do professor e prática pedagógica.</p>	<p>CA₃ Formação profissional docente que se concretiza mediante a constituição profissional do professor e a prática pedagógica.</p>
<p>UR₇ – Constituída a partir do F₇ A constituição profissional do professor é impregnada de elementos da prática.</p>		
<p>UR₁₃ – Constituída a partir do F₁₃ Constituição profissional que está atrelada às experiências da prática profissional cotidiana.</p>		
<p>UR₁₇ – Constituída a partir do F₁₇ A prática pedagógica pautada no conhecimento científico e na experiência profissional, anterior à docência, promove a constituição profissional docente.</p>		
<p>UR₁₉ – Constituída a partir do F₁₉ A constituição docente, apoiada por espaços de debate e reflexão, favorece o rompimento da fragmentação do trabalho pedagógico.</p>		
<p>UR₂ – Constituída a partir do F₂ Formação docente generalista que não considera a especificidade da educação profissional.</p>	<p>UT₇ Deficiências e incoerências na formação de professores que atuam na educação profissional.</p>	<p>CA₄ Formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente.</p>
<p>UR₃ – Constituída a partir do F₃ Docentes desconhecem a legislação da educação profissional.</p>		
<p>UR₅ – Constituída a partir do F₅ Ambiguidade de concepção sobre processos avaliativos entre professores licenciados e não licenciados que atuam na educação profissional.</p>		
<p>UR₈ – Constituída a partir do F₈ O modo pelo qual os professores desenvolvem os conhecimentos da docência fragilizam a prática pedagógica que promovem.</p>		
<p>UR₁₁ – Constituída a partir do F₁₁ Ao professor da educação profissional cabe apenas a tarefa de ensinar conteúdos e técnicas.</p>		
<p>UR₂₁ – Constituída a partir do F₂₁ A formação docente aproxima a prática pedagógica à lógica do mundo do trabalho, levando a práticas pedagógicas inseguras e instrumentais.</p>		
<p>UR₂₃ – Constituída a partir do F₂₃ Formação inicial de professores apoiada num modelo pragmático, que contribui na manutenção do sistema capitalista.</p>		
<p>UR₂₉ – Constituída a partir do F₂₉ A formação para o exercício profissional docente apoia-se predominantemente na prática pedagógica cotidiana.</p>		
<p>UR₃₃ – Constituída a partir do F₃₃ A formação de professores, tradicionalmente, tem impulsionado a simplificação de saberes.</p>		
<p>UR₃₅ – Constituída a partir do F₃₅ Os professores da educação profissional, com formação técnica específica, não reconhecem a docência como campo profissional de saber especializado.</p>		
<p>UR₃₆ – Constituída a partir do F₃₆ Na educação profissional, culturalmente, prevalece o entendimento de que a formação pedagógica não é necessária para o exercício da atividade docente.</p>		

UR₉ – Constituída a partir do F₉ Prática pedagógica centrada na superação dos desafios da educação profissional.	UT₈ Prática pedagógica voltada à formação dos alunos para o mercado de trabalho.	CA₄ Formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente.
UR₁₈ – Constituída a partir do F₁₈ Prática pedagógica voltada ao atendimento das necessidades dos alunos no mundo do trabalho.		
UR₃₇ – Constituída a partir do F₃₇ Os professores da educação profissional atribuem a esta modalidade a finalidade de formar trabalhadores para o mercado.		
UR₂₂ – Constituída a partir do F₂₂ Expansão da formação inicial de professores, ancorando-se na estrutura e tradição técnicas dos IF's.	UT₉ Deficiências e incoerências na formação inicial de professores promovida pelos IF's.	
UR₂₄ – Constituída a partir do F₂₄ Formação inicial de professores nos IF's é contraditória ao buscar a expansão partindo de uma perspectiva pragmática.		
UR₂₆ – Constituída a partir do F₂₆ Os cursos de licenciatura dos IF's, que não tem vocação para a formação docente, são permeados por limitações pedagógicas e políticas.		
UR₂₇ – Constituída a partir do F₂₇ As ações do Estado à formação de professores para a educação profissional são contraditórias: expansão versus formação mínima.		
UR₃₄ – Constituída a partir do F₃₄ Os ditames ideológicos dos IF's, característicos da educação profissional, impactam na formação e no trabalho docente.		

Fonte: os autores

O organograma a seguir apresenta, de forma sistematizada, a estruturação das categorias de análise (CA) a partir da convergência das unidades de registro (UR) em unidades temáticas (UT).

Organograma 1 – Convergência para as categorias de análise a partir das unidades de registro



A partir dos fragmentos destacados nos trabalhos analisados, das sínteses elaboradas a partir dos elementos relevantes presentes nestes excertos e das perspectivas formuladas, determinamos as categorias de análise obtidas através das unidades temáticas constituídas a partir das unidades de registro.

Na seção seguinte abordaremos as perspectivas de formação pedagógica de professores da educação profissional a partir da análise de dez dissertações e teses já apresentadas no texto, compreendidas no período de 2005-2015. A partir de tal análise evidenciamos uma contraposição entre aquilo que é destacado nos discursos de professores da educação profissional e na comunidade acadêmica e as concepções que efetivamente sustentam as ações formativas na educação profissional.

5.4. Formação pedagógica dos professores da educação profissional: perspectivas evidenciadas a partir das pesquisas analisadas

A partir das abordagens já estabelecidas neste trabalho ao longo dos capítulos, pode-se afirmar que a educação profissional, historicamente, tem se caracterizado por uma formação aligeirada, sem aprofundamento teórico e com base no desenvolvimento de competências e habilidades práticas, reguladas pelo saber fazer. Desde o início das atividades da colonização portuguesa no Brasil a preparação para o trabalho manual tem se apresentado como um divisor de classes em que as famílias mais abastadas encaminhavam seus filhos para o ensino formal e, aos pobres e desvalidos de sorte, era destinada a educação profissional e a formação para o trabalho. Tal modelo educacional tem se mantido, com poucas variantes, até os dias de hoje.

Além disso, como já destacamos ao longo deste estudo, a formação de trabalhadores tem sido alvo de discriminação no percurso histórico da educação brasileira. Segundo Ianni (2002), uma classe social assim denominada de população, massa, multidão, classe subalterna, ou seja, os que podem viver se tiverem condições de venderem a força de seu trabalho. Para Saviani (2008), a atual conjectura da sociedade brasileira não permite uma escolarização generalizada da população, pois contraria os interesses de estratificação de classes de uma sociedade com características burguesas e propõe a desvalorização da escola enquanto agente de transformação, regulando e controlando as suas ações no âmbito político e pedagógico.

A histórica falta de um interesse fidedigno do poder público, ao longo da história, e da sociedade, de modo geral, quanto ao ensino profissional e sua relação com o mundo do trabalho tem colaborado para a falta de políticas públicas eficazes e contínuas para a modalidade de ensino. Tal quadro tem afetado significativamente a classe de professores que atuam na educação profissional, sobretudo, no tocante à formação docente.

Atualmente, o perfil docente desejado para a educação profissional contrasta com a realidade, divergindo do contexto idealizado. A formação docente experimentada no cenário brasileiro contemporâneo caminha para a superficialidade de reflexões sobre a prática educativa pautada no aprofundamento das teorias pedagógicas construídas historicamente. Os professores buscam, cada vez mais, respostas prontas na tentativa de enfrentamento de situações da profissão, e acabam por considerar suficiente a instrumentalização para o ensino através de estratégias que atendam às necessidades imediatas em sala de aula. No entanto, na busca por uma formação abreviada, estes profissionais perdem espaço nos ambientes educacionais.

A partir da leitura aprofundada das dissertações e teses analisadas nesta pesquisa e da definição das unidades de registro baseando-se em Bardin (1977), foi possível convergir para quatro categorias de análise:

- *CA₁: formação pedagógica assentada em bases teóricas, promovida em contextos formativos diversos, e voltada à formação de um professor reflexivo, crítico e transformador;*
- *CA₂: formação profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade entre disciplinas e dimensões formativas;*
- *CA₃: formação profissional docente que se concretiza mediante a constituição profissional do professor e a prática pedagógica e;*
- *CA₄: formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente.*

Na sequência do texto abordaremos cada uma das categorias de análise encontradas na pesquisa.

Como convergência de algumas unidades temáticas, provenientes de unidades de registro dos fragmentos das pesquisas analisadas destacamos a primeira categoria de análise: *formação pedagógica assentada em bases teóricas, promovida em contextos*

formativos diversos, e voltada a formação de um professor reflexivo, crítico e transformador. Para tal, foram analisados os estudos de Costa (2012), Santos (2013) e Pinto (2014) que apresentaram resultados relevantes quanto à relação da formação pedagógica dos professores da educação profissional pautada em bases teóricas e a formação de um professor reflexivo, crítico e transformador. Sobre esse aspecto, Costa (2012) evidencia que a formação de professores para a educação profissional deve acontecer, prioritariamente, na universidade, sendo concebida como lócus de formação docente. A autora defende a importância de uma formação que respeite as especificidades da docência da educação profissional, visto que a formação de professores em licenciaturas é realizada de forma generalista e tem por finalidade a educação básica.

Pinto (2014) ressalta que a formação docente é consolidada mediante processos formais de desenvolvimento profissional que se concretizam no contexto da prática profissional, da pesquisa e de cursos de formação. No entanto, Santos (2013) aponta a necessidade de se reconhecer no meio acadêmico que a formação docente não acontece apenas em situações formais como licenciatura, pós-graduação ou formação continuada sistematizada. Segundo a autora, a formação docente ocorre também na interação do professor com a comunidade escolar através de reflexões e discussões entre seus pares, gestores e alunos. Como consequência, o professor acaba por constituir-se docente em um contexto sócio-histórico, considerando as suas singularidades e especificidades, resultando numa atuação reflexiva e alicerçada em saberes. Para Nóvoa (2009), os professores devem estar próximos da realidade escolar e dos problemas sentidos pela comunidade, sendo esta uma condição consensual importante nos debates educativos.

Santos (2013) afirma que tal processo converge para a autoformação docente quando este reconhece a importância de uma prática docente que rompa com a racionalidade técnica do saber e que promova uma melhoria na qualidade do ensino. A autora defende que o processo de autoformação do professor da educação profissional vai muito além da oferta de cursos pela instituição à qual está vinculado, no qual o professor tem a consciência de suas necessidades e fragilidades de desenvolvimento profissional e busca suprimi-las a partir de seu próprio interesse.

Assim, entendemos que a formação pedagógica do professor na educação profissional deve, necessariamente, estar apoiada e fundamentada em bases teóricas,

mas também ser promovida e desenvolvida nos mais variados contextos: sejam formais ou informais (RICHIT, 2010). A formação pedagógica que objetiva um professor reflexivo, crítico e transformador possibilita uma melhoria no ensino e na formação do aluno da educação profissional.

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática. A descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. Para tal, segundo Contreras (2012, p. 172),

é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição. Essa tarefa requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Alarcão (2005) conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social, que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

A formação profissional, em se tratando da profissionalização do ensino, faz parte de um processo contínuo que se projeta sobre toda a carreira docente que, na concepção de Tardif (2013), não se restringe apenas à formação inicial, mas se amplia para a formação, que corresponde à inserção na carreira docente, e continua no exercício da profissão. Para tal, é importante ressaltar que a formação docente do professor de educação profissional, de modo geral, é carente de bases pedagógicas, visto que tais

conteúdos formativos não são contemplados em sua formação inicial. Nesse sentido, é compreensível que os docentes busquem na auto avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas e nas relações entre seus pares a melhoria dos processos pedagógicos através da discussão contínua das práticas de ensino (SANTOS, 2013).

O processo de auto avaliação sugere uma prática reflexiva por parte do professor a partir da mudança de comportamento e da tomada de iniciativa em abandonar modelos de educação estáticos agindo de forma dinâmica e contextualizada com os sujeitos envolvidos na aprendizagem, sua cultura e o meio no qual estão inseridos. Como consequência de tal prática reflexiva, o docente fortalece suas interações pessoais, entendendo e racionalizando as práticas e teorias educacionais.

Nesse sentido, a perspectiva do professor reflexivo busca recuperar ambas as dimensões, tanto a dimensão instrucional quanto a dimensão político-cultural da escola. Para Giroux (1997), o educador não pode reduzir seu papel educacional a uma função técnica a serviço da lógica política e econômica dominante, pelo contrário, a reflexão e a ação críticas são fundamentais para a efetivação de sua prática educacional cotidiana.

Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão *na* e *sobre* a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem, pois um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, mas quando pensamos no coletivo desses educadores chegamos a uma metáfora, a da escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

Diante do exposto, ao sugerirmos o trabalho de formação pedagógica na perspectiva reflexiva e colaborativa compreendemos que a reflexão não é um procedimento que resolverá todos os problemas de desenvolvimento e valorização dos professores de educação profissional, pois isto inclui melhoria nas condições de trabalho, uma melhor remuneração e a sua prática dentro da sala de aula. No entanto, consideramos que a formação continuada, por meio da práxis reflexiva, oferece aos docentes possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que

ainda necessita conhecer para aprofundar os conhecimentos teóricos e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Em relação à *formação profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade entre disciplinas e dimensões formativas*, delimitadas nos estudos de Ogliari (2006), Oliveira (2011), Martins (2011), Urbanetz (2011), Costa (2012) e Pinto (2014), foram destacados diferentes aspectos relativos ao modo como as ações de formação promovidas na educação profissional tem buscado articular teoria e prática, bem como promover a complementaridade entre a formação inicial e continuada docente.

A valorização do trabalho docente do professor da educação profissional se dá, sobretudo, pelos conhecimentos técnicos e específicos da área de atuação do professor, bem como a sua relação com mercado de trabalho e sua experiência profissional como engenheiro, por exemplo (URBANETZ, 2011). Sobre a relação entre teoria e prática na educação profissional, Hupalo (2016, p. 489) afirma que

A teoria nesta modalidade de ensino acaba perdendo espaço para a necessidade de se aprender a fazer visando atender de imediato às expectativas do mercado de trabalho. [...]. Conseqüentemente, os alunos oriundos da educação profissional tendem a potencializar a valorização pelos conhecimentos práticos em detrimento de uma formação aligeirada e sem bases teóricas: aprende-se fazendo no cotidiano do mercado de trabalho.

Bazzo (2011) faz uma associação entre o professor de cursos de engenharia e seu posicionamento frente às questões que extrapolam os saberes específicos daquilo que ele se propõe a ensinar. Embora o relato do autor seja resultado de situações frequentemente vivenciadas no ensino superior, encontra similaridade com a educação profissional e seu caráter tecnológico. Segundo o Bazzo (2011, p. 82),

Por mais que queiramos nos esquivar de posicionamentos ideológicos, estaremos sendo ingênuos em não querer admitir a sua influência sobre nossos atos. É comum, dentro das escolas de engenharia, assumir o temor de que a ideologia possa desembocar em questões político-partidárias. Isso faz com que os professores, tentando preservar o caráter pretensamente neutro de seu conhecimento científico-tecnológico, abandonem por completo a discussão de questões ideológicas, assumindo posicionamentos que trazem à tona interpretações que confundem questões políticas com questões partidárias. É comum ouvir depoimentos confusos e equivocados como esses em que a questão ideológica é completamente esquecida: “Eu sou professor de engenharia, portanto tento me manter apolítico”.

Nossas análises apontam que a visão dos professores de engenharia, e que se estende aos docentes da educação profissional em detrimento de sua peculiaridade, deve-se a formação inicial de origem técnica e específica, sobretudo em áreas relacionadas à tecnologia, que possui características voltadas para a racionalidade técnica do saber. Ao serem formados a partir de tal lógica de compreensão de mundo, os docentes acabam por reproduzir este comportamento ao atuarem na educação profissional, entendendo que o modo como foram formados é a mais próxima da realidade e deve ter a sua concepção ideológica replicada.

Segundo Giroux (1986, p. 212-213)

Ideologia é um construto social para se entender como o significado é produzido, transformado e consumido por indivíduos e grupos sociais. [...] ela escava abaixo das formas fenomenais de conhecimento de sala de aula e práticas sociais, e ajuda a localizar os princípios estruturantes e as ideias mediadoras entre sociedade dominante e as experiências diárias de professores e alunos. [...]. A ideologia, portanto, “fala” à noção de poder, acentuando os modos complexos pelos quais as relações de significado são produzidas e por que se luta por elas.

Naturalmente, o professor de educação profissional é influenciado e conformado pela mesma ideologia que predomina no mundo do trabalho contemporâneo, e tende a desenvolver sua atividade docente com base, sobretudo, em saberes técnicos e específicos de sua atividade profissional adquirido na formação inicial universitária.

O professor da educação profissional tem de assumir a responsabilidade de seu papel no contexto educacional e levantar questões sobre *o que e como* ensina, conhecendo os propósitos e as condições escolares, envolvendo a sociedade numa educação de uma classe de intelectuais que rompam com os paradigmas que balizam a melhoria da educação. Ao assumir tal responsabilidade, o professor converge para um nível de autonomia docente que, segundo Contreras (2012, p. 223),

deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade.

Em seu trabalho Ogliari (2006) apresenta a importância da relação entre a formação geral e técnica no ensino, atribuindo à formação de professores a mesma necessidade. O autor sugere uma maior interação e aproximação entre os professores

com formação em licenciatura e os professores bacharéis, assim como os demais membros da comunidade escolar. Além disso, Costa (2012) reforça a importância da complementaridade entre a formação técnica e a formação pedagógica dos professores da educação profissional, convergindo para uma educação politécnica. Todo o professor deve conhecer o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, mas, além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e efetivar já nesse momento um processo de iniciação científica em seus alunos, incitando-os a buscarem novos conhecimentos para antigos aprendizados.

Entendemos, desta forma, que a maioria dos problemas de ensino relacionados aos docentes que acabam por dificultar a aprendizagem dos alunos seria, no mínimo, melhorada com maior aperfeiçoamento do professor na área de pedagogia. O comprometimento com as questões do ensino e da educação surgem, naturalmente, da competência pedagógica do professor. É o que defende Urbanetz (2011) em seu trabalho ao reconhecer a importância da licenciatura para o exercício da docência na educação profissional, propondo, inclusive, que os professores bacharéis da referida modalidade de ensino sejam submetidos a tal formação com bases pedagógicas.

Oliveira (2011) defende em seu estudo a importância da participação do professor nos processos de planejamento do ensino, na construção dos planos de trabalho das disciplinas da educação profissional. Segundo a autora, tal condição viabiliza o desenvolvimento de práticas reflexivas e influencia o processo de constituição docente. Para Contreras (2012, pp. 215-216), a perspectiva do docente como profissional reflexivo permite construir a noção de autonomia como um exercício, “como formação de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações”.

Martins (2011) ressalta a importância de o professor da educação profissional identificar-se com a sua formação inicial, caracterizando o seu trabalho docente voltado ao contexto do mercado de trabalho. Para a autora, a questão da segurança da atuação docente está diretamente relacionada ao conhecimento do professor em sua área de atuação, favorecendo uma prática pedagógica que ultrapasse os limites teóricos do ensino e que encontre sustentação na formação para o trabalho. A autora acrescenta que o processo de constituição docente do professor de educação profissional se dá através de sua experiência profissional, da relação entre seus pares e mediante o aprimoramento

de suas práticas pedagógicas. Conseqüentemente, os professores tomam consciência da importância da formação pedagógica para o exercício docente com vistas à melhoria dos resultados na aprendizagem dos alunos, o que é defendido também por Pinto (2014).

A categoria de análise em questão verificada nas dissertações e teses analisadas aponta para a necessidade de uma formação docente que priorize a articulação entre teoria e prática, considerando e valorizando a experiência profissional e os saberes técnicos de formação específica dos professores de educação profissional. Para Pimenta e Ghedin (2005, p. 26),

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Podemos enfatizar, então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade instrumental, conforme já abordamos neste capítulo, pelo processo de emancipação e autonomia na formação do professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional se caracteriza como um dever permanente, envolvendo as experiências de formação – inicial e continuada – e as experiências no exercício da profissão. Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e sistemáticos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Na sequência das análises realizadas emergiu a terceira categoria de análise, *formação profissional docente que se concretiza mediante a constituição profissional do professor e a prática pedagógica*, ressaltada nos trabalhos de Barbacovi (2011), Martins (2011) e Urbanetz (2011).

Nóvoa (2009) propõe passar a formação docente para dentro da profissão, reforçando, desse modo, a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Afirma que o campo da formação de professores está exposto a um excesso de discursos

traduzido numa pobreza de práticas, mas que é nesse contexto que se está assistindo a um regresso dos professores à centralidade que haviam perdido. Para ele, investigação, currículo, gestão, recursos e tecnologias são importantes, mas nada disso substitui um bom professor. Questões como aprendizagem, diversidade e novas tecnologias são temas que requerem reflexão e intervenção dos professores. Práxis e formação docente dentro da profissão implicam formação permanente em busca da humanização.

Compreendemos, assim, que as dimensões que constituem o exercício docente estão fortemente articuladas a história de vida dos professores. Tais dimensões indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, experiências e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência. Quando o professor da educação profissional ingressa em uma escola, não estará desprovido das aprendizagens de outrora e nem dispensado das futuras aprendizagens. Conforme mencionado, este é um momento oportuno para as pessoas que atuam na administração da escola de educação profissional refletirem sobre sua possível contribuição à formação docente. As experiências podem ser ressignificadas pelo professor através de oportunidades que podem ser criadas no interior da escola para que estes profissionais construam e/ou reflitam sobre a sua prática pedagógica (HOBOLD, 2004).

A identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas e desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor. Para Pimenta (1999, p. 19),

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Barbacovi (2011) afirma em seu estudo que a prática docente é o fator preponderante e que determina a constituição docente do professor de educação profissional. O autor afirma que tal processo oferece sustentação e firmeza ao próprio processo de tornar-se professor a partir da formação docente na dimensão continuada, transcendendo os percursos formativos institucionalmente apresentados. Barbacovi (2011) reforça ainda que a constituição docente do professor de educação profissional é

imbuída muito mais pela ação na prática que executa do que, necessariamente, pela aquisição de saberes pedagógicos mediante cursos formais ao qual foi submetido.

Entendemos que a prática docente que se traduz em reprodução de conhecimento, sustentando e sendo sustentada pela concepção de que o saber instrucional é o que conta nesse processo. Portanto, a formação desse professor também é constituída e imbuída pela ação prática que executa e menos pelos cursos a que se teve acesso - embora possamos afirmar que os cursos ajudaram a consolidar essa prática, pois que tal ação não se faz isoladamente.

No que diz respeito à *formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente*, evidenciada nas pesquisas de Ogliari (2006), Barbacovi (2011), Oliveira (2011), Lima (2012), Urbanetz (2011), Costa (2012), Santos (2013) e Araújo (2014), diferentes elementos foram destacados.

Ogliari (2006) apresenta em seu trabalho uma crítica quanto à generalização da formação docente em licenciatura para uma base comum voltada à educação básica, não contemplando as especificidades da docência na educação profissional. A falta de uma formação pedagógica para a atuação docente na educação profissional resulta na constatação de que não há, segundo Barbacovi (2011), o entendimento por parte dos professores da modalidade de ensino da complexidade da construção do saber docente. Conseqüentemente, tais professores acabam por buscar roteiros prontos e já definidos por outros, preocupando-se apenas com apenas o repasse de conhecimentos e não atuando de forma reflexiva sobre sua prática docente.

Segundo Araújo (2014), a predominância de professores de educação profissional sem bases pedagógicas, bacharéis, favorece, inclusive, ações formativas continuadas que contemplem a reprodução e instrumentalização dos saberes, resultando num reducionismo intelectual e numa simplificação dos saberes em prol de uma visão utilitarista. O autor pontua que os professores bacharéis desenvolvem práticas que são respaldadas nos conhecimentos que adquiriam na formação inicial, de modo que as percepções não reconhecem a docência como campo profissional de saber especializado. A consequência da desvalorização e não reconhecimento da importância da formação

pedagógica dos professores de educação profissional se mostra em face a fragilização da profissão docente, concepção também defendida na pesquisa de Santos (2013).

Barbacovi (2011) entende que o problema da prática docente reside nos próprios professores da educação profissional e na forma como estes tem desenvolvido os conhecimentos da prática. Sugere que a formação profissional docente constitui seus conhecimentos a partir dos significados atribuídos pelos professores a estes conteúdos, considerando o contexto de suas atividades sociais e profissionais. Como consequência, a prática pedagógica estaria pautada num processo reflexivo e de tomada de consciência sobre a busca de estratégias que colaborem para o ensino.

Na falta de uma formação pedagógica fundamentada em saberes teóricos e pautada em processos de reflexão sobre a prática, segundo Oliveira (2011), o professor de educação profissional busca alternativas próprias para suprir as dificuldades encontradas na docência. Essa busca, embora possa ser dotada de boa intenção, não ilustra necessariamente uma melhoria no processo de ensino e, tão pouco, garante que os alunos se apropriem dos conhecimentos abordados pelo professor.

Urbanetz (2011) reforça em seu trabalho que o professor precisa manter o compromisso de promover a relação entre o conteúdo específico ensinado e a realidade dos alunos. Enfatiza a necessidade do professor ter a capacidade de compreender as determinações sociais do ensino profissional e a inserção dos alunos no mundo do trabalho. A postura frente ao ensino defendida por Urbanetz (2011) encontra respaldo no estudo de Pinto (2014), ao evidenciar a concepção dos professores da educação profissional sobre a finalidade desta modalidade de educação. Segundo os professores entrevistados, a educação profissional visa a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano a reflexão crítica sobre as formas que o trabalho assume nas relações profissionais.

Lima (2012), por sua vez, aponta para o reducionismo na formação docente de educação profissional com vistas à aproximação da prática pedagógica à lógica do mercado. Sendo assim, a ausência de conceituação teórica dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelos professores restringe-se e perde campo para as atividades práticas, deixando de abordar temas relevantes que promovam a formação crítica dos alunos. Para além disto, a autora critica a consolidação dos IF's como lócus de formação docente em licenciaturas nos últimos anos e reforça a falta de tradição e estrutura,

convergiendo numa formação voltada ao atendimento dos interesses e da manutenção do sistema capitalista mediante a concepção de valorização dos saberes técnicos em detrimento dos saberes pedagógicos.

Neste sentido, Lima (2012) aponta para uma contradição quanto à expansão da formação de professores no IF's e o pragmatismo pedagógico em prol de uma agenda neoliberal: o ensino é público e gratuito, porém, mantém como prioridades o atendimento dos interesses capitalistas. Costa (2012) reforça também o discurso contraditório do Estado que reconhece a necessidade e a importância da formação dos professores da educação profissional frente à expansão da modalidade de ensino, porém, cria meios formativos sem continuidade que visam atender apenas as demandas mínimas encontradas.

Nos últimos anos, a educação profissional sofreu um considerável aumento na oferta de cursos e, conseqüentemente, no número de vagas aos estudantes brasileiros, principalmente àqueles mais jovens em busca de uma formação inicial que lhes facilitasse a entrada e/ou permanência no mercado de trabalho através do diploma de um curso de qualificação profissional ou curso técnico. Em decorrência do aumento do número de estudantes, a contratação de professores para a educação profissional sofreu um aumento proporcional à demanda registrada no período, sobretudo a partir da implementação do PRONATEC, conforme já apresentado nos capítulos anteriores. Instituições de ensino profissional privadas, em parceria com o governo federal, passaram a contratar professores de áreas técnicas para suprir a demanda em áreas específicas do conhecimento, bem como diversos concursos públicos em território nacional foram realizados com o propósito de preencher vagas docentes disponíveis nas instituições federais e estaduais de educação profissional.

Há de se considerar que a formação de professores de educação profissional não havia se consolidado até então, assim como nos dias atuais, e as condições continuavam precárias, sem uma legislação que tratasse do tema. A partir do PRONATEC e, portanto, da necessidade de novos professores para suprir a demanda lançado pelo governo federal da formação de mão de obra em nível nacional, os processos de seleção docente passaram a ser ainda mais simplificados e sem a exigência de títulos de outrora, como doutores e mestres, no caso dos concursos públicos para os IF's. De modo geral, entendemos que a condição do quadro docente de educação profissional no Brasil sofreu

um considerável retrocesso, pois foram suprimidas as condições de formação docente em detrimento da necessidade urgente de atendimento às demandas de mão de obra que surgiam no país.

Nas análises dos trabalhos presentes neste estudo foi possível perceber a importância atribuída pelos professores à prática pedagógica como meio de constituição docente. Em muitos casos, os professores participantes das pesquisas entendem como positiva a troca de experiências, o trabalho em equipe e a discussão das práticas pedagógicas exitosas, por exemplo, creditando o sucesso de seu desenvolvimento docente em detrimento da falta de formação pedagógica encontrada na formação inicial, o que se explica, sobretudo, por serem, em sua maioria, oriundos de áreas específicas do conhecimento, e não de licenciaturas (MARTINS, 2011; PINTO, 2014; BARBACOV, 2011). Alguns docentes participantes das pesquisas afirmaram que nunca haviam passado por qualquer percurso formativo relacionado a saberes pedagógicos, seja na graduação ou na pós-graduação, e que tiveram muita dificuldade em desempenhar suas atribuições nos primeiros anos de profissão docente.

A falta de uma política de formação docente na educação profissional e de um entendimento comum sobre aquilo que referencia tal formação interfere no desenvolvimento docente nesta modalidade educativa, condicionando o professor a fazer da interação com seus pares, em alguns casos, o único meio para a melhoria do processo de ensino pautado, sobretudo, na motivação pessoal do professor em buscar novas alternativas para o desempenho da profissão docente.

Outra questão que merece atenção nesta seção do estudo se refere à busca pela autoformação (OLIVEIRA, 2011), o que sugere que a necessidade da melhoria da prática pedagógica deve partir da motivação do professor, e não necessariamente de programas de formação continuada ofertados periodicamente pelas instituições de ensino nas quais estão inseridos. Sob esse aspecto, Nóvoa (1992) afirma que as mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação e também da transformação das práticas pedagógicas na esfera da sala de aula. O mesmo autor afirma ainda que investir na formação pessoal implica refletir sobre a própria prática pedagógica, repensar sobre o fazer docente, no sentido de que os investimentos realizados propiciem um diferencial refletido na prática docente (NÓVOA, 1995).

Por fim, a análise das dissertações e teses neste trabalho aponta para uma falta de unidade conceitual de entendimento sobre a formação docente na educação profissional, aliada a uma significativa carência de políticas públicas de formação de professores. Na ausência de uma linha teórica a seguir, desenvolvida e admitida pelo meio acadêmico no que se refere à formação de professores de educação profissional, percebe-se que os profissionais e as instituições da referida modalidade, de forma autônoma, encontram alternativas próprias na tentativa de melhorar a qualidade do ensino ofertado. No entanto, acabam por propor melhorias através de programas e práticas sem bases científicas consolidadas e pesquisas que convergem para um entendimento comum sobre o tema. A partir da análise dos trabalhos foi possível identificar a falta de uma literatura específica sobre o tema, o que expõe a falta de consistência acadêmica na frente de pesquisas com este foco e reforça a precariedade da formação profissional, particularmente no que diz respeito à dimensão pedagógica, dos professores da educação profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho aborda um tema diretamente relacionado aos propósitos de desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil: a educação profissional. Nos últimos anos, esta modalidade de educação cresceu consideravelmente no Brasil, tanto em número de vagas quanto em quantidade de cursos oferecidos, sobretudo pela expansão da rede federal de ensino e programas de parceria entre poder público e privado. Para tal, a educação profissional atingiu novos patamares e, conseqüentemente, um contingente de professores foi recrutado para a formação da classe trabalhadora.

A pesquisa baseou-se em um estudo do tipo bibliográfico, que consistiu na análise de dez dissertações e teses, com foco na educação profissional, a partir da qual buscamos responder a seguinte interrogação: quais são as principais concepções de formação pedagógica de professores subjacentes às pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015?

Na busca pela resposta, procuramos em dissertações e teses nos bancos da CAPES e do IBCIT defendidas no espaço temporal definido em uma década, tomando por critério alguns descritores que se referiam à educação profissional. Em nossas primeiras buscas foram identificadas dezenas de pesquisas, das quais muitas foram desconsideradas, pois não nos forneceram subsídios que nos permitiram explicitar uma concepção ou perspectiva de formação docente nesta modalidade de educação. Após procedermos a leitura de diversos trabalhos, definimos que para o escopo da investigação que aqui sistematizamos tomaríamos para análise os seguintes autores: Ogliari (2006), Barbacovi (2011), Martins (2011), Oliveira (2011), Urbanetz (2011), Lima (2012), Costa (2012), Santos (2013), Araújo (2014) e Pinto (2014).

A motivação para a realização deste estudo emergiu em face à experiência do mestrando como professor e coordenador pedagógico em uma escola de educação profissional, sobretudo pelas dificuldades vivenciadas no que se refere à formação docente. No entanto, embora, inicialmente, os motivos que influenciaram os estudos desse tema sejam pessoais, observou-se que a educação profissional tem se caracterizado como a educação da classe brasileira com menor poder aquisitivo, com menos possibilidades de influência na sociedade e, conseqüentemente, oportunidades mais restritas de desenvolvimento pessoal e intelectual ao longo da história. Como

apresentamos no estudo, a educação profissional sempre foi destinada aos desvalidos de sorte, enquanto, o ensino formal, propedêutico, era usufruída pelas classes mais abastadas do país. Desta forma, a investigação do tema da formação de professores na educação profissional encontra relevância na atual conjectura social, política e econômica do Brasil, sobretudo pela grande diferença estrutural existentes as classes.

As análises que procedemos sobre as dissertações e teses anteriormente citadas revelou uma fragilidade quanto à formação docente dos professores de educação profissional. Nas dissertações e teses analisadas evidenciou-se a falta de formação pedagógica nos professores da modalidade de ensino. As pesquisas analisadas apontaram que a maioria dos docentes entrevistados não possuem formação inicial com bases pedagógicas e os programas de formação continuada também são escassos.

Desta forma, os professores, bem como os sujeitos envolvidos no processo de ensino, buscam alternativas próprias na tentativa de diminuir a distância pedagógica presente no ensino da educação profissional que é constituída, sobretudo, por profissionais oriundos, em sua maioria, de cursos relacionados à área de tecnologia, como engenharias. As pesquisas analisadas apontaram para o desenvolvimento de ações, práticas e programas que não estão em sintonia com as necessidades do público atendido e com as finalidades da educação profissional. Uma das características observadas na atuação desses professores é a reprodução de uma prática docente fragmentada e pragmática, imbuída de um discurso de manutenção do sistema capitalista em prol de uma economia neoliberal.

Os professores da educação profissional, em sua maioria formados como bacharéis, desenvolvem o trabalho docente pautado na racionalidade técnica e, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, entendem como natural o fato de apenas lecionarem e não produzirem, de fato, o conhecimento e as estratégias que permeiam o ensino de sua disciplina. Portanto, o estudo aponta para a necessidade de valorização e promoção dos processos reflexivos sobre a prática docente, pelos próprios docentes, relacionando a teoria e a prática no trabalho docente, como forma de promover, também, práticas reflexivas e emancipadoras com os alunos em sala de aula.

O final dessa etapa acadêmica evidencia, obviamente, um crescimento pessoal e intelectual do mestrando. Ao longo dos debates com os colegas e professores nas disciplinas cursadas, das reuniões de orientação da dissertação, das leituras e do

desenvolvimento das análises foi possível construir um entendimento sobre o tema da formação docente na educação e, sobretudo, da complexidade que é intrínseca a uma pesquisa em nível de pós-graduação em educação. O sentimento é de incompletude, o que gera motivação para a continuidade dos estudos sobre o tema, mas também de maturidade acadêmica e de consciência sobre a importância dos processos formativos em prol da melhoria da educação brasileira.

Contudo, visualizamos a urgência de pensar numa política de formação inicial e continuada quanto à formação docente do professor de educação profissional. Também antevemos a urgência de se desenvolver, no interior das instituições, momentos efetivos de trabalho coletivo entre os professores, pois, desse trabalho articulado entre eles e seus saberes, é que poderá surgir de fato e de modo contínuo, a prática reflexiva, sendo essa a condição de superação dos desafios também contínuos vividos no interior da profissão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J.P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002, p. 17-156.

ANTUNES, A. Emenda pior que o soneto. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, ano VI, n. 34, mai./jun. 2014, p. 18-20.

ARAÚJO, W.P. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG-Campus Januária**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17323>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BARBACOVİ, L.J. **O Professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LENCT>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições, 1977.

BAZZO, W.A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BRANDÃO, M. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.

BRANDÃO, M. **Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil**: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=158133>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, 10 nov. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 3 de fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, 18 de abr. 1997. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. Decreto n. 43.038, de 16 de outubro de 1959. **Diário Oficial da União**, 23 out. 1959. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, 27 jun. 2005. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial da União**, 26 set. 1909. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Diário Oficial da União**, 4 jan. 1946. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. **Diário Oficial da União**, 12 abr. 1950. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-março-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. **Diário Oficial da União**, 16 mar. 1953. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-março-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, 27 out. 2011. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 4 nov. 2014.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Diário Oficial da União**, 12 fev. 1959. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 5 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, 29 nov. 1968. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 12 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 6 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 1994. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 4.984, de 21 de novembro de 1942. **Diário Oficial da União**, 24 nov. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Diário Oficial da União**, 9 fev. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. **Diário Oficial da União**, 28 nov. 1997. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, n.º 15, de 1º de junho 1998**. Diário Oficial da União, 26 de jun. 1998. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, n. 3, de 26 de junho 1998**. Diário Oficial da União, 5 ago. 1998. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CAIRES, V.G.; OLIVEIRA, M.A.M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANALI, H.H.B. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/C,Heloisa.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CASTANHO, M.E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p. 29-35.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, 2014.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COMELLAS, M. **La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos**. *Educar*, 27, 87-101, 2000.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011.

CONTARINE, M.L.M.; OLIVEIRA, M.A.M. PRONATEC: estudo de caso realizado em um curso técnico de nível médio, em Belo Horizonte. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 108-127, jan./abr. 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo. Cortez: 2012.

COSTA, M.A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFU. Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/handle/123456789/3538>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

CUNHA, L.A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. (Orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, L.A.C.R. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do Ensino Médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: FLACSO, 2000.

CURY, C.R.J. Educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CURY, C.R.J. **A Profissionalização do Ensino na Lei n.º 5692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

CRUZ, C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DE OLIVEIRA, E, et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

DEREYMEZ, J.W. **Lê travail**: histoire, perspectives. Grenoble: PUG, 1995.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. SP: Martins Fontes, 2005.

ESQUINSANI, R.S.S. O trabalho docente na educação brasileira: contextos e expectativas. In: **Formação docente em perspectiva**. DURLI, Z.; SILVA, R. R. da; RIBEIRO, V.N. da S. (Orgs). Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2012.

FONSECA, C.S. da. **História do ensino industrial do Brasil**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P. (Org.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado do Ensino Médio técnico.** Brasília: INEP, 2006, p. 25-54.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped. v. 16. n. 46. jan./abr. 2011. p. 235-254. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade.** Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 6, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.C.; MAGALHÃES, A.L. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado do Ensino Médio técnico.** Brasília: INEP, 2006, p. 139-150.

GADELHA, M.J.A. Formação Continuada Docente: Tendências e Proposições no Panorama Educacional Brasileiro. **Política e Administração da Educação.** Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

GARCIA, S.R. de O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**, 23ª Anped, 2000.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, H.S.C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, E.L.; MÜLLER, M.T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013, p. 59-31.

GOUVEIA, J. **Competências**: moda ou inevitabilidade?. *Saber (e) Educar*, 12, 31-58, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBOLD, M.S. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 269-282, mai./ago. 2004.

HUPALO, L. **O “aprender a aprender” na formação do docente da educação profissional**. II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (II SENPE): Conexões e Diálogos com a Pós-Graduação, Chapecó, 2016.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**. n. 70. Campinas: CEDES, p. 15-39, abr./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 77-96.

LABAREE, D.F. On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices That Look Easy. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3. p. 228-233, mai./jun. 2000.

LAFLAMME, C.; BABY, A. Integration of youth into labor market: some theoretical consideration on a structural-conjectural issue. **The Alberta Journal of Education Research**, Alberta, v. 39, n. 1, 1993.

LAURINDO, A. **50 anos de educação profissional**: Estado de São Paulo – 1911 a 1961. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 69-84.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, F.B.G de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. 2013. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12793>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, v. 34, 1996.

MACHADO, L.R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, Brasília: MEC, SETEC, p. 8-22, jun./2008

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 116, p. 689-704. jul./set. 2011.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. Formação inicial de professores. In: GARCIA, C.M. (Org.). **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999. cap. 2, p. 69-108.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das ciências da educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, L.A. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/6352>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MARTINS, M. de S.N. **Entre a cruz e o capital**: as corporações de ofícios após a chegada da família real (1808-1824). Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

MEC. **PRONATEC**: objetivos e iniciativas. <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 16 out. 2014.

MINAYO, M.C. de O. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M.C de S. DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, v. 26, 2007.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORAES, M.C.M.; TORRIGLIA, P.L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MULLER, M.T. O Senai e educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf>. Acesso em: 12 de novembro 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 199-210.

OGLIARI, C.R.N. **Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no Estado do Paraná**. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/PR. Curitiba, 2006.

OLIVEIRA, M.A.M. **O ensino de filosofia no 2º Grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80**. 1993. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, M.R.N.S. de. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A.L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 455-478.

OLIVEIRA, N.P. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/6344>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003

OLIVEIRA, R. de. A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90. In: BATISTA, E.L.; MÜLLER, M.T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 219-234.

ORSO, A.P.G.; MIGUEL, M.E.B. História das políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 6, n. 12, 2011, p. 90-108.

PENA, G.A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista educação em perspectiva**, Viçosa. v. 2, n. 1, 2011, p. 98-118.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G, GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, L.M de C da S. **A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94744>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

POPKEWITZ, T.S. **Sociología política de la reforma educativa**. Madri: Mormata, 1991.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS MONTEIRO, A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. In: **Coleção Panorama**, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

REZENDE, L. A. V. de. **Reorganização educacional: as escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino**. 17f. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC57.pdf>> Acesso em: 27. nov. 2016.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHT, A. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP. Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102123/richt_a_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2016.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROLDÃO, M. do C. **Formar professores** – Os desafios da profissionalidade e o currículo. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000.

_____. Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em: 29 fev 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, E.M da L. **A autoformação docente no ensino técnico profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS. São Leopoldo, 2013.

SANTOS, J.A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 205-224.

SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SÃO PAULO. Lei n. 1.711, de 27 de dezembro de 1919. **Diário Oficial de São Paulo**, 4 jan. 1920. São Paulo. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19200104&Caderno=DO&NumeroPagina=105>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. da (Orgs). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade** v. 1, n. 1, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 152-165. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, L. Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SILVA, K.A.C.P.C. et al. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011, p.13-31. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SILVA, K.A.C.P.C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação, em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, R.B da. A educação técnica e profissional e a Lei do Pronatec. **Democratizar**, v. VI, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cidsm2ZKEkkJ:www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faetec/revista-democratizar/category/11-democratizar-v6-n1%3Fdownload%3D83:Democratizar%2520v6%2520n1+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>>. Acesso em: 06 set. 2016.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.T. O Processo de Socialização Organizacional como Estratégia de Integração Indivíduo e Organização. **REUNA**, v. 18, n. 4, p. 5-20, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés, s.d.

URBANETZ, S. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2011_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O.M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas no ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.