

Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico¹

(Formation and professionalization of the technical high school teachers)

Maria Rita Neto Sales Oliveira²

O texto tem por objetivo discutir questões relativas à formação e à profissionalização dos professores da denominada *educação profissional técnica de nível médio*, tendo por fundamentos aspectos centrais de uma proposta de formação profissional e tecnológica, comprometida com a educabilidade dos trabalhadores. Com base nesses fundamentos, identificam-se as características da formação do professor do ensino técnico: formação especial, emergencial, sem integralidade própria e que carece de marco regulatório. Essas características são explicadas e interpretadas no contexto da dualidade estrutural própria do nível médio de ensino no País, da educação vinculada aos ditames do mercado de trabalho e, obviamente, das contradições do estágio atual de acumulação capitalista. No interior dessa discussão, focaliza-se, no âmbito do currículo, a questão da noção de competência, que vem regulando as políticas de formação no País. O texto trata, ainda, das dificuldades e perspectivas da profissionalização dos professores em pauta, as quais se relacionam às características da sua própria formação. Discute-se o contexto da profissionalização e, em seguida, abordam-se as limitações e possibilidades da produção científico-tecnológica na área. Finalmente, tratam-se as questões do reconhecimento social do trabalho do professor do ensino técnico e do entendimento que ele próprio possui sobre a docência. As análises feitas são acompanhadas de sínteses provisórias que culminam com uma síntese apresentada nas considerações finais e que contempla pontos-chave para uma proposta na área. O texto finaliza alertando para a necessidade premente de políticas e novos estudos relativos à formação e à profissionalização do professor do ensino técnico, tendo em vista a superação das suas condições atuais, em prol da proposta de formação profissional e tecnológica defendida.

Palavras-chave: formação e profissionalização de professores; educação profissional e tecnológica; ensino técnico.

keywords: Formation and professionalization of technical high school teachers; professional and technological education; technical education.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO³

1.1 Características da formação

A despeito da profusão de documentos legais sobre o ensino técnico no Brasil, desde suas origens em 1909, a preocupação com a sistematização da formação de seus professores, em âmbito nacional, só vai se manifestar a partir da década de 1940. A partir daí, definem-se dispositivos específicos para os então diferentes subramos (agrícola, comercial, industrial e outros) do ensino técnico ligados aos diferentes setores da economia e em atendimento a necessidades imediatas de demanda de professores para esse ensino, em cada um desses setores.

A análise da política de formação de professores na área evidencia que uma de suas características é a de que ela veio se desenvolvendo de forma *especial*. Isto ocorre, mesmo na LDB de 61 (Brasil, 1961), que propõe a equivalência entre os diferentes ramos do ensino médio (secundário, normal e técnico e outros), e que, pela primeira vez, exige uma formação específica para o docente do ensino técnico, além do curso técnico ou de graduação. Assim, no artigo 59 dessa Lei, encontra-se:

"A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica".

Chamando a atenção para os termos *educação técnica e especial*, utilizados nesse artigo, o Parecer n.12 de 67 acentua a distinção entre as duas modalidades de formação e conclui que "o curso de formação de professores

¹ Este texto implica adaptações de capítulo do livro *Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares*, organizado por Aranha, A.V., Cunha, D. M. Laudares, J. B. (Oliveira, 2005) e serviu de base à apresentação sobre o tema em Painel do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que ocorreu em Recife, em abril de 2006. Seu conteúdo está ligado a pesquisas coordenadas pela autora e que envolvem recursos do CNPq: *A prática pedagógica no ensino tecnológico e a noção de competência; Formação de professores para o ensino técnico*. Esta última conta também com recursos da FAPEMIG. Tais pesquisas vêm sendo discutidas em eventos nacionais e regionais no País.

² Professora Associada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG e Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-FaE-UFMG. Avenida Amazonas, 7675 - Nova Gameleira - BH / MG - CEP:30.510.000.

³ Ver, a propósito, estudo de Peterossi (1994).

deve ser de nível acima do nível médio, sem que deva, (...) necessariamente – enquadrar-se no nível superior”. Consagra-se, assim, a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, que vai sempre aparecer nos documentos legais subsequentes sobre a matéria, mesmo após a Lei n. 5.692 de 11/08/71 (Brasil, 1971) que determina a profissionalização obrigatória no nível médio de ensino.

Além disso, como, pelas políticas da área, a formação de professores do ensino técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, ela passa a ser marcada pelo caráter emergencial ao lado do mencionado caráter *especial*.

Do ponto de vista curricular, propriamente dito, a formação de professores em pauta vem sendo marcada, ainda, por *falta de integralidade*. Dentro disso, com base na legislação da matéria, a partir da década de 70 até 97, encontram-se bem definidas pelo menos duas alternativas sistematizadas de formação de professores do ensino técnico, assumidas, via de regra, como *emergenciais*: o acréscimo da denominada formação pedagógica à formação profissional em nível superior ou esse acréscimo à formação profissional em nível técnico, na área relacionada à disciplina que um dado profissional deseja se habilitar.

No caso do profissional de nível técnico, a formação pedagógica vem acompanhada apenas de um aprofundamento de estudos em conteúdos ligados à habilitação pretendida. Já no caso do profissional de nível superior, importa salientar, em primeiro lugar, que a formação em pauta é polêmica, do ponto de vista legal, quanto ao seu nível de escolarização. Este, definido como sendo de *graduação* e não de *especialização*, foge à regra geral do sistema, pela qual um curso de graduação se faz sobre o ensino médio e não sobre outro curso de graduação; em segundo lugar, a formação pedagógica proposta é análoga ao conhecido *esquema 3+1* das licenciaturas no País, envolvendo todos os limites próprios dessa proposta, principalmente a falta de integração entre a formação específica e a formação pedagógica.

Em 1997, face à condição de falta de professores para o ensino básico, discutida no Parecer n. 04 de 11/03/97 (Brasil, 1997b), o Conselho Nacional de Educação-CNE aprova a Resolução n. 02 de 26/06/97 (Brasil, 1997c), que dispõe sobre os *Programas especiais de formação pedagógica de docentes* para o ensino fundamental e médio, incluindo o caso da educação profissional técnica de nível médio. Por esses programas, o professor do ensino técnico é o portador de diploma de educação superior que complementa a sua formação, de graduado, com a formação pedagógica, em caráter *emergencial*. A propósito, os termos do Parecer são claros quanto a esse caráter da medida, propondo, então, por tempo limitado, a possibilidade de oferta de *programas* e não de cursos.

É no mínimo curioso o fato de que, quando um documento legal, como a Resolução em pauta, regulamenta, em igualdade de condições, a formação de professores do ensino acadêmico (ensino fundamental e médio da Educação Básica) e do profissional (ensino técnico da Educação Profissional), isto só ocorre na suposição de falta de profes-

sores, particularmente para o ensino acadêmico. E, dentro disso, propõem-se programas, por tempo limitado, para a superação dessa falta, ampliando-se a regulamentação para o caso do ensino técnico.

Assim, com a Resolução n. 02 de 26/06/97⁴, ainda em vigor, a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio passa a contar com uma *nova* regulamentação, com aquelas mesmas características das anteriores.

Urge lembrar a omissão da LDB atual (BRASIL, 1996) a propósito do tema. Embora contenha um título específico – O Título VI – sobre os profissionais da educação, ela não faz referência ao professor da Educação Profissional-EP, mas, sim, ao professor da Educação Básica e Superior. Visto que ela não considera a EP e, como consequência, o ensino técnico como uma modalidade da Educação Básica e Superior, a formação de professores do ensino técnico carece de regulamentação no dispositivo legal.

No caso do Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado pelo Congresso, (BRASIL, 2001), o item sobre a *formação dos professores e valorização do magistério* também não menciona a docência na EP. Junto a essa omissão, o Decreto n. 2.208 de 17/04/97 (Brasil, 1997a), que regulamenta a EP no País, de abril de 97 a outubro de 2004⁵, estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do ensino técnico devem ser ministradas por professores, instrutores e monitores... Obviamente, isto tem a ver com os então níveis da Educação Profissional (básico e técnico), mas, também, com uma concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na área como um campo de conhecimento com identidade própria.

Assim, como síntese, num primeiro nível de análise, a formação de professores do ensino técnico 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*. Aliás, essa *falta de formação* justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área.

1.2 O significado das características da formação

As características apresentadas estariam indicando menos a identidade particular do ensino técnico, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e propostas relativas à formação de seus docentes, do que o fato de essa formação não se revestir de regularidade e unidade, em relação às políticas gerais de formação de professores do ensino médio no País. Manifesta, assim,

⁴ Do ponto de vista curricular, a proposta que a Resolução apresentada define uma estrutura organizada em núcleos (contextual, estrutural, integrador) considerada positiva pelos sujeitos da área, na condução de uma formação docente de qualidade social, ou seja, fundada na proposta definida no início deste trabalho.

⁵ O Decreto 2.208 foi revogado pelo Decreto n. 5.154 de 23/07/04 (BRASIL, 2004). Este último não menciona a questão do professor do ensino técnico.

de forma transparente, a realidade da dualidade presente historicamente no nível médio de ensino, ligada à dualidade trabalho intelectual/trabalho manual, junto à também histórica desvalorização do ensino profissionalizante. Essa situação implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidades diferentes, para clientela diversificada, cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que carrega, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais. Manifesta, assim, a estreita relação entre ensino técnico e a organização do processo de trabalho na formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista.

Nesse contexto, importa lembrar que a orientação curricular oficial, no País, tem como concepção nuclear a noção de *competência*, na formação de professores, e, marcadamente, nas Diretrizes e nos Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico (Brasil, 1999, 2000) que, obviamente, devem orientar a formação esperada dos seus futuros professores.

Isto sugere uma abordagem curricular e didática em que os conteúdos disciplinares e, por extensão, o saber sistematizado e historicamente acumulado, conforme analisa Ramos (2002), nos diferentes campos científico-tecnológicos, são meros insumos. Sua importância depende do seu valor como suporte para alguma competência a ser instalada.

Além disso, a idéia de *competência*, atrelada aos ditames do setor produtivo e de uma política produtivista na educação, balizada pelo mercado de trabalho, enfatiza a importância do *saber ser* e do *saber tácito* de cada trabalhador, não dependentes daquilo que se aprende, formalmente, acerca de uma dada atividade profissional, podendo-se daí concluir pela pouca importância da formação inicial de professores na forma presencial e escolar. E, como *corolário*, a priorização da formação contínua e da prática profissional acompanhada do não reconhecimento dos saberes próprios da docência que envolvem um conhecimento científico-tecnológico acumulado na área da educação e na subárea da formação de professores.

Pode-se argumentar que noção de competência⁶ nos processos formativos escolares vai ao encontro do resgate da subjetividade do aluno e do futuro trabalhador, ainda que nos limites da subjetividade comunicativa centrada na pessoa, o que, de um lado, implicaria um caráter humanizador do ensino e do próprio processo de trabalho, favorável ao atendimento das características de formação profissional e tecnológica, tal como referenciadas no início deste trabalho. No entanto, não é menos verdade que essa noção está aprisionada à racionalidade técnica, relaciona-se a características individuais dos sujeitos e não de uma categoria profissional e, junto a isto, não confere direitos. Os discursos e práticas na empresa sobre as *competências* reiteram que essa idéia se relaciona a formas de atribuição de trabalho, promoção e remuneração, ligadas a cada trabalhador individualmente considerado. A idéia de competência vai ao encontro das características de desemprego estrutural e precarização do trabalho. Identifica-se com a inculcação dos valores e objetivos de competitividade e individualidade, da dinâmica da produção e do consumo, próprios do estágio atual de acumulação capitalista.

Desse modo, essas condições enfatizam a formação profissional de futuros trabalhadores que não apenas demonstrem novas competências técnicas, ou novos requisitos técnicos de qualificação, mas que sejam viáveis segundo aqueles valores e objetivos. Importa atentar para as condições do sistema social mais amplo em que a formação por *competência* é enfatizada, pelo qual, essa formação não está voltada para a transformação do aluno, mas para

"a adaptação do sujeito ao que a realidade econômico-social está a demandar: recursos para competir na luta contra o desemprego, para adquirir "empregabilidade" e para se adaptar a situações incertas e precárias de vida humana" (Oliveira, 2002, p.292).

Dentro disso, a formação orientada pela idéia de competência implicaria limitações às oportunidades de uma formação profissional de qualidade, vinculada aos interesses da *educabilidade* dos trabalhadores.

Por todo o exposto, pode-se concluir que a síntese problematizadora da formação de professores do ensino técnico nas políticas vigentes resume-se no seguinte: da aparente *falta de formação* à desvelada formação balizada pela dualidade estrutural, pelo mercado e pelas contradições da presença, na educação, da lógica da necessária construção de uma subjetividade própria das contradições do estágio atual de acumulação capitalista.

2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

2.1 O contexto da profissionalização

Inicialmente, importa reiterar que a questão da profissionalização do professor do ensino técnico vinculada estreitamente às características da sua formação. Além disso, a produção intelectual sobre a matéria da profissionalização⁷ conta com termos polissêmicos envolvendo, entre outros, os significados de profissão, profissionalização, profissionalismo. Há também diferentes abordagens da questão, entre as quais pode-se identificar pelo menos duas: uma no interior do estudo das profissões e do estatuto ocupacional dos professores; outra mais voltada para a discussão do processo de trabalho docente, no interior de estudos sobre a proletarianização desse trabalho e da construção social da qualificação do professor.

Não é intenção discutir aqui essa produção intelectual, no entanto, para efeito do objetivo deste trabalho, importa registrar que ela alerta para a necessidade de se considerarem alguns aspectos, entre outros, na discussão

⁶ Ver a dissertação de Carvalho (2003).

⁷ Ver a tese de Lima (2002).

da profissionalização em geral, e no contexto dos quais se encontram dificuldades e perspectivas para a profissionalização dos professores do ensino técnico.

Em primeiro lugar, uma grande dificuldade na profissionalização em pauta, encontra-se na mencionada característica de ausência de um razoável marco regulatório para a formação dos professores do ensino técnico. No entanto, pode-se afirmar como Santos (2003, p. 157) que “*contraditoriamente, é aí que se abre um rico espaço para novas propostas*” e para “*uma política e exercício profissional na educação profissional que atenda aos anseios dos diversos segmentos sociais a ela relacionados*”. Mas, para tal, importa considerar, também, o contexto em que se realizam essa formação e o exercício das atividades docentes desses professores.

Dentro disso, no momento histórico atual, um conjunto de transformações societárias impõe restrições particulares ao próprio conceito de profissão e de profissional. As questões das profissões, das funções da educação e dos papéis do professor são redefinidas tendo em vista o seu ajuste a essas transformações. Estas envolvem, em particular, para os objetivos da nossa discussão, o desemprego estrutural e o aumento do número de trabalhadores precarizados, ao lado do aumento da exclusão social.

Assim, ocorre, cada vez menos, a construção de identidade a partir fundamentalmente da esfera da profissão e do trabalho, na condição que este assume no capitalismo, e salienta-se o surgimento de novos sujeitos, novas identidades com base em atributos culturais inter-relacionados.

Além disso, nesse contexto, que implica a competitividade no mercado vista como necessária e desejada, compete ao campo educativo, conforme analisa Frigotto (2000), desenvolver *competências* definidas pelo mercado, *transformando* cada indivíduo em um “*banco ou reserva*” de competências que lhe assegure *empregabilidade*, ou formação para o desemprego. Assim, essa formação interesseira/interessada, pela qual a educação é pensada no âmbito meramente da esfera produtiva, deve: qualificar para o trabalho produtivo; formar para a utilização das novas tecnologias e a convivência com as suas conseqüências na vida social e pessoal; qualificar para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego. No plano ideológico, a educação é chamada a conformar e adaptar o trabalhador às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção; e nesse sentido, busca-se a formação de elementos subjetivos nos indivíduos, capazes de assegurar sua *adesão consentida* e disposição para se *adaptar alegremente* às instituições e aos seus objetivos.

O currículo, como local onde se processa o conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, também se vê afetado por essa redefinição. E a formação profissional, nas mais diversas áreas, entre as quais a formação de professores do ensino técnico, vê-se regulada pela idéia de competência sobre a qual já se discutiu. Obviamente, tudo isso limita a realização de um projeto de formação profissional para a cidadania ativa, comprometida com a democracia e a superação das condições não naturais de desigualdade entre os indivíduos.

Quanto aos papéis do professor, essas condições, que têm impacto sobre a formação, as condições de traba-

lho, carreira e salário do professor, implicam demandas cada vez maiores quanto aos deveres e tarefas a serem assumidos pelos docentes; demandas estas que não vêm acompanhadas de retribuição salarial, trabalhista e mesmo formativa correspondentes.

As condições apresentadas não facilitam a profissionalização dos professores do ensino técnico e mesmo dos professores em geral. No entanto, em um contexto de contradições, pelo verso da medalha, particularmente na América Latina, os governos assumem que a atuação dos professores é um dos elementos-chave para a efetivação das reformas educacionais dos anos 90, passando a investir nessa direção e, reconhecendo, explicitamente, no caso brasileiro em particular, pelo menos, no âmbito do discurso, tal como no caso do próprio PNE aprovado pelo Congresso, a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício do magistério.

Por parte dos educadores, há a reação às políticas de formação docente reduzidas a meros treinamentos. Ao lado disso, desenvolve-se uma ampla e densa produção científico-tecnológica sobre questões da formação e identidade dos professores⁸.

Enfim, pelo menos no âmbito do discurso, talvez nunca a questão da valorização do magistério e da importância da formação de professores, e a questão da profissionalização dos docentes tenham freqüentado tão assiduamente as pautas das políticas, das propostas e da produção intelectual na área da educação, no País.

Mas quais são outros aspectos pelos quais se materializam outras dificuldades e se anunciam perspectivas para a profissionalização dos professores do ensino técnico, no Brasil?

2.2 A produção científico-tecnológica sobre o ensino técnico e a docência na área

Acompanhando as características gerais de políticas e propostas no campo da formação do professor do ensino técnico, no País, pode-se afirmar que estudos e pesquisas na área, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, muito em função de momentos *especiais* em que esse ensino e essa formação são postos em destaque. Assim, cumpre lembrar a respeito, a extensa e intensa produção acadêmica sobre a profissionalização no ensino médio que se seguiu à Lei n.5692 de 11/08/71 (Brasil, 1971), seguida de um refluxo a partir da segunda metade da década de 80. Apenas na segunda metade dos anos 90, sobretudo a partir do Decreto n. 2.208 de 17/04/97 (Brasil, 1997a), os estudos e pesquisas sobre a temática voltam a ser enfatizados no País.

Nesse sentido, o campo científico-tecnológico na área em pauta vem se mostrando relativamente frágil como um campo próprio e estável de conhecimento, resguardada

⁸ Ver estudos integrativos na área da Formação de Professores: André et al. (1999) e Ramalho et al. (2002).

a intensa, extensa e consolidada contribuição que importa das subáreas educacionais do Currículo e de Trabalho e Educação.

Ao lado disso, o campo da Formação de Professores em geral também não vem se ocupando de questões sobre os professores do ensino técnico⁹. Assim, são recentes os estudos e pesquisas que têm por campo de investigação o dia-dia desses professores e suas condições de formação e profissionalização. Também não há referências significativas e freqüentes a esses professores e à sua formação na produção sobre formação de professores construída no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE e do debate sobre as políticas e propostas de formação defendidas por essa Associação em suas relações com as políticas e propostas oficiais e vigentes.

Assim, a questão da profissionalização dos professores do ensino técnico conta com mais uma dificuldade: a fragilidade da área como um campo de estudo que informa e é informado por uma produção científica densa, consistente e socialmente reconhecida.

Nesse sentido, em termos de perspectivas, as propostas relativas aos professores do ensino técnico, articuladas com uma política nacional progressista de EP, ainda necessitam muito da realização de estudos, pesquisas e diagnósticos, inclusive sobre o número de funções docentes necessárias. Isto sob pena de essas propostas não serem inovadoras e de apenas reiterarem as condições de normalizações e práticas que vêm marcando a sua realidade no País, num contexto de não profissionalização desses professores. Esses estudos não vão partir do zero, contando com a vasta e densa produção, na própria área da Formação de Professores, quanto a críticas expressivas à natureza da formação do professor em geral, na história da educação brasileira, e propostas a respeito.

2.3 O reconhecimento social do trabalho dos professores do ensino técnico e o entendimento da docência por parte desses próprios sujeitos

Pelas considerações anteriores, já se depreende o baixo prestígio e a discriminação dos professores do ensino técnico e do seu trabalho na escola, na própria hierarquia dos saberes escolares. Importa lembrar como Santos (2003) que o professor em pauta sofre uma dupla discriminação: como formador e como formando, ele mesmo, no âmbito da educação profissional.

Por sua vez, da parte desses professores e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, muitas vezes, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona.

Parece, também, que, muitas vezes, os matriculados nos Programas de Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Técnico não têm a expectativa de serem professores, profissionais da educação, mas, sim, profissionais de outra área que aprenderam a *dar aulas* e passaram a ter ampliadas as suas oportunidades de trabalho.

Ligado a isto, o aluno que ingressa nos programas de formação pedagógica não conta com condição de definir, com clareza, *a priori* a(s) disciplina(s) em que irá se habilitar, até porque as próprias agências formadoras encontram dificuldades nessa definição, considerando-se, sobretudo, a variada gama de áreas / habilitações / disciplinas dos cursos técnicos.

Como se não bastasse, conforme registra Cury (2002, p. 26) a não explicitação de um apoio legal, relativo à gratuidade e ao financiamento da EP, tornou-a órfã do dever do Estado. Segundo Cury, é nesse contexto, que *“ganha sentido o discurso e a prática das parcerias”*, e, acrescento, a oferta privada no campo da EP. Com base no autor, sem negar o caráter supletivo das parcerias e da esfera privada na educação, elas não podem assumir *“funções primordiais cabíveis aos poderes públicos”*, no reconhecimento da educação como um direito.

Junto a essa restrição básica, que incide sobre a área, os programas de formação de professores do ensino técnico, mesmo quando ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior, correm freqüentes riscos de restrições orçamentárias, por parte dos órgãos públicos de financiamento, visto a polêmica gerada em torno de seu caráter: regular ou não, dado o fato de não serem cursos, mas programas.

Todos esses fatores implicam novas dificuldades na profissionalização dos professores do ensino técnico.

Assim, as perspectivas de profissionalização dos professores do ensino técnico não podem desconhecer essas questões objetivas e subjetivas ligadas a: políticas de financiamento; e construção da identidade do professor por parte dos próprios sujeitos da área, no exercício de suas funções que não são abordadas, muitas vezes, considerando-se a especificidade e também a complexidade do trabalho pedagógico envolvido na área. Entende-se que uma política nacional que envolva ações contínuas e regulares de financiamento é fundamental para que os próprios professores do ensino técnico possam se considerar como tal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese geral sobre as questões da formação e da profissionalização dos professores do ensino técnico tratadas, têm-se as considerações a seguir.

No atendimento àquela concepção de formação profissional e tecnológica aqui expressa, a formação de professores do ensino técnico deverá:

- a) ser pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social;

⁹ Ver a dissertação de Araujo (2004).

- b) ser regular, e ter a forma e nível da Licenciatura Plena;
- c) ter a pesquisa, em sentido lato, como princípio educativo, quer no âmbito acadêmico quer no institucional, devendo, portanto, ser ofertada por Instituições de Ensino Superior que além pesquisa, ensino e extensão;
- d) desenvolver-se sem deixar de considerar as questões epistemológicas que passam pelo saber docente relativo às áreas técnicas, e, também por isto, não reproduzir a formação docente própria do esquema 3 + 1;
- e) desenvolver-se considerando a importância de se identificar e mapear o quadro de professores em exercício, não portadores de diploma de licenciatura, além de se identificarem possíveis Centros de Referência que tenham consolidada experiência na área da Formação dos Professores em questão.

Quanto à profissionalização dos professores do ensino técnico, ela sofre constrangimentos relativos a falta de: uma política regular e orgânica, que trate da Licenciatura na área, como uma formação específica mas regular e imbuída de integralidade; sistematização de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria; reconhecimento social do trabalho desses professores; e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade, por parte, também, desses próprios professores. No entanto, as perspectivas para a profissionalização desses professores encontram-se exatamente no preenchimento desses vazios e contam com um razoável acúmulo de conhecimento na área da Formação de Professores em geral, e com várias experiências ainda que fragmentadas, pelo País, que urge conhecer.

Constata-se, enfim, a necessidade premente de políticas, estudos e novas pesquisas para a superação das condições atuais relativas a formação e profissionalização dos professores do ensino técnico no País.

4 ABSTRACT

The objective of this text is to discuss questions related to technical high school teacher education and professionalization, based on aspects of a project for technological education for workers, in Brazil. The characteristics of teaching education for technical high school are identified: special, emergencial, without completeness and regulations. Those characteristics are explained and interpreted in the context of: the *structural duality* in high school level in the country, that means, there are different school education for different social classes; education oriented by the labor market; and contradictions of the present stage of capitalism development. The discussion focusses the notion of competence in the curricular area, which regulates Brazilian education policies nowadays. The text deals also with difficulties and perspectives of teaching professionalization that are related

to those teaching education characteristics. It is discussed the context of that professionalization and the constraints and possibilities of accademical production in the area. Finally, the text deals with social acknowledgement of technical high school teacher work and with understanding of teacher work by teachers themselves. Analyzes on the subject matter are presented together with partial syntheses followed by a general one on key points for a project in the area, presented in the final comments. The text ends alerting for the urgent need of policies and new studies related to technical high school teaching education and professionalization towards the goal of superating the constraints, in direction of a project for technological education based on defended ideas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ANDRÉ, M.E.D.A. *et al.* Estado da arte da formação de professores do Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- 2 ARAÚJO, T.M. F. *A formação continuada segundo professores do ensino técnico*. 2004. 168p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- 3 BRASIL. Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997a. Seção 1.
- 4 BRASIL. Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 26 jul. 2004. Seção 1.
- 5 BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. s.n.t.
- 6 BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. 1971. s.n.t.
- 7 BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1.
- 8 BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1.

- 9 BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE n. 04 de 11 de março de 1997. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 17 jun. 1997b. Seção 1.
- 10 BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 04 de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 22 dez. 1999. Seção 1.
- 11 BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução CP/CNE n. 02 de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 15 jul. 1997c. Seção 1.
- 12 BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral da Educação Profissional. **Referenciais Curriculares Nacionais: educação profissional de nível técnico**. 2000.
- 13 CARVALHO, I. O. **Análise da noção de competência à luz das concepções de subjetividade e dos modos de racionalidade**: a emergência da forma comunicativa centrada na pessoa. 2003. 140p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- 14 CURY, C.R.J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 15 – 32.
- 15 FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, H.S. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 218-238.
- 16 LIMA, E.M. **De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional**. 2002. 198p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 17 OLIVEIRA, M.R.N.S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002 p. 279-298.
- 18 OLIVEIRA, M.R.N.S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A.V., CUNHA, D. M., LAUDARES, J.B. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-38.
- 19 PETERROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.
- 20 RAMOS, M.N. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.
- 21 RAMALHO, B.L.*et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: Reunião Anual da ANPED, 25, 2002. Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. São Paulo: ANPED. 2002. Não paginado. CD-ROM.
- 22 SANTOS, E.H. Formação dos profissionais da Educação Profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, I, 2003, Brasília. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.