



A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Suzana Burnier*
José Ângelo Gariglio**

Resumo

Dialogando com um contexto em que se multiplicam as vagas ofertadas na Educação Profissional (EP) no país, analisamos aqui os desafios enfrentados e os impasses da docência nessa modalidade, sempre referenciados nos discursos desses docentes, provenientes de inúmeras outras áreas de formação. Destacam-se os sentidos conferidos pelos docentes da EP à relação com os alunos, aos diversos saberes acionados nessa relação, à hierarquização e, ainda, aos processos identitários manejados nas práticas educativas. A partir desse quadro, busca-se problematizar a atualmente desregulamentada e praticamente inexistente Formação Inicial e Continuada de professores para os cursos profissionalizantes.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de professores. Saberes. Identidades.

Abstract

Dialoguing with a context in which the vacancies offered in the Vocational Education (VE) are multiplied in the country, the challenges faced and the teaching dilemmas in this mode are analyzed, always referenced in the discourse of these teachers, coming from numerous other educational areas. The senses provided by the VE teachers to the relationship with the students, to the various knowledge activated in this relationship, the hierarchy, and, also, the identity processes

*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora associada aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
E-mail: suzanaburniercoelho@gmail.com

**Doutor em Educação pela PUC-Rio. Professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: angelogariglio@hotmail.com

Recebido para publicação em:
16.10.2012
Aprovado em: 21.05.2013

managed in the educational practices are highlighted. From this picture, it seeks to problematize, the currently deregulated and almost non-existent, Initial and Continuing Education for teachers of vocational courses.

Keywords: Vocational Education. Teacher education. Knowledge. Identities.

Resumen

Dialogando con un contexto en el que se multiplican las vacantes ofrecidas en la Educación Vocacional (EV) en el país, se analizan aquí los retos enfrentados y los dilemas de la docencia en esta modalidad, siempre referenciados en los discursos de estos docentes, procedentes de numerosas otras áreas de formación. Se destacan los sentidos aportados por los docentes de la EV a la relación con los alumnos, a los diversos conocimientos activados en esta relación, a la jerarquización, e, incluso, a los procesos de identidad manejados en las prácticas educativas. A partir de este escenario, se pretende problematizar a la, actualmente no reglamentada y prácticamente inexistente, Formación Inicial y Continuada de los profesores para los cursos vocacionales.

Palabras claves: Educación Vocacional. Formación de profesores. Conocimientos. Identities.

Introdução

No rastro do conhecido desprezo das classes dominantes brasileiras pelo trabalho manual, que muito eficientemente justifica as enormes diferenças salariais no país, a EP brasileira esteve relegada, ao longo de nossa história, a um lugar de pouco prestígio e investimentos. Herdeira de uma tradição cultural forjada sob o regime escravista e gerida por uma classe dominante a quem, até os dias atuais, falta interesse por um projeto de nação que inclua com dignidade o conjunto da população, a EP foi sempre realizada por meio de ações voltadas para a redução dos problemas acarretados pelos “desvalidos da sorte” – vadiagem e violência –, ou então como atendimento estrito às necessidades empresariais. Nunca antes se pensou, e atualmente apenas se começa a delinear, uma política de formação de trabalhadores robusta, articulada a um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa, que possibilitasse a autoedificação de uma classe trabalhadora emancipada e, no momento atual, munida dos instrumentos necessários para dialogar com a complexidade da modernidade tardia e com as crescentes demandas da produção flexível, na qual se localizam os postos de trabalho mais bem remunerados. Observa-se, entretanto, a partir do Governo Lula, significativa ampliação da até então restrita e privatizada Educação Profissional¹, o que vem acarretando crescente demanda por professores para atuarem nessa modalidade educacional. Além disso, todo um público que, até então, tinha dificuldade de acessar a EP está tendo novas oportunidades de acesso, por intermédio dos programas do governo federal juntamente com o chamado Sistema S – Serviço Nacional

de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), por meio do chamado acordo de oferta de vagas públicas. Mesmo com essas novas demandas, essa formação continua sendo negligenciada e falta romper ainda com a trajetória histórica ao longo da qual sempre recebeu e ainda recebe tratamento emergencial, provisório e fragmentado (OLIVEIRA, 2005; MACHADO, 2011).

Como bem assinalou Arroyo (1990), um projeto de nação emancipada não repousa apenas na educação escolar, mas exige o envolvimento de diversos outros âmbitos: os aspectos materiais das condições de vida, os direitos sociais, a remuneração justa de todos os trabalhos, o respeito a todas as diversidades de manifestação do humano. Mas sabemos que a própria educação formal está inserida nesse processo de desvalorização e desqualificação da maioria da população, como suficientemente analisado e demonstrado por inúmeras pesquisas apresentadas nas diversas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e nas publicações da área que atestam o descaso das classes dirigentes com a educação pública no país. O resgate da escola pública das precariedades em que se encontra submersa carece menos de caminhos a serem apontados do que de decisões políticas, investimentos financeiros e capacidade gestora, ainda que a classe trabalhadora venha empreendendo experiências educativas isoladas na direção de um projeto emancipador, dentro e fora da escola formal.

Neste texto, buscamos apontar os desafios enfrentados pela EP no país e que delineiam o quadro em que se exerce a docência nesse mercado. Com relação a esse tema, apresentamos de forma panorâmica, dadas as limitações deste texto, os impasses da docência na EP hoje em dia, nos âmbitos da regulamentação legal e do cotidiano escolar, sempre referenciada pelos discursos dos docentes e estabelecendo um diálogo com as contradições políticas e sociais enfrentadas pela sociedade brasileira, em sua interlocução com constrangimentos de caráter internacional.

Para configurarmos um quadro geral da EP atual no país, em termos numéricos, sabemos que, em 2011, segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estavam matriculadas em cursos Técnicos de Nível Médio² 1 milhão e 300 mil pessoas em todo o Brasil, e 44,6% ou 586.831 matrículas estavam na rede privada, 37% nas redes estaduais e 15,4% da oferta referentes a 202.261 matriculados na rede federal. Desses, 29.507 no Proeja³. Se pensarmos que, em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) encontrou cerca de 10,5 milhões de jovens no país, vemos a modéstia do atendimento da Educação Profissional Técnica aos jovens brasileiros. Sobre os cursos básicos, faltam dados disponíveis.

Entretanto, é necessário reconhecer o avanço nos números da EP a partir do Governo Lula, pois a situação era de muito maior precariedade até 2003. Em que pesem as importantes discussões sobre o destino dos recursos investidos – a rede pública e a privada e os modelos da formação ofertada –, cabe registrar que, no fim de 2011, o governo federal anunciou que pretendia investir, até 2014: no Pronatec, cerca de R\$ 24 bilhões na capacitação de jovens e adultos, consolidando 8 milhões de vagas em cursos de Formação Técnica e Profissional; 5,6 milhões para cursos de Curta Duração, destinados à qualificação profissional de trabalhadores, além de 2,4 milhões de vagas para cursos Técnicos voltados aos estudantes do Ensino Médio, com duração mínima de um ano⁴.

Se a formação de professores, tema tradicional na literatura, carrega os problemas que há muito vêm sendo debatidos pelos estudos da área, os números acima dão uma ideia da escala dos desafios quantitativos postos à EP no Brasil e à formação de seus professores. A seguir, adentraremos o panorama qualitativo da questão, uma vez que tomamos como referência o conceito de formação como:

A ciência, a técnica e a arte da profissão, na confluência entre a pesquisa do professor, seus saberes e seu trabalho capacitando-o a investigar sua própria prática, tomar decisões e construir saberes situados e compartilhados com os pares (ALMEIDA, 2006, p. 189).

A condição docente na Educação Profissional⁵

Tomamos a decisão de concentrar nossas análises, dadas as limitações deste texto e a amplitude da temática, sobre a formação de professores da Educação Profissional de nível Básico (Inicial e Técnica), excluindo o nível Tecnológico. Ainda que muitas de nossas ponderações se apliquem a este nível educacional, ele carrega especificidades (quanto ao nível, ao público, às instituições ofertantes e ainda à produção científica), às quais falta espaço para aprofundar. Além disso, este texto está bastante referenciado em dados de pesquisas que se basearam nas experiências junto a docentes da Educação Básica.

Ser professor da EP, hoje em dia, no Brasil, é preparar jovens e adultos para se relacionarem, de maneira qualificada, com o mundo do trabalho, em toda a sua complexidade e contradições; é educar estudantes, em sua maioria de origem popular, oriundos de uma formação básica, na maior parte das vezes precária, muitos deles com histórico de abandono escolar, para um mercado de trabalho cada vez mais excludente e exigente. Formando trabalhadores no contexto de uma economia periférica, o professor da EP é fortemente pressionado pelo mercado – ou seja, pelos interesses dos empresários, e, a partir desses, pelos gestores públicos, pelas mídias, pelas famílias e pelos próprios alunos – a oferecer uma formação condizente com suas demandas contraditórias e incertas de qualificação para o trabalho. Segundo essa ótica, enquanto o aluno é chamado a ser

“empregável por si mesmo”, o professor é o único aliado que as políticas públicas colocam em seu caminho. Com menor capacidade de pressão, mas presentes na cena política, também as lutas populares demandam determinados resultados à EP: a formação de trabalhadores capazes de reconhecer, analisar e atuar sobre as condições e as relações de trabalho em prol dos direitos de sua classe e de uma sociedade econômica e culturalmente justa, e ambientalmente sustentável. O professor tem que lidar, de um lado, com os constrangimentos do mercado e as demandas por saberes das diversas profissões, entre elas aquelas que têm sob sua responsabilidade vidas humanas, como na enfermagem, por exemplo; as que lidam com situações de risco, como a construção civil e a indústria química e alimentícia; de outro lado, ele deve considerar a condição social da maioria dos estudantes, em que se inclui sua precária formação no Ensino Fundamental. A tudo isso somam-se as reduzidas cargas horárias da Educação Profissional, pois o mercado tem pressa de elevar o nível competitivo das seleções de mão de obra, o país tem urgência de índices de qualificação com os menores investimentos possíveis e o aluno tem urgência de se apresentar em melhores condições no disputado mercado

• • • • • • • • • •

**O mercado tem
pressa de elevar o
nível competitivo das
seleções de mão de
obra**

• • • • • • • • • •

de trabalho. Assim, o professor da EP é instado, muito concreta e diretamente, a dialogar com o mundo do trabalho⁶, do qual lhe chegam, principalmente, as demandas empresariais, mas também, com dificuldades, as dos trabalhadores.

Algumas das formas de operar do mercado, em tempos de produção “flexível”, estão bem descritas por Kuenzer (2007), que demonstra como esse mercado, caracterizado por novas tecnologias de gestão e de produção, vem promovendo a polarização de competências – caracterizada pela existência de postos situados nos dois extremos da qualificação: inúmeros postos desqualificados e mal remunerados, ao lado de poucos postos muito qualificados e bem remunerados. Essa polarização é articulada pelos interesses do capital, que a autora denomina inclusão excludente e exclusão includente. Por esses processos, o mercado constitui, hierarquiza e se utiliza, na medida de suas necessidades, de milhões de trabalhadores, excluídos dos postos formais e regulamentados, que são reaproveitados em postos flexibilizados com extremas limitações de direitos. Por outro lado, utilizando-se do sistema educacional, o mercado inclui precariamente os trabalhadores em um sistema escolar que lhes assegura exatamente a exclusão, por estar destituído de toda qualidade formativa: é a inclusão excludente. Equação sem alternativa no interior da atual formação produtiva, cuja resolução é entregue nas mãos do trabalhador, responsabilizado individualmente por sua empregabilidade, em um país onde o salário mínimo vigente é menor que um terço do salário mínimo necessário⁷. A desigualdade social é tamanha (mesmo após o avanço dos índices sociais na última década) que, segundo a Pnad de 2011, uma família cuja renda familiar *per capita* era superior a R\$ 643,00 (cerca de ¼ do salário mínimo necessário) pertencia aos 10% mais ricos,


o que permite imaginar a situação dos 90% “menos ricos”, público da escola pública no país. É interessante também lembrar que o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), divulgado em julho/2010, mostra que o Brasil aparece entre os piores índices de desigualdade no mundo no Coeficiente de Gini⁸ e que, em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, vem ficando atrás no *ranking* apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul⁹.

Nesse contexto, os milhares de cursos curtos de Educação Profissional, vendidos aos interessados no mercado educacional brasileiro, beneficiam-se e alimentam o fenômeno do “cursilismo”, o consumo formativo, segundo Bataller, Codina e Coll (1991). Esse é um fenômeno observado internacionalmente entre os jovens, em sua busca de certificação “diferenciadora”, com a qual se apresentem em melhores condições na disputa por um lugar no limitado mercado de trabalho, no qual são responsabilizados por sua empregabilidade. Esses cursos não têm qualquer regulamentação ou fiscalização, sendo, inclusive, considerados atividades comerciais, e não educacionais. Nesse âmbito, atuam milhares de educadores, formando trabalhadores, entregues aos interesses estritamente comerciais dos proprietários desses “negócios”.

Assim, ser professor da EP é trabalhar em diversos tipos de instituições e organizações¹⁰: universidades, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas técnicas estaduais, municipais e privadas, instituições do chamado Sistema S, escolas comunitárias e na miríade de cursos curtos de qualificação para o trabalho. Cada uma dessas escolas de EP apresenta objetivos, processos de contratação, de desenvolvimento profissional e exigências particulares, bem como proporciona diferentes condições de trabalho e acesso a direitos, além de atender a diferentes tipos de público. Registre-se que o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que vigorou até 2004, quando foi revogado pelo Decreto nº 5.154, possibilitou a substituição do professor, na EP, pelas figuras do “instrutor” e do “monitor”, o que dispensa qualquer formação pedagógica e exclui esses educadores da categoria docente.

Apesar da revogação do Decreto nº 2.208/1997, a tradição de designar o professor da EP como instrutor permanece, e inúmeras escolas, incluindo todo o chamado Sistema S, mantêm essa prática, com todas as consequências que isso acarreta em termos da constituição das identidades docentes e dos direitos desses trabalhadores e, certamente, em termos de ganhos para os proprietários e gestores de tais organizações. Essa diversidade de condições tem importante impacto na constituição das identidades profissionais desse professor, inclusive demandando diferentes tipos de saberes para o exercício da profissão docente, tema que desenvolveremos mais adiante.

Ser professor da EP é também transitar entre duas diferentes profissões, articulando a formação e a prática em uma “área técnica”¹¹, reconhecidamente constituída por saberes, com prática educativa, na maior parte das vezes, destituída de formação e que falta se estruturar ainda como profissão legalmente estabelecida ou mesmo socialmente conhecida ou reconhecida. Tendo sido, desde seus primórdios, exercida por profissionais das áreas técnicas a serem en-



sinadas, a docência na EP nunca foi constituída como profissão, permanecendo como atividade paralela de profissionais de outras áreas. A legislação brasileira veio reafirmando essa condição ao longo da história, e poucos foram os instrumentos legais que previram, sempre por tempo limitado e de forma emergencial, condições, tempos e espaços para a formação desse profissional. 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 (MACHADO, 2008; GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Há vários anos que a formação pedagógica desse professor, que nem é legalmente exigida, vem sendo discutida em diversos âmbitos: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), comissões e encontros diversos, além do próprio CNE, sem perspectiva imediata de definição. Essa formação vem, então, sendo, pouco e precariamente, feita a partir da Resolução nº 02/1997, editada com outro fim e aproveitada para esse caso. De acordo com essa resolução, é possível habilitar um portador de diploma de curso superior para o exercício da docência, oferecendo-lhe uma formação pedagógica de 540 horas, incluídas aí 300 horas de estágio supervisionado. Mais uma vez, uma regulamentação precária, ultrapassada, fragmentária, provisória.

Para se ter uma ideia dos passos mais recentes dessa difícil jornada em direção à regulamentação da docência na EP, já em 2006 foi realizado o debate Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no Simpósio Educação Superior em Debate, promovido pelo Inep/MEC. No ano seguinte, o Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela Setec, sistematizou suas discussões no documento Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional, cujas propostas foram amplamente debatidas na Rede Federal. A partir desses debates, desde 2008, está no CNE proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as licenciaturas destinadas à formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Em 2010, foi enviada à Setec/MEC uma proposta de parecer contendo cinco possibilidades de formação: curso de Licenciatura para graduados; curso de Licenciatura integrado com curso de Graduação em Tecnologia; curso de Licenciatura para técnicos de Nível Médio ou equivalente; curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio; cursos de Especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior. O debate se seguiu, sem consenso, como é de se esperar em questão que envolve interesses diversos e contraditórios, mas o CNE, desde então, vem adiando constantemente a discussão da matéria, obrigando os que oferecem essa formação a permanecerem vinculados à Resolução nº 02/1997, que o próprio CNE se propôs a reavaliar após o prazo de cinco anos de sua vigência. Já se foram 15 anos desde 1997, e a formação de professores para a EP segue provisória, dando continuidade à sua história de uma “política de não formação” (OLIVEIRA, 2005).

Com seu marco regulatório precarizado, a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada, secundarizada e até mesmo desconsiderada nos planos de desenvolvimento institucional e, como vimos, nos processos seletivos para contratação de professores, o que, mais uma vez, impacta a construção de uma identidade docente por esses profissionais, além, obviamente, da qualidade da EP ofertada. Parece-nos que essa “política de não formação” não se mantém ao acaso, ao contrário, ela vem ao encontro dos interesses da grande maioria das escolas de EP, que, conforme demonstrei no início deste texto, pertencem ao segmento privado, e a maioria delas nem mesmo se configura como empresa educacional. Com seus trabalhadores desregulamentados, essas empresas definem quem serão seus formadores de maneira totalmente livre e nem sempre minimamente responsável, deixando de honrar os direitos conquistados pela categoria docente.

Alie-se, ainda, a essa argumentação a limitada atenção que vem sendo dada pelos estudos e pesquisas na área da Educação para a temática. Levantamento realizado no escopo do projeto “Os professores da educação profissional e tecnológica: seus saberes e práticas profissionais”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas Formação de Professores da Educação Tecnológica (Forprofet) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2009-2011, evidenciou a limitação de tais estudos, corroborando achados anteriores como os de André et al. (1999); André (2000); Brzezinski (2001); Ramalho et al. (2002); e Brzezinski e Garido (2007). Segundo Gariglio e Burnier (2012, p. 214):

Essa desatenção da produção intelectual para com o tema da formação de professores da EP vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a estes cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica.

Entretanto, devemos registrar as contribuições, mesmo que indiretas, mas também algumas diretamente relacionadas à temática, muitas delas mencionadas neste texto, de estudos produzidos no âmbito dos Grupos de Trabalho (GTs) de Formação de Professores; Didática; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Trabalho e Educação; História da Educação da Anped e que vêm contribuindo para a compreensão do lugar e do papel da educação, do professor e da escola na sociedade brasileira e para análises mais aprofundadas acerca da EP. Mas é necessário reconhecer que, só muito recentemente, a temática da formação de professores para a EP entrou na pauta das pesquisas, e que ainda há muito o que avançar nessa questão, tanto no campo teórico quanto no das práticas e políticas educacionais.

Desprotegidos legalmente, precarizados como trabalhadores, estariam esses professores impossibilitados de constituir uma identidade profissional positiva, que carregue um projeto pessoal de carreira e compromisso com um projeto democrático de nação?

• • • • • • • • • •

Mas é necessário reconhecer que, só muito recentemente, a temática da formação de professores para a EP entrou na pauta das pesquisas

• • • • • • • • • •

Condição docente e processos identitários¹² na EP

Compreendemos os processos de construção identitária dos docentes da EP – aliás, como de todos os sujeitos, na modernidade tardia – como processos sempre mutáveis, ainda que referenciados no substrato do campo de possibilidades posto em sua condição docente particular. Conforme Gatti e Barreto (2009), é necessário pensar a formação sempre em relação com suas condições profissionais e sua carreira, ou seja, a condição docente, múltipla e diversificada. Segundo Teixeira (2007), essa condição está fundada na relação com o aluno e cabe compreendê-la a partir dos contextos sócio-históricos que a circunscrevem, pois, a partir de seu campo de possibilidades concreto, o sujeito seleciona, ativamente, esquemas de ação dentre as várias alternativas que se lhe apresentam, sempre em uma perspectiva relacional, em que se manifesta uma tensão permanente entre identidades para si e para o outro, manifestadas em atos de pertença e atos de atribuição (AGIER, 2001). Assim, os professores da EP, se de um lado encontram-se abandonados pela legislação, pelos processos de formação e esquecidos pela produção científica, paradoxalmente, no seu cotidiano, eles parecem encontrar maior sentido e recompensas na profissão do que seus colegas de outros segmentos educacionais. Analisamos, a seguir, as implicações disso.

Diversas pesquisas (OLIVEIRA, 2008; BURNIER et al., 2007; GARIGLIO; BURNIER, 2012) dão conta de que os professores da EP encontram, em sala de aula, uma maioria de alunos de origem popular que buscam os cursos técnicos com a esperança de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Isso faz com que os estudos e as atividades propostos tenham, de início, algum sentido para o aluno, pois esse diploma é encarado como mais do que um documento, um verdadeiro passaporte para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os conteúdos trabalhados nos cursos, por seu caráter técnico, aplicado, também têm maior facilidade de se revestirem de significado. Some-se a isso a experiência de mercado desses professores, que trazem para a sala de aula inúmeras situações e exemplos práticos da vida cotidiana do mundo do trabalho. O resultado disso é que os alunos do Ensino Técnico, em geral, mostram-se mais interessados pelos estudos do que grande parte dos alunos da chamada “educação geral”, o que oferece, ao professor, maior prazer e realização profissional.

Além disso, o professor da EP tem, geralmente, uma trajetória de vida semelhante à de seus alunos: muitos foram também alunos de cursos Técnicos e progrediram para melhores postos no mercado de trabalho graças a tal qualificação. Identificando-se com os alunos, os professores os tratam quase que como seus “herdeiros” profissionais, propondo-se a transmitir orientações para seu progresso profissional.

Mas o professor da EP é também profissional de área técnica e carrega, em sua formação inicial como técnico (engenheiro, químico, contador, agrimensor, administrador e outras), uma tradição carregada de racionalidade técnica, pautada em raciocínios estritamente numéricos, focados em resultados de produção e

em padrões preestabelecidos. Nas escolas federais e nas demais, onde ainda se encontram os professores das chamadas disciplinas gerais ou propedêuticas (dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio), observam-se tensões no cotidiano, advindas de diferentes estilos docentes e visões de mundo construídas em cada uma dessas “duas culturas”, para usar o conflito identificado em Cambridge, em 1959, por Snow (1993)¹³. Essa cisão reforça a parte da formação desse docente que foi feita no curso da área técnica e na sua experiência em empresas, quando existe, e ainda na pesquisa, e se opõe, muitas vezes, a um olhar mais pedagógico construído pelos professores das disciplinas propedêuticas.

Isso também ocorre porque o docente das chamadas disciplinas técnicas está muito mais sujeito às pressões que o mercado de trabalho exerce, demandando um dado perfil de profissional técnico, o que aumenta a percepção do valor dos saberes técnicos e científicos, configurando, muitas vezes, uma atitude rigorosa e exigente do professor no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de atitude, entretanto, não favorece nem impede, a princípio, a aprendizagem: apenas lhe confere determinada pressão por resultados que precisa ser equacionada e que, diante da qual, a maioria desses docentes despossui o instrumental das ciências da educação que poderia ser-lhes de grande utilidade nesse momento e do qual eles absolutamente estão desprovidos. Algumas instituições vêm fazendo esforços no sentido de prover alguma formação continuada para seus docentes, mas isso ainda ocorre de forma assistemática e tímida.

Uma questão bastante específica dessa modalidade de ensino é a importância, aí, do domínio da prática, dos conteúdos procedimentais, do fazer. O vínculo com o mundo do trabalho faz com que os sujeitos envolvidos na EP valorizem as dimensões práticas da formação – os laboratórios, as oficinas, os projetos de estudos e de trabalho, as visitas técnicas, as feiras e exposições, bem como a capacidade de contextualização nas disciplinas teóricas. Isso coloca como critério importante para o exercício da docência na EP a experiência como profissional da área técnica no mercado de trabalho. Esse é um critério importante na contratação de professores/instrutores nas escolas privadas, mas que vem perdendo espaço nas instituições federais. Em seu atual processo de ampliação, essas instituições têm privilegiado, nos concursos para provimento de professores, sua formação acadêmica, o que favorece, obviamente, a experiência de pesquisa em detrimento da experiência no mercado. Além disso, os cargos são quase sempre referentes a regime de dedicação exclusiva ou de 40 horas, o que inviabiliza a permanência desses profissionais no mercado. Assim, a rede federal vem assistindo a uma mudança no perfil de seus professores, com a perda, em seu cotidiano, das experiências advindas do mercado de trabalho.

Na Alemanha, as Fachschüle possuem procedimentos, na carreira docente, que estimulam estágios docentes de seis meses nas empresas, a cada período de cinco anos. Os professores ali permanecem em horário integral, participando da produção e se atualizando nesses aspectos. É uma experiência, pode ser aproveitada, adaptada, remodelada, mas é preciso pensar em alternativas que possibilitem o contato do professor da EP com o mercado de trabalho.

Mas é importante lembrar que, se as experiências no mercado de trabalho concretizam, contextualizam e conferem significado aos conteúdos e atividades, elas também trazem o risco de induzir a uma formação estritamente operacio-

nal, focada em desempenho e distanciada dos fundamentos científicos e sócio-históricos do desenvolvimento científico, tecnológico e dos direitos dos trabalhadores. Essa contraposição entre uma formação estritamente técnica e uma formação ampla está sistematizada, nos debates da área de Trabalho e Educação, pelo conceito de educação tecnológica ou politécnica. A educação tecnológica abrangeria:

[...] uma qualificação ou formação técnico-profissional que supere a tradição do adestramento e articule conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida [...] cujos eixos centrais são o não dualismo e a fragmentação e a união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas gerais de todos os processos de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 268).

Entretanto, há que se equacionar modelos diferenciados de formação que atendam aos múltiplos contextos e aos diversos perfis de alunos e que tenham como referência uma formação ampla do trabalhador. Países como a Espanha e a Alemanha incluem, em todos os seus currículos de EP, disciplinas voltadas para isso, seguindo uma tradição de organização dos trabalhadores; além disso, há atividades, também obrigatórias, voltadas para a construção de projetos de carreira, ao longo de todo o curso.

Outro aspecto importante a destacar na constituição das identidades do professor é que também os docentes das chamadas disciplinas propedêuticas, em atuação em cursos profissionalizantes, são professores da EP. Nas licenciaturas, há pouca ou nenhuma referência a tal modalidade e ainda ao mundo do trabalho e seus desafios. Assim, muitas vezes, esses docentes deixam de se sentir professores da EP, mas sim professores de português, matemática, etc., atuando em um dado curso de EP.

O tipo de instituição em que o professor da EP trabalha também é componente importante na construção de sua identidade profissional. Como vimos, as realidades são díspares: desde aquelas escolas em que ele nem mesmo é considerado professor¹⁴ e que atendem também a um público pagante, passando pelas escolas municipais e estaduais, caracterizadas em grande parte pela precariedade dos salários e ausência de carreira e alunos das camadas populares, até as instituições federais nas quais docentes chegam a exercer sua direção, por processo de eleição direta, possuem plano de carreira (ainda que com problemas, como demonstrado na recente greve das instituições federais), têm direito a afastamento remunerado para qualificação e possuem, em sua maioria, Pós-graduação *stricto sensu*. Nessas, o público era, tradicionalmente, selecionado em processos muito concorridos, e, mais recentemente, começa a ser composto por outro perfil de alunos, via programas de inclusão social. Nossos estudos indicam que variações nas atitudes e crenças dos docentes da EP podem ser compreendidas à luz do tipo de instituição em que atuam: sensibilidade para as questões sociais, peso conferido ao domínio estrito dos conteúdos, capacidade de articular atividades de pesquisa e trabalhos interdisciplinares, concepção de avaliação são alguns dos aspectos afetados por tal inserção.

A carreira do docente da EP também está construída de forma muito diversificada. Nas instituições federais, ela está calcada na titulação, mas esta é conferida exclusivamente por meio de itinerários vinculados à pesquisa, e não ao ensino, o que abre oportunidades, mas acarreta diversos problemas, já mencionados. Nas escolas estaduais, municipais e privadas, ela praticamente inexistente, ou vincula-se quase que exclusivamente ao tempo de docência. Na maioria das instituições, conforme apurado por Oliveira (2008) e mencionado anteriormente, a formação continuada inexistente, ou se limita a encontros dispersos e ocasionais. Onde existe, é fortemente valorizada pelos docentes.

Nesse emaranhado de situações tão diversas, o professor da EP constrói processos identitários, tendo, como se viu, a área técnica como a mais reconhecida, constituindo-se, portanto, como referência mais decisiva que a docência para sua identidade, ainda que a relação com o aluno também seja definidora de sua condição docente (TEIXEIRA, 2007), conforme atestam os depoimentos trazidos pelas pesquisas sobre o tema. Assim, vimos anteriormente como o professor da EP tende a estabelecer relações positivas com o aluno, devido tanto à sua identificação pessoal com a trajetória do estudante quanto também ao caráter dos currículos da EP, de cunho mais concreto e aplicado, o que favorece a construção de sentido pelo aluno.

Mas a identidade docente do professor das áreas técnicas tem também como contraponto suas experiências no mundo do trabalho. Conforme já descrito por Burnier et al. (2007), marcado, no mundo do trabalho, por relações autoritárias, por tempos e espaços sobre os quais não tinha nenhum controle como trabalhador, por metas estritas e ameaça constante de demissão, o trabalhador da área técnica encontra na docência um espaço de realização pessoal antes impensável. É uma nova profissão, marcada por relações humanas que desafiam e enriquecem. Segundo o relato de um entrevistado nessa investigação:

Se você trabalha na indústria, é pressão, é muita coisa, que você sai depois de nove horas e você sai cansadíssimo. Uma pressão que não acaba mais. Eles te dão um projeto pra fazer com o prazo de um mês pra terminar, chegaram 15 dias e eles já te deixam louco: “Como é que é? O projeto não tá pronto?” É correria, mas correria mesmo, e o cara fica quase que nem um feitor, quase dando chicotada no pessoal pra poder fazer o projeto, a máquina, a tempo. [...] Você sai de lá mais velho, até! Quando eu saí de lá parece que eu estava saindo de uma prisão! – Professor de EP entrevistado (BURNIER et al., 2007, p. 351).

Mas se são, de um lado, marcados pela racionalidade técnica, de outro, também são por ela desafiados a buscar mais, como seres humanos, pois se mostram insatisfeitos com o cotidiano pautado por relações com máquinas. Segundo um professor que abandonou recentemente a vida de programador pela docência: “cansei de bits, agora quero gente”. O trabalho educa, mesmo quando avilta, porque desvela. Esses docentes dividem-se, assim, contraditoriamente, entre as demandas do mercado, reforçadas pela formação marcada pela racionalidade instrumental e o anseio por uma rea-



lização profissional mais humanizada e humanizadora, a partir das relações sociais na escola. Marcados por contextos institucionais muito concretos e específicos, vimos, até aqui, como todas essas circunstâncias marcam a

• • • • • • • • • •
**O trabalho educa,
 mesmo quando
 avilta, porque
 desvela**
 • • • • • • • • • •

formação docente, constituindo-se naquilo que Tardiff denomina “epistemologia da prática” e opera como um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Os saberes dos professores seriam, portanto, situados, porque construídos nas situações particulares e concretas de trabalho.

Voltamos ao ponto central de nossa reflexão: a formação sistemática ou formal de professores para a EP, inicial ou continuada, considerando os contextos em que atuam, as suas condições de trabalho, os desafios da EP no momento atual e referenciadas nos saberes e nas demandas dos docentes em exercício. A partir das pesquisas de que vimos participando sobre a temática e ainda dos conhecimentos construídos em encontros com professores da EP, quer sejam eventos como seminários e congressos, quer em formações contínuas que temos tido a oportunidade de ministrar, alguma coisa já pode ser dita acerca de uma política de formação que venha ao encontro de seus interesses e necessidades.

Com relação à formação inicial, em primeiro lugar, há que se respeitar as especificidades e a diversidade de áreas e níveis em que a EP se realiza, resistindo a uma artificial homogeneização da formação de professores para tal modalidade. Além disso, o mercado de trabalho para tal segmento é extremamente variável, porque vinculado às flutuações do mercado de trabalho como um todo. Também é muito regionalizado e engloba áreas tecnológicas tanto com alto número de contratação quanto aquelas que têm suas demandas por mão de obra qualificada satisfeitas por um número restrito de técnicos. Isso dificulta muito a possibilidade de inserção no mercado de todos os egressos de licenciaturas regulares, inviabilizando a implantação desse

modelo de formação inicial em inúmeras áreas tecnológicas e regiões do país. A diversidade é realidade a ser considerada, sem ser um empecilho, como também não o é para os professores da Educação Básica ou do Ensino Superior, que também são originários de diversas formações e atuam em diferentes tipos de instituições. Pensar em alternativas diversas de estruturação de cursos de formação de professores para a EP seria mais eficaz, assegurando-se princípios


básicos norteadores dessas ações.

As experiências docentes na EP apontam que são imprescindíveis ao exercício da profissão tanto os conhecimentos das áreas técnicas quanto os das áreas pedagógicas. Ainda que seja bastante veiculado o discurso de que bastam os saberes técnicos e a experiência profissional para se ensinar uma profissão, os professores em serviço queixam-se da ausência dos saberes da ciência pedagógica. Esses professores sentem-se desprovidos de instrumentos para orientá-los na transposição didática


de seus conteúdos e experiências para os diferentes perfis de alunos da EP. Também se ressentem da ausência de um instrumental conceitual que os oriente na relação com os alunos, jovens ou adultos, em toda a sua diversidade e complexidade de demandas e expectativas. Isso vem se sobressaindo bastante a partir da democratização do acesso à EP pública, por meio dos programas em desenvolvimento no país, como Pronatec, Brasil Profissionalizado, Proeja, Projovem, dentre outros, tanto no caso das instituições da rede federal quanto no do chamado Sistema S, ambos desafiados a lidar com um novo perfil de alunos. Registrem-se diversas iniciativas de formação continuada de professores para atuarem nesses programas, inclusive com dotação de recursos para tal, entretanto, geralmente reduzidas, além das contratações temporárias, que fazem com que a maior parte dos recursos aí investidos se perca. Algumas delas começam a ser investigadas.

Encontramos, entre as representações dos professores da EP¹⁵, crenças de que para um trabalho educativo eficaz e coerente é importante: conhecer e operar diagnósticos socioculturais e cognitivos dos alunos, da escola e de seu entorno; conhecer de maneira sistemática os dilemas da profissão a ser ensinada, em seu cotidiano no mundo do trabalho; estabelecer interlocução com outras áreas do conhecimento, tanto as técnicas quanto as básicas; liderar as relações sociais, na sala de aula e na escola como um todo, favorecendo interações produtivas e mutuamente enriquecedoras entre os diferentes; tomar decisões cotidianas, relativas ao funcionamento escolar e ao currículo, capazes de viabilizar o projeto pedagógico da escola; desenvolver as capacidades vinculadas ao aprendizado autônomo e à pesquisa; planejar e realizar atividades de avaliação coerentes com os perfis do aluno, do conhecimento e de homem que se quer formar; propor atividades para a sala de aula, para laboratórios, oficinas e visitas técnicas, que sejam capazes de desafiar os alunos, conferindo significado aos conteúdos e desenvolvendo capacidades diversificadas de todos os envolvidos, dentre outras. Certamente, nem todos os professores entrevistados nas pesquisas verbalizam todas essas preocupações, mas elas estão presentes nos discursos que circulam na EP e são confirmadas pelos estudos das áreas correlatas (Didática, Formação de Professores, Educação e Trabalho).

As demandas citadas, oriundas da prática docente na EP, mostram que esses professores se ressentem, sim, de uma formação pedagógica sólida. Intuem a necessidade de implementar esse tipo de práticas, mas se sentem despreparados para tal. Entretanto, quando perguntados, em situação de entrevista, sobre o tipo de formação que consideram necessária, a tendência de muitos é se restringir aos aspectos técnicos, tanto da área tecnológica (as quais tendem a enfatizar) quanto da área pedagógica (técnicas de ensino e de avaliação). Já nas situações de reflexão acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula e se orientados por pontuações fundadas na teoria pedagógica, emergem de seu discurso todos os pontos arrolados, evidenciando a relevância dos saberes pedagógicos mais amplos para o magistério na EP.



Existem, entretanto, questões apontadas pelas pesquisas como imprescindíveis para uma EP de qualidade social e de caráter emancipador que estão fora dos discursos docentes. Os estudos da área apontam para a importância de se compreenderem os dilemas da sociedade moderna e planejar atividades educativas que ajudem os alunos a equacioná-los e vislumbrar alternativas de intervenção na sociedade na direção de seus interesses coletivos, ou seja, de um projeto emancipador, e ainda de propor experiências de desenvolvimento que favoreçam a construção de identidades emancipadas por todos os envolvidos no processo educativo. Também está bastante demonstrada pelas pesquisas a importância de, ao se problematizar o exercício profissional em qualquer área, incluir as reivindicações e lutas gerais dos trabalhadores e aquelas específicas das categorias profissionais em formação; colocar, lado a lado dos conhecimentos teóricos e técnicos, aqueles advindos da experiência pessoal do aluno, da vida comunitária e dos movimentos sociais; problematizar todas as decisões curriculares e as relativas à organização escolar a partir do projeto de homem e de sociedade que se deseja reforçar; propor atividades que permitam a construção de conhecimentos que, além de utilizar tecnologia ou preparar para seu uso, discuta a tecnologia, situando-a historicamente. Entretanto, a grande maioria dos professores da EP sequer percebe tais questões, o que comprova o quanto os conhecimentos advindos da produção científica são imprescindíveis, tanto na problematização do contexto educativo e dos currículos quanto na orientação das práticas educativas cotidianas.



Todos esses dados e reflexões corroboram a importância da Formação Inicial e Continuada, referendada, como pudemos demonstrar, nas demandas concretas dos docentes em exercício, de seus alunos, do mercado de trabalho e dos movimentos sociais.

Em relação à formação continuada, permanecem válidos os pressupostos já amplamente aceitos para essa formação na Educação Básica: a formação continuada fundada nos dilemas e nos avanços da prática, na troca de experiências entre docentes, escolas e redes de ensino, na teoria pedagógica e na articulação com os movimentos sociais. A formação continuada tem se mostrado, na EP, quando calcada em tais bases, capaz de desafiar as identidades e as práticas docentes, a partir de seus próprios impasses, e apontar novas possibilidades de práticas e de concepções pedagógicas. Mas isso apenas ocorre quando há uma interlocução com a teoria, com a produção advinda da pesquisa, que amplia o escopo das problematizações e fornece subsídios analíticos para as novas proposições.

Superior (Andes) e da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (Anfope), o Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores da Educação Profissional do Cefet de Minas Gerais vem assumindo, como condições básicas para oferta de cursos de formação de professores para a EP, as seguintes:

1. estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, estando ou não a pesquisa articulada a um programa na mesma instituição de Pós-graduação;
2. competência reconhecida na área dos cursos profissionalizantes para os quais se ofertaria a Formação de Professores;
3. existência de um grupo de docentes qualificados para o exercício da Formação de Professores na área;
4. existência de uma instância institucional que trate particularmente da construção e reconstrução do conhecimento na área da Educação e que congregue sujeitos que têm essa área como objeto de trabalho, envolvendo o ensino e a pesquisa;
5. comprometimento institucional com a formação continuada de seus professores do Ensino Técnico, materializado em ações efetivas ligadas a essa formação (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Quanto ao modelo da formação, ele está, como afirmamos anteriormente, aguardando posição do CNE, que debate as cinco propostas mencionadas: 1. curso de Licenciatura para graduados; 2. curso de Licenciatura integrado com curso de Graduação em Tecnologia; 3. curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente; 4. curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio; 5. cursos de Especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior. Uma solução única é de difícil implementação, pois a EP guarda algumas peculiaridades que precisam ser levadas em conta: de um lado, o grande número de áreas de formação (os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos); de outro, o reduzido mercado de trabalho para esses futuros licenciados. Em poucos anos de funcionamento, uma Licenciatura, na maioria das áreas, esgotaria a capacidade de absorção do mercado. Outras questões são equacionadas por uma ou outra das propostas, por exemplo, a incoerência de se conferir título de licenciado a uma pessoa oriunda do Ensino Médio, habilitando-a a ensinar uma profissão que ela nunca exerceu. Isso fica solucionado pela proposta de oferta de Licenciatura para técnicos de nível médio, mas inviabiliza ou dificulta bastante outros modelos de Licenciatura. Já a proposta de curso de Licenciatura para graduados encontra dificuldade de atrair interessados, uma vez que confere título de mesmo nível a quem já possui diploma de Ensino Superior, o que parece ser solucionado pela proposta de curso de Especialização, ressaltando-se que a carga horária teria que ser significativamente ampliada para além do mínimo de 360 horas exigido para esse tipo de curso.

Um desafio para qualquer desses modelos, bem como para as propostas de formação continuada, é assegurar tanto experiências dos professores no mercado de trabalho (empresas e instituições sociais da área de conhecimento, projetos, espaços de gestão pública, etc.) quanto a construção de uma sólida formação pedagógica, ambas articuladas com o *corpus* científico e técnico da área tecnológica em questão. Talvez seja o momento de pensarmos modelos de formação diferenciados e inovadores, que congreguem diferentes espaços formativos sob o olhar da docência, atuando como articulador e propositor de práticas e reflexões. Esse processo teria, então, se partirmos das demandas expressas pelos docentes em ação na EP, que articular:

Quatro tipos de fontes de saberes/experiências que constituem o que denominamos de amálgama de saberes que constituem a sua cultura docente em ação: os saberes laborais edificados na experiência do chão de fábrica (consciência ardilosa); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (a sua formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); os conhecimentos da história de vida (vínculo com a cultura operária, a experiência no chão de fábrica e no mundo do trabalho em geral e nos movimentos sociais) e os conhecimentos pedagógicos incorporados em cursos de licenciatura e de formação pedagógica, na experiência profissional na escola, com o ensino na sala de aula e em espaços de formação em serviço (palestras e reuniões pedagógicas no interior da escola) (GARIGLIO et al., 2012, p. 5).

Um modelo de formação, inicial e continuada, que se fundasse nesses saberes, identificados pela pesquisa e edificados no exercício da docência na EP, teria então, necessariamente, que construir um espaço-tempo que incorporasse todos esses saberes, considerando de maneira muito especial e inovadora, em relação às demais licenciaturas, os saberes da prática profissional na área técnica, considerado o mais relevante para a formação do aluno por todos os docentes até então entrevistados, inclusive, como vimos, pelos professores pesquisadores, doutores em exercício nos colégios técnicos das universidades e nas demais instituições da rede federal. Tal proposta equacionária, no âmbito da formação, um eixo definidor – o trabalho, que “localiza o trabalhador na humanidade a partir da consciência de sua realização na/para a construção histórica e social de si e do outro” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

Essa estruturação da formação de professores para a EP, assumindo os saberes das práticas sociotécnicas no mundo do trabalho, estaria de acordo com o que Dejours denomina “inteligência ardilosa”, que traria para o contexto da sala de aula primeiro vida, por meio de exemplos concretos relacionados aos conteúdos teóricos, e, além disso, atualização tecnológica, e ainda o debate acerca das questões relativas às relações cotidianas de/no trabalho, incluindo-se aí os conflitos no mercado de trabalho, as lutas dos trabalhadores, as questões étnicas, de gênero, etárias, além do conjunto de alternativas de inserção produtiva, como a economia solidária ou “tecnologia social” (DAGNINO, 2011). O conceito de práxis seria a referência para essa proposta, conforme amplamente discutido por Kuenzer, ao analisar as atuais demandas da produção flexível para a formação

de trabalhadores, à luz dos interesses destes. Essa práxis articulária, no polo da prática, tanto as práticas educativas quanto as tecnológicas e, no polo teórico, tanto a teoria pedagógica quanto os saberes científicos do campo tecnológico em questão.

Assim, ressalte-se que, longe de idealizar os saberes da prática como suficientes por si mesmos, os professores da EP também consideram imprescindível uma formação na área técnica de nível superior, único nível educacional capaz de prover os fundamentos científicos para o exercício da docência, o que corrobora, a partir do olhar dos “práticos”, o que vem sendo amplamente aceito nos debates da área de formação de professores.

Para encerrar, retomamos aqui uma reflexão bastante sedimentada no campo da educação e desenvolvida por mim em outro texto (BURNIER, 2001), no qual se reafirmava o caráter indispensável do trabalho coletivo para o desenvolvimento das identidades docentes e também de um currículo inovador e emancipador na EP. É só no âmbito das interações, do trabalho coletivo e colaborativo, do debate e do estudo para a construção de linhas comuns de trabalho educacional que se constrói o educador. Mas a existência de um trabalho coletivo produtivo depende de uma proposição institucional.

Mas o trabalho coletivo não deve ser deixado ao sabor da iniciativa de cada professor nem deve ser simplesmente proposto aos alunos. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio para a maioria de nós, que fomos formados em uma sociedade individualista. Por isso, o trabalho coletivo deve ser um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele aconteça. Os professores precisam ter tempo remunerado para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos, propor atividades conjuntas extraclasse. Além disso, as escolas precisam ainda ajudar os professores a construir essas práticas coletivas: orientando reuniões de trabalho para que sejam produtivas e não se percam em comentários isolados, dando visibilidade às metas definidas e assegurando oportunidades periódicas de avaliação do alcance de tais metas, dos entraves encontrados e dos meios de sua superação (BURNIER, 2001, p. 71).

Retomamos, aqui, a ideia de formação continuada permanente, não como cursos de atualização, mas como diálogos entre pares, planejamento e avaliação coletiva e permanente, construindo propostas pedagógicas adequadas a cada grupo de alunos e de professores concretos que se encontram em cada escola, com suas potencialidades, sonhos e incompletudes. ■



Notas

¹ Merecem registro iniciativas implementadas a partir da segunda metade do último Governo Lula, tanto na direção do Ensino Médio Integrado como na expansão da rede federal de educação tecnológica. Segundo Ramos (2011), essas políticas implicam as redes estaduais e a federal, apresentam metas físicas e financeiras claras e vêm acompanhadas de diretrizes fundamentais para as ações a serem realizadas sob sua égide. Entretanto, os debates acerca de tais políticas vêm apontando seus limites, como, por exemplo, ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011 e que, segundo Lima (2012), completa o ciclo da privatização e aligeiramento da formação Técnica de Nível Médio, instituindo a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, na tentativa de contenção da crise estrutural do capital. Também têm sido alvos de críticas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no qual são apontados “desafios políticos, epistemológicos e infra-estruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (LIMA FILHO, 2010), e o programa Brasil Profissionalizado, pela limitação de seu alcance (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010).

² A Educação Profissional no Brasil é estruturada pela Lei nº 9.394/1997 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – em três níveis: Básico (sem exigência de escolarização), Técnico (Médio) e Tecnológico (Superior).

³ O Proeja, criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, inicialmente se referia exclusivamente ao Ensino Técnico de Nível Médio e foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que amplia a abrangência do programa com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/como-ingressar/pronatec>>. Acesso em: 11 out. 2012.

⁵ Segundo Teixeira (2007, p. 431-432), a condição docente está marcada pelo fato de se estabelecer em uma relação humana, marcada pelo político, que articula diferentes temporalidades e é mediada pelo conhecimento. Este, por sua vez, é compreendido como muito mais que os conteúdos escolares, mas como “saberes conhecimentos vindos das escolhas e contingências em que foram sendo criados, mediante os quais o mundo foi sendo reinventado em pensamentos, ideias e palavras, foi sendo simbolizado e sistematizado, foi sendo grafado, nos tempos e espaços da vida cotidiana, tanto quanto nos largos e longos espaços e temporalidades das durações históricas”.

⁶ Adoto aqui a concepção de mundo do trabalho referindo-me à “visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas também as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais” (CIAVATTA, 2005).

⁷ Salário mínimo necessário: de acordo com o preceito constitucional, “salário mínimo fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim” (BRASIL, 1988, cap. 2, art. 7º, inciso 4). Ponderando-se o gasto familiar, chegamos ao salário mínimo necessário (DIEESE, 2014). Em julho de 2014, esse valor estava estimado em R\$ 2.915,07.

⁸ O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada para qualquer distribuição. Ele consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 corresponde à completa igualdade de renda (em que todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (em que pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm).

⁹ Fonte: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=361>>. Acesso em: 11 out. 2012.

¹⁰ Referimo-nos aqui aos conceitos de instituição e de organização tais como utilizados por Chauí, para quem “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso é, para a organização, um dado de fato” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

¹¹ Denominamos aqui áreas “técnicas” aquelas atividades socialmente reconhecidas como detentoras de um conjunto de saberes práticos, aplicáveis às diversas atividades da vida social, com vistas a uma funcionalidade específica.

¹² Usamos propositalmente o termo processos identitários, em vez de identidade, por concordar com as análises, como a de Agier (2001), segundo as quais as identidades, na modernidade tardia, são, e não podem ser, substantivadas. Estão em permanente construção, são fragmentadas e contraditórias, o que, entretanto, ainda nos possibilita apreender as forças e os discursos que as constituem e desafiam em cada momento da trajetória de um sujeito, coletivo ou individual.

¹³ “Num polo os literatos; no outro os cientistas e, como mais representativos, os físicos. Entre os dois, um abismo de incompreensão mútua – algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e versão... Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro. [...] Os não cientistas tendem a achar que os cientistas são impetuosos e orgulhosos. [...] [e] têm a impressão arraigada de que superficialmente os cientistas são otimistas, inconscientes da condição humana. Por outro lado, os cientistas acreditam que os literatos são totalmente desprovidos de previsão, [...], num sentido profundo anti-intelectuais...” (SNOW, 1993, p. 9-11).

¹⁴ Conforme mencionado anteriormente, o chamado Sistema S pratica largamente a contratação desses educadores a título de “instrutores”. Em outros casos, eles são proibidos de serem chamados de professor, como no caso das escolas profissionalizantes de nível básico, financiadas com recursos oriundos da área da Assistência Social e que são regulamentadas pelas Leis Orgânicas de Assistência Social (Loas), que têm exigências muito detalhadas para o controle do repasse de recursos, como o impedimento de financiamento para instituições educacionais. A esse respeito, ver Martins e Burnier (2012).

¹⁵ Dados trazidos de diversas pesquisas com esse tipo de profissional que vim mencionando ao longo deste texto, como Machado (2011); Burnier et al. (2007); Gariglio e Burnier (2012); Oliveira (2005, 2008); Martins e Burnier (2012), entre outras.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos acerca da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006. p. 177-195.

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 2299-2309, 1999.

ANTONIAZZI, M. R. F.; LEAL NETO, A. A. V. **Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula**. Marília: Unesp, 2010. Trabalho apresentado no 7º Seminário de Estudos do Trabalho.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 54-63, maio/ago. 2008

ARROYO, Miguel. O trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 3-44, 1990.

BATALLER, J. C; CODINA, J. M. M; COLL, J. P. La inserción social de los jóvenes. **Revista de Educación**, Barcelona, n. 293, p. 109-122, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v. 1, p. 60-81, 2007.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>. Acesso em: 2 set. 2014.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

DAGNINO, Renato. Tecnologia social: base conceitual. **Ciência & Tecnologia Social**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

GARIGLIO, José Angelo et al. **Os professores da educação profissional e tecnológica**: sua formação, seus saberes e suas práticas profissionais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. Relatório de Pesquisa: CNPq.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LIMA, Marcos Ricardo de. **PRONATEC**: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva marxista. Marília: Unesp, 2012. Trabalho apresentado no 8º Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n01/v35n01a08.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Inep, 2008. p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2012.

MARTINS, Arlana Campos Faria; BURNIER, Suzana. **Cultura escolar na educação profissional**: elementos constitutivos de uma educação emancipadora. São Paulo: Uninove, 2012. Trabalho apresentado no 8º Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Disponível em: <<http://www.uni>

nove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/completos/Arlana_MARTINS.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A formação de professores para o ensino técnico**: relatório técnico. Belo Horizonte, 2008. Apoio a Projetos de Pesquisa/Edital CNPq 19/2004 – Universal.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João Bosco. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

RAMALHO, Betania Leite et al. **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação**: o caso do ano 2000. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002, Caxambu.

RAMOS, Marise N. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e um segundo olhar**. São Paulo: Ed. USP, 1993.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2012.