



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIFERENTES CONTEXTOS,
FRAGILIDADES E DESAFIOS**

Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos
Universidade Católica de Petrópolis - Brasil
E-mail: sararozinda@hotmail.com

Jane Rangel Alves Barbosa
Universidade Castelo Branco - Brasil
Centro Universitário de Volta Redonda - Brasil
E-mail: janerangel@globo.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O presente trabalho formaliza a problemática do trabalho e da formação docente na Educação Profissional nos contextos de Argentina, Chile e Brasil, diante dos desafios decorrentes tanto do sistema educacional, como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Fundamentado em autores como Kuenzer, Ciavatta, Machado, Oliveira, Burnier e Gariglio, este estudo verifica a necessidade da produção de conhecimento e a urgente definição de políticas públicas para a formação docente direcionada à Educação Profissional, na perspectiva de integração educação-trabalho, em que é fundamental ao docente saber fazer a necessária relação entre teoria, técnica e prática, para que os desafios das sociedades modernas sejam realmente enfrentados e solucionados.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de Professores. Educação Profissional.

1. Introdução

A qualidade da educação escolar é um assunto que preocupa aos atores da educação desde o século XX, tendo sido debatida principalmente na década de 80, quando esse debate foi fortalecido. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define no artigo 206, inciso VII, a garantia de padrão de qualidade, atribuindo à Educação a mais importante, universal e indispensável ação humana apta a assegurar a (re) constituição do processo civilizatório da humanidade. Porém, se faz imperativo para que se reconheça essa “qualidade” como princípio constitucional, a adoção de medidas necessárias para que haja uma implementação de prioridades de maneira que assegurem as políticas educacionais. Avanços efetivos no setor educacional têm sido obtidos, na última década. Mas ainda, persistem problemas relacionados a baixa qualidade e a improdutividade do sistema escolar brasileiro, que se expressam,



principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra quão longe ainda está o país de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória.

Assim, o truísmo que orienta a prática pedagógica e sua reorientação para o aperfeiçoamento contínuo e o intercâmbio sistemático entre pares, além das condições de trabalho, carreira, salários compatíveis com o exercício do magistério, aponta para a questão da qualidade da escola pública, conduzindo à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, na medida em que a mesma constitui elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição escolar e sociedade, entre educação e trabalho.

Ao analisar o cenário econômico e político de mundialização, em termos de suas oportunidades e riscos à democratização e ao desenvolvimento humano sustentável, defendemos uma política social que tenha abrangência e relevância para o conjunto da sociedade. Portanto, esta política social precisa prestar atenção prioritária aos mais pobres e excluídos, em que a educação tem um papel central devido suas funções na formação da cidadania e na preparação para o trabalho.

Nesse contexto, toma-se a equidade social, no sentido de igualdade e justiça, como critério, para se destacar a importância de políticas educacionais que, contando com a alocação prioritária dos recursos públicos, atentem para a extensão e qualidade da aprendizagem, a melhoria das condições de oferta escolar, inclusive da formação docente para o complexo mundo do conhecimento e das comunicações e para a formação de valores democráticos, dos direitos humanos e da convivência.

Vale ressaltar que a reflexão sobre Educação, Trabalho e Cidadania insere-se no conjunto dos esforços que hoje se desenvolvem na América Latina, e no Brasil em particular, para construir uma “nova sociedade cidadã”, com novas formas de educação e trabalho, alicerçadas numa nova ética da convivência humana. Assim, esta investigação se inscreve no âmbito do debate recente acerca da formação do educador no país, considerando as orientações advindas da LDB/96 (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/ CEB nº 2, de 16 de



junho de 1997 (BRASIL, 1997b) e da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo focalizar a formação de professores para a Educação Profissional (EP) nos contextos diferenciados da Argentina, do Chile e do Brasil, diante das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea e identificar as fragilidades e os desafios dessa modalidade de ensino. Um estudo que se justifica pela necessidade da produção de conhecimento sobre a formação de docentes para esta modalidade de ensino, modalidade que se expandiu consideravelmente no Brasil (1.441.051 de matrículas em 2013), e que se revela como elemento estratégico para o desenvolvimento atual, para o exercício da cidadania e para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, e que não conta com a devida atenção por parte das agências formadoras.

Vale destacar que a busca por soluções de novas alternativas para equacionar a problemática da formação docente para a EP se articula com mudanças mais amplas no contexto de uma sociedade, caracterizada pela globalização econômica e pela difusão do conhecimento em rede. Nesse sentido, o papel da legislação no debate educacional brasileiro é outro aspecto a considerar na reflexão sobre o tema. Ao longo da história, a legislação tem exercido uma função de mobilizar soluções para crises advindas dos diferentes problemas enfrentados pelo sistema escolar. Entretanto, tem sido insuficiente para mudar a realidade. Não seria exagero afirmar que a questão do magistério constitui um dos principais desafios tanto no Brasil, como na Argentina e no Chile.

2. A Educação Profissional em diferentes contextos: Argentina, Chile e Brasil

Observa-se que Argentina, Chile e Brasil apesar de algumas semelhanças políticas, sociais e educacionais, possuem sistemas econômicos diferenciados entre si, e nesse sentido, o Brasil, ao mesmo tempo, compete e



coopera com eles no cenário mundial. Afinal, vive-se em um mundo globalizado, conectado e interligado. Ninguém está sozinho e assim a História é construída sob dois aspectos: o global e o local.

A) O CONTEXTO ARGENTINO

No contexto argentino o que se evidencia é uma constante movimentação em prol de políticas que atenda as especificidades da formação docente. Afirma Torjan e Pereira (2009, p. 20) que os problemas estão longe de serem resolvidos, pois as leis não oferecem prescrições a esse respeito. Na formação docente privilegia-se o conhecimento do conteúdo sem considerar as particularidades e, desse modo, “um engenheiro ou um advogado, com pouquíssima qualificação pedagógica, torna-se professor – às vezes, somente em tempo parcial, para complementar o salário”. Inexiste um curso específico para formar o professor da educação técnico-profissional.

Segundo Feldfeber (2014) essas políticas baseadas no desenvolvimento profissional apresentam rupturas e continuidade em relação aos valores de mercado, e deixam dúvidas sobre a existência, ou não, de um novo tempo para a educação:

Si se observan las acciones en desarrollo se pueden identificar dos tendencias. Una de continuidad respecto de las políticas típicas de los '90, como la distribución de recursos a través de proyectos concursables para el desarrollo de trabajos de investigación o para la participación en programas de intercambio con el exterior. Estas políticas son definidas y evaluadas por los especialistas con cierto grado de externalidad respecto de los problemas centrales que enfrentan las instituciones formadoras.

Otra tendencia otorga un papel más protagónico a los actores del sistema a través de espacios de trabajo como las Mesas Federales que agrupan a los responsables de formación docente de todas las provincias o la incipiente apertura de mayores espacios de participación para los docentes, como en el Consejo Consultivo, donde también se encuentra representado el sector privado. En lo que respecta a la articulación entre las Instituciones Superiores de Formación Docente y las Universidades, no queda claro cuáles son los mecanismos previstos para el diseño de una política integral de formación.



También surge el interrogante de si las actuales políticas basadas en el desarrollo profesional marcan un punto de ruptura respecto del modelo tecnocrático de profesionalización de los '90 y en qué medida los docentes, como trabajadores y como profesionales, comienzan a transformarse en sujetos de la política. Los desafíos vinculados con la extensión de la obligatoriedad abren nuevas posibilidades para la formación y la definición de las condiciones de trabajo de las y los docentes.

Evidentemente hay una ruptura entre las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización y las que se basan en modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante de si se trata sólo de un desplazamiento discursivo o si estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes que contribuyan a garantizar el derecho a la educación para todas y todos, porque en definitiva ese es el objetivo de las políticas educativas.

Aprofundando o debate sobre a política educacional argentina, Feldfeber; Gluz (2011) afirmam que a legislação, LNE nº 26.206/2006 (ARGENTINA, 2006), se constituiu como instrumento privilegiado para orientar as políticas do período de 2003-2007, atenuando as consequências nefastas da LFE nº 24.195/1993 (ARGENTINA, 1993), bem como, destacam a Lei nº 26.058/2005 (ARGENTINA, 2005), que regula a educação técnico profissional.

Observa-se assim que a política para a formação docente na Argentina está em curso e, ainda, não se pode avaliar seus impactos em longo prazo. Em curto prazo, foi possível fazer algumas observações gerais sobre a política educacional, no que tange ao papel do Estado na garantia do direito à educação e na promoção da unidade do sistema educativo nacional, através de ações afirmativas igualitárias e inclusivas.

A Argentina vem desenvolvendo uma reforma que teve por objetivo modificar o sistema educacional em sua estrutura, organização, conteúdos e, sobretudo, na relação entre o Estado e a sociedade, que de acordo com o artigo de Melo (2010, apud Feldfeber, 1998) esta reforma transitou de um sistema unificado e centralizado, para outro segmentado e descentralizado. Uma reforma que tem olhado muito de perto a formação docente e a EP, considerando-as como setores estratégicos, o que é de importância inquestionável para o enfrentamento das mudanças ocorridas no modo de



produção capitalista. Entretanto, as relações entre educação e trabalho, educação e formação profissional não podem ser vistas como soluções capazes, elas mesmas, de gerar empregos ou alavancar processos econômicos. Novos empregos são gerados quando há políticas adequadas de crescimento da economia e por novos investimentos produtivos. Ou seja, há ainda um longo caminho político para ser percorrido, uma vez que as transformações são muito mais legislativas do que intervenções efetivas. Há muito discurso e propaganda, muita insatisfação e pouca concretização.

B) O CONTEXTO CHILENO

O Chile é o marco das mudanças educacionais ocorridas na América do Sul. Para Ciavatta (2008, p. 286) é o “laboratório das transformações que seriam adotadas, com tons e peculiaridades locais, pelos outros países da região”. Assim, comparando com outros países da América Latina, as condições educacionais do Chile já eram favoráveis antes das reformas iniciadas pelo governo militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Tanto que a importância da educação transparece na Constituição de 1980, como na *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, nº 18.962, de março de 1990, “ambas cuidadosamente elaboradas para serem duradouras” (GOMES, 2009, p. 96).

No que tange à EP, o referido autor destaca que, em 2004, uma missão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE manifestou preocupação com a qualidade, a equidade e o corpo docente da EP no Chile, considerando a dependência entre a qualidade do ensino e a qualidade docente. Na ocasião, foram recomendados cuidados especiais com os programas de formação para o ramo técnico, posto que, em certos casos, estes programas eram conduzidos longe do ambiente escolar e por pessoas pouco familiarizadas com o setor. Propôs também maior articulação entre a educação técnica e as instituições não universitárias de educação superior (GOMES, 2009).

Em relação à formação de professores chilenos em geral, Vaillant (2003) afirma que a maioria dos programas de formação docente é orientada por universidades, a partir do *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial*



Docente (FFID), aberto às instituições públicas e privadas, com o objetivo de melhorar os níveis de formação acadêmica dos formadores, proporcionando-lhes estudos de pós-graduação, de acordo com os planos de desenvolvimento de cada universidade. A este respeito, Ávalos (2004) é de opinião que a situação é melhor que na década dos anos 90, porém existe a necessidade de mecanismos que permitam continuar e estimular o processo.

Particularmente, sobre a situação dos docentes da educação profissional de nível médio, encontrou-se o documento *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente* (CHILE, 2005) que apresenta um estudo sobre os currículos de formação docentes, com destaque para a especificidade dos professores da educação profissional de nível médio.

Dentro desse contexto da formação docente para a EP, na realidade chilena, observa-se o olhar atento do Ministério da Educação sobre o que as políticas educacionais avançaram e no que precisam melhorar. O Ministério, em 2005, reconhecia que muitos professores dessa modalidade de ensino descobriram a vocação pelo magistério quase que por acaso, sendo eles oriundos do setor produtivo, sabe que a maioria desses docentes não possui formação pedagógica e que as políticas de formação docente não conseguem superar essas deficiências. Em 2012, foi editado pelo *Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación Gobierno de Chile*, o estudo “*Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico*” (CHILE, 2012).

Em 2015, está em processo de construção um novo perfil docente para a EP. Uma “*Nueva Política Nacional de Formación Técnico Profesional*” foi anunciada pelo ministro Eyzaguirre, que faz parte do *Mapa de la Reforma Educacional/2014* (CHILE, 2014), contemplando um sistema articulado de formação técnico profissional, com programas anuais de formação para professores e diretores de colégios técnico profissionais, entre 2015-2017. Percebe-se a importância da formulação, implementação, avaliação e a continuidade de uma política nacional de formação docente, buscando assim, superar os problemas e os desafios existentes no sistema educacional e avançar no desenvolvimento de estudos nessa área de conhecimento.



A ideia da formação técnico-profissional de nível médio está constituída no âmbito da preparação para o trabalho, oportunizando aos estudantes aprendizagens em uma especialidade técnica, que possa facilitar o acesso deles ao primeiro emprego, de acordo com seus interesses, atitudes e disposições vocacionais. Esta preparação articula o domínio de competências próprias de uma especialidade, tanto com a aprendizagem de objetivos transversais como de objetivos da formação geral. As Bases Curriculares definem 34 especialidades agrupadas em 15 setores econômicos.

Em suma, o que se destaca no contexto chileno é a continuidade das políticas educacionais e, o conseqüente, impacto na melhoria da qualidade do sistema educacional. Isso não aconteceu por acaso, é construção política, social e cultural. Outros fatores que merecem destaque é a implantação do sistema de avaliação docente e o papel do Colégio de Professores de Chile, o sindicato de professores, durante a implantação desse sistema, como também durante a negociação das políticas, buscando sempre vincular o desempenho docente à melhoria dos resultados. Deixando muito claro que o professor não é o problema, mas que, com certeza, ele faz parte da solução. Em síntese, estas foram as lições do Chile para toda a América Latina.

C) O CONTEXTO BRASILEIRO

A formação de professores, no Brasil, tem sua regulamentação definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, no seu Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, um curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Já a expressão ‘Educação Profissional’, foi introduzida pela LDB/96 como uma das modalidades de educação, conforme disposto no artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que diz: a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange

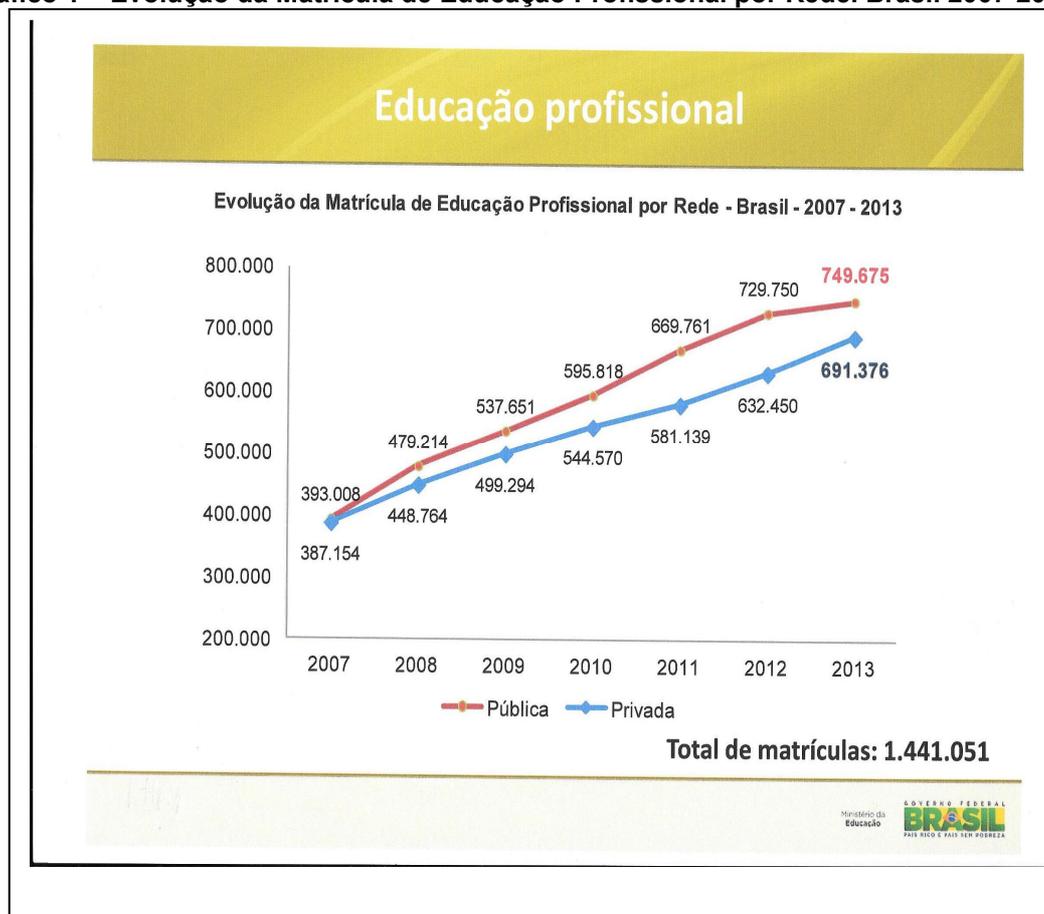


os cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional: Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação. Além disso, pela modificação da LDB/96, em sua Seção IV – Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, inclui-se a Seção IV – A – Da Educação Profissional Técnica de nível médio. Assim, fica claro que o nível médio da EP é considerado Educação Básica.

Segundo a legislação vigente, a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao ensino médio da Educação Básica, ou com ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio ao tempo em que ele faz jus ao Certificado de Conclusão do Ensino Médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial.

Destaca-se, assim, que a EP é parte do processo de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública e estratégica em que diferentes sujeitos sociais possuem interesses específicos na formação para o trabalho. Nesse processo, além dos trabalhadores, estão envolvidos na concepção, planejamento e execução da EP, os sindicatos, os empresários, a iniciativa privada e diferentes segmentos comunitários (organizações não governamentais, associações educacionais, técnicos do Ministério de Educação e Cultura – MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, especialistas e pesquisadores da EP, entre outros). O valor estratégico da EP pode ser observado através do aumento substancial de matrículas, a partir de 2007, demonstrado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1 – Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede. Brasil 2007-2013



Fonte: Censo da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2014).

Neste gráfico verifica-se a confirmação da trajetória de expansão da matrícula na EP, que em 2013, atingiu a 749.675 matrículas na rede pública e 691.376 matrículas na rede particular, totalizando, 1.441.051. Destaca-se que nos últimos nove anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula, evidenciando uma expansão de 143%, seja no curso concomitante ou no subsequente ao ensino médio. É importante destacar que a rede federal puxou o crescimento de toda a rede pública, uma vez que o número de alunos nas instituições federais cresceu 8,4%, entre 2012 e 2013, chegando a 228.417 matrículas. Em relação a 2007, o crescimento da rede federal de ensino foi de 108%. Número superior aos 78,5% registrados na rede privada.

Infelizmente, no que tange a formação docente não se verifica a mesma proporção de desenvolvimento. Vale aqui explicar que a formação de professores para a EP pode se referir ao professor do nível médio ou do nível



superior dessa modalidade de educação, ou aos instrutores, tutores e monitores que trabalham em cursos de qualificação profissional. Nesse último caso, em geral, os professores são recrutados entre os mais diversos profissionais que exercem a função docente em condições de trabalho precarizado, não contam com formação específica para docência e esta não lhes é cobrada, vide Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Dentro desse contexto, a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, sempre careceram de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Porém, essa formação tem sido conduzida de forma emergencial e especial, não se revestindo de regularidade e unidade, em relação às políticas de formação do professor para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2005).

O fato é que a implantação da LDB/96 deu origem a um emaranhado de pareceres, resoluções e decretos com vistas à regulamentação da EP, marcando avanços e recuos, em especial o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) do governo Fernando Henrique Cardoso que desencadeou a reforma da EP. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 (BRASIL, 1997b), complementou o referido decreto e destinou-se a suprir a falta de professores habilitados e, para tal, estabeleceu programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas da Educação Profissional de nível médio (referindo-se também à formação docente para o ensino fundamental e médio).

Os programas especiais de formação eram cursos destinados a quem já tivesse um curso superior. Cursos especiais de, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática com duração mínima de 300 horas, com a garantia de estreita e concomitante relação entre teoria e prática, “ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa” (Art. 4º § 1º). Cursos relacionados à habilitação pretendida, enfatizando a metodologia de ensino específica, concedendo certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena, podendo ser oferecido na modalidade a distância.



Tanto Machado (2008a, 2008b) como Oliveira (2010) ressaltam a organização curricular desses cursos especiais (núcleos contextual, estrutural e integrador) prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/97, em que se observa uma estrutura organizada, com o objetivo de incentivar a integração de conhecimentos necessários à formação dos professores. No entanto, segundo Machado (2008b, p. 80-81), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 relanceou os olhos para a EP e encontrou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas e reduzindo a parte teórica ao mínimo de 240 horas. E mais, previa uma avaliação em cinco anos, cujo prazo extinguiu-se em 2002. Mesmo sendo um modelo aligeirado de formação docente, era a única referência sobre a formação de professores para a Educação Profissional que existia naquela época.

Para Oliveira (2010, p. 474), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial e sem integridade própria. Ou seja, a docência na EP é um trabalho “marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário”.

Assim, durante 10 anos – de 2002 a 2012 – o que se tinha era um programa especial de formação docente, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/97, que não foi cumprido e vigorou até 2004, sendo revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que possibilitou a entrada na EP de monitores, instrutores e tutores, dispensando-os de qualquer formação docente. Em 09 de maio 2012, é aprovado o Parecer CEB nº 11 de 2012 (BRASIL, 2012a) e, em 20 de setembro de 2012, através da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b), regulamentaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É importante destacar que, sob a responsabilidade das universidades, a formação de professores para a Educação Básica está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos acentuado, recebendo por isso muitas críticas. Como as agências formadoras vão operacionalizar a formação de professores para a EP? Entende-se que a



formação pedagógica do docente deve articular-se com sua atuação profissional, de modo que os cursos de formação pedagógica precisam configurar-se como espaço/tempo de formação de qualidade, não abandonando as experiências que esse docente traz, além de reconhecer os saberes produzidos em sua intervenção profissional. Ou seja, essa formação deve ser vista como estratégia para a reflexão sobre a prática, e como possibilidade de qualificação do processo formativo (LIBERALESSO, 2010).

3. As fragilidades e desafios das políticas de formação de professores para a educação profissional no Brasil

Quando se pensa em educação para o trabalho, muitas são as indagações: O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a EP? Para qual sociedade se quer esta EP? E mais, para que tipo de inserção profissional deve-se preparar os alunos?

E muitos são os desafios para médicos veterinários, engenheiros, biólogos, químicos, administradores, arquitetos, enfermeiros, e outros bacharéis que exercem a docência em diferentes cursos técnicos, sem ter formação para tal. E ainda há os docentes formados em geografia, história, matemática, língua portuguesa, entre outros, que foram formados para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, o que é bem diferente de atuar na formação profissional.

Por esta razão, buscou-se nos estudos Acácia Kuenzer (UFPR), Lucília Machado (UNA), Maria Ciavatta (UERJ), Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET/MG) e Suzana Burnier (UFMG), destacar as fragilidades e os desafios presentes na formação de professores para a EP.

Kuenzer (2008) destaca que, na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, configura-se uma nova concepção de EP que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores.

Nesse sentido, a organização do trabalho deixa de significar “fazer”, e passa a significar “intervenção”, no entender de que Zarifian (2003). Assim, o trabalho passa a significar eventos e competência passa a ser a capacidade de



resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da vida. Esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada.

O desenvolvimento de competências cognitivas complexas, segundo Kuenzer (1999), diz respeito a: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. É importante destacar que não desaparece a relevância do conhecimento tácito em nome da supremacia do conhecimento científico, mas sim, se restabelece a dialética entre teoria e prática, passando a competência a assumir dimensão prática.

Procurando aprofundar o debate, Oliveira (2001) afirma que a formação do professor da área tecnológica implica no tratamento da concepção de competência no currículo dos cursos para os quais leciona, e isso envolve o entendimento de que competência é uma capacidade mobilizadora, frente a situações e tarefas específicas, não ligadas apenas aos processos de aprendizagem. Assim, toda competência é construída socialmente, não serve para caracterizar uma categoria profissional – este é o ponto chave. Em outras palavras, isto significa que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor” (KUENZER, 2008, p. 37).

Para Ciavatta (2006), a formação de professores tem uma tradição de estudos baseados no indivíduo, na pessoa do professor ou no profissional da educação. Esta autora busca explicitar a forma como ser humano existe e produz sua existência no mundo, ou seja, esse olhar em relação ao outro, na profissão de professor, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica. Um olhar relacionado com o mundo e, principalmente, com os alunos. Vive-se cercado de objetos complexos (celulares, máquinas digitais, televisores,



computadores, ipóds, web 2.0, etc), e os alunos estão chegando à escola sem livros, mas conhecendo as novas tecnologias que muitos dos professores desconhecem. Qual o papel dos professores diante de uma população em que predominam os analfabetos funcionais, os trabalhadores de baixa escolaridade, a ânsia de ter um título de educação superior a qualquer preço?

Precisa-se mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um “ser social”, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Essa mudança de visão obriga o professor a pensar sobre quem são seus alunos? Como eles aprendem ou não aprendem? Por que rejeitam o que lhes é ensinado? Qual é o contexto de vida dos alunos e de seus professores, das escolas e do sistema educacional onde esses profissionais atuam?

O tema de reflexão sobre a formação de professores para a EP nos obriga a reconhecer esse contexto, exigindo atenção à especificidade dessa formação. O fato de ser uma questão, que compreende a perspectiva histórica e os desafios contemporâneos, fortalece a exigência de pensar o contexto em que essa formação se realiza.

Ciavatta (2006) afirma que devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias e nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, defende a proposta de formação integrada entre a educação geral e a formação específica.

Partindo do histórico da formação de professores para a EP, os estudos de Lucília Machado sinalizam a carência de pessoal docente qualificado para atender à expansão dessa modalidade. Destaca que as ofertas de formação de docentes para este campo são diversificadas, mas são muito reduzidas, mesmo sendo cursos presenciais e a distância, ou mesmo a formação em serviço. Porém, poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura. Segundo Machado (2008a), para formar essa força de trabalho é preciso um



perfil docente que seja capaz de desenvolver pedagogias do trabalho, em que os alunos, através da participação em projetos interdisciplinares, são conduzidos, progressivamente, na construção de sua autonomia. Portanto, a autora defende a necessidade de uma política definida para a formação de professores que atenda as tais necessidades, será certamente um grande passo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Burnier e Gariglio (2014) abordam os problemas no que tange à precarização da formação docente para a EP, chamando a atenção sobre a inexistência de uma regulamentação clara, que assegure a formação continuada do professor no cotidiano escolar e reconhecem a ausência de pesquisas neste campo, tanto no campo teórico como no das práticas de sala de aula e das políticas educacionais. Esses autores retonam a ideia do trabalho coletivo e produtivo para o desenvolvimento das identidades docentes e de um currículo inovador e emancipador na EP, através da formação continuada permanente, com planejamento e avaliação coletiva e permanente, construindo propostas pedagógicas adequadas a alunos e de professores, com suas potencialidades, sonhos e incompletudes. Ser professor na EP não é fácil, mais que ensinar a fazer é preciso:

[...] transitar entre duas diferentes profissões, articulando a formação e a prática em uma "área técnica", 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 reconhecida (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p.80).

É fato é que os governos Lula (2003-2010) e Rousseff (2011-2014) dobraram o número de matrículas na Educação Profissional (1.441.051 de matrículas em 2013), sobretudo, na rede privada (BRASIL, 2012b), implantaram Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por todo o Brasil e criaram uma série de programas e ações afirmativas (Programa Brasil Profissionalizado, Pronatec, Proeja, Plano Nacional de Qualificação, entre outros). Diante desse fenômeno, pode-se observar que não há docentes,



adequadamente, preparados para atender a expansão de matrículas, como também, os docentes que estão atuando na EP não foram preparados para as novas exigências dessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2000, 2010; MACHADO, 2008a, 2008b; MOURA, 2008).

A formação de professores para a EP ainda se faz mediante cursos esporádicos e aligeirados, e mesmo os docentes das disciplinas técnicas não possuem preparação pedagógica para o trabalho a ser realizado em sala de aula. Ou seja, a formação docente para esta modalidade ainda se apresenta à margem das discussões relativas à Educação, posto que não conta com a devida atenção por parte das universidades. Destaca-se a afirmativa de Urbanetz (2012), que considera a formação de professores para a EP uma “ilustre desconhecida”. Ilustre, diz ela, porque é um assunto abordado por autores reconhecidos no cenário nacional, tais como: Acácia Kuenzer, Luiz Antonio Cunha, Silvia Manfredi, Lucília Machado, Maria Rita Oliveira, Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigoto, Suzana Burnier, Marize Ramos, Maria Ciavatta, entre outros. E desconhecida, porque há poucos trabalhos entre teses e dissertações que investigam sobre a temática, evidenciando-se, assim, um vazio acadêmico.

Considerações finais

As reformas curriculares ocorridas na Argentina, Chile e Brasil tiveram uma base discursiva comum. Contudo, cada país tem interpretado e assimilado essas ideias de maneira diferente, dependendo do contexto. No Brasil, particularmente, a grande maioria dos professores da EP se quer chegou perto das discussões sobre o enciclopedismo das Diretrizes Curriculares e que muitos desconhecem a existência dessas Diretrizes. No que tange à organização escolar, as preocupações são outras. Os professores brasileiros e argentinos em exercício na EP demonstram um sentimento de impotência, diante os inúmeros problemas enfrentados nas escolas, sobretudo no que concerne à convivência escolar. Pode-se afirmar que na Argentina, Chile e Brasil, ainda que em proporções desiguais, as políticas públicas de educação de 1990 trouxeram muitas mudanças tanto para a gestão da organização



escolar e para a figura docente, como nas ações desenvolvidas em sala de aula (ensino). Conseqüentemente, verificou-se a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Especialmente sobre o contexto brasileiro, destaca-se que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado as iniciativas de formação de docentes para EP. Além disso, há uma série de fragilidades que se constituem em pontos críticos importantes e que estrangulam a expressão da EP no país. Trata-se das licenciaturas, dos currículos e das políticas educacionais para esta modalidade de ensino que não se consolidaram, e conseqüentemente, fazem emergir a necessidade da formação de seus professores, que nunca foi reconhecida. Falta vontade política, tanto do poder público como dos próprios gestores educacionais ao permitirem substituir professores por instrutores, tutores e monitores. Ao que parece, não existe interesse em preparar criticamente aqueles que vão formar técnicos e trabalhadores. Faltam professores devidamente qualificados e efetivados, faltam estudos e pesquisas para a construção de uma cultura de produção acadêmico científica na área.

A formação dos docentes para a EP demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes escolares e tecnológicos, à psicologia das aprendizagens, história da Educação Profissional e Tecnológica, sociologia dos currículos da Educação Profissional, filosofia da educação, educação tecnológica, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino para a Educação Profissional, organização escolar, políticas públicas em educação, políticas e gestão da Educação Profissional. Além disso, é fundamental proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas, mediante a oferta de estágio, não só na perspectiva do saber docente, mas também, na perspectiva do aprimoramento do saber técnico e tecnológico.

Face ao exposto, compreende-se que a resolução deste problema é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional de



todos os esforços na tentativa de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a EP no país, requisito indispensável à sua institucionalidade. Mas, isso só será possível, mediante o desenvolvimento de concepção consistente, além de uma política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta modalidade de ensino.

Finalizando, é urgente a implantação de políticas que tornem a profissão docente mais atraente, melhorando as condições de trabalho, salários dignos e, principalmente, reconhecimento social. Espera-se que o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) cumpra suas metas, pois uma das suas tônicas é a valorização dos profissionais da educação, com a elevação do piso salarial do professor de forma a tornar a carreira docente capaz de atrair os bons profissionais.

Referências

ARGENTINA. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. **Ley nº 24.195.** Ley Federal de Educación. 1993.

ARGENTINA. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. **Ley nº 26.058.** Ley de Educación Técnico Profesional. Septiembre, 2005.

ARGENTINA. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. **Ley nº 26.206.** Ley de Educación Nacional de la Argentina. Poder Ejecutivo Nacional, Diciembre, 2006.

ÁVALOS, Beatrice. **La Formación Docente Inicial en Chile.** Santiago, 2004. Disponível em:

<<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>>.

Acesso em: 27 fev. 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 34 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **[Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 abr. 1997a.

BRASIL. Decreto nº 5. 154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que



estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 jun. 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 set. 2012a. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11, de 4 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 4 set. 2012b. Seção 1 p. 98.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J. A. A experiência Docente como Ponto de Partida para uma reflexão sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago.2014.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley Nº 18.962/2005**. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº 18.962, organica constitucional de enseñanza. Promulgación: 24/11/2005. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=247551>> Acesso em: 27 fev. 2015.



CHILE. Ministerio de Educación. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. **Educación Técnica Profesional en Chile: antecedentes y claves de diagnóstico**, 2012. Disponível em:

<<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Mapa de la Reforma Educacional/2014**. Disponível em: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade** Revista de Ciência da Educação, v.27, n. 96, p. 911– 934, 2006.

CIAVATTA, M. Contrastes no século do conhecimento e da formação: estudos comparados sobre a formação profissional dos trabalhadores. In: SOUSA, Antônia de Abreu e outros (Org). **Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed. SENAC; Ceará: Edições UFC, 2008, p. 279-300.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. *Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los '90, Contradicciones y Tendencias de "Nuevo Signo*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

FELDFEBER, M. *Las políticas de formación docente*. **Voces em el Fênix.com**. Buenos Aires, 5 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.vocesenelfenix.com/content/las-pol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-docente>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

GOMES, C. A. da C. **Tendências da educação e formação profissional no Hemisfério Sul**. Brasília, DF: CNI/SENAI, 2009. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/127/documentos/senai2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

KUENZER, A. Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 19 – 29, 1999.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3 – 11, mai/ago, 2002.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/MEC**, Brasília, SETEC, 2008, v.1, junho, 2008.



LIBRALESSO, R.C.B. Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades. **Anais do II SEPNET**. Belo Horizonte: CEFET – MG, 2010.

MACHADO, L. R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013

MACHADO, L. R.S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008b. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

MELO, S. D. G. O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: Convergências, Diferenças e Consequências sobre o Trabalho Docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. 1 CD-ROM, p. 1-16.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE nº 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Formação do professor da área tecnológica à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: III Encontro Iberoamericano de Dirigentes de Instituições de Ensino de Engenharia, 2001, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/ASIBEL/trabalhos/716.pdf>> Acesso em 05 fev. 2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e Profissionalização dos Docentes do Nível Técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação profissional e tecnológica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478. (Coleção Didática e Prática de Ensino; v. 3).



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

TROJAN, R. M.; PEREIRA, G. A. M. **Brasil e Argentina**: um estudo comparado sobre a formação do professor de nível médio/secundário. [São Paulo], 2009. Disponível em: <www.saece.org.ar/docs/congreso3/Trojan.doc> Acesso em: 25 fev. 2015.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2003. (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL; nº 25). Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

ZARIFIAN, P. **O Modelo de Competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.