

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MEd

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ACRE: FORMAÇÃO E
SABERES**

GEANE REIS DE FARIAS

RIO BRANCO – ACRE
2017

GEANE REIS DE FARIAS

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ACRE: FORMAÇÃO E
SABERES**

Texto apresentado como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, na Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli e coorientação do Prof. Dr. Pelegrino Verçosa.

RIO BRANCO – ACRE

2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F224d Farias, Geane Reis de, 1969-

Docência na educação profissional no Acre: formação e saberes /
Geane Reis de Farias. – 2017.

142 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.

Inclui Referências bibliográficas e anexos.

Orientador: Profa. Dra. Aline Andréa Nicolli.

Coorientador: Prof. Dr. Pelegrino Verçosa.

1. Educação. 2. Educação Profissional - Formação. 3. Docência.
4. Prática Pedagógica. 5. Acre. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Vivyanne Ribeiro das Mercês Neves CRB-11/600

FOLHA DE AVALIAÇÃO

GEANE REIS DE FARIAS

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ACRE: FORMAÇÃO E SABERES

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, na Universidade Federal do Acre, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Universidade Federal do Acre - UFAC
Orientadora

Prof. Dr. Pelegrino Verçosa
Universidade Federal do Acre - UFAC
Coorientador

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre - UFAC
Membro Interno

Profa. Dra. Suzani Cassiani
Universidade Federal De Santa Catarina - UFSC
Membro Externo

Profa. Dra. Alderlandia Maciel
Universidade Federal do Acre - UFAC
Membro Suplente

Dedico este trabalho:

ao meu **marido, Auton Filho**, meu grande companheiro, pelo amor, cumplicidade, compreensão, me apoiando sempre, estando ao meu lado em todos os momentos, me dando suporte e incentivo para a realização dos meus sonhos.

aos meus **filhos, Clara e Auton Neto**, por serem razões da minha vida, pelo amor, compreensão, principalmente pelas minhas ausências, e por sonharem comigo meus sonhos.

aos meus **pais, José Magalhães (*in memoriam*) e Maria da Conceição Esteves** pelos ensinamentos, pelos valores grandiosos que marcam a minha trajetória de vida e por terem me dado oportunidade para estudar.

Família é tudo!

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho foi possível porque recebi o apoio de pessoas muito especiais que me motivaram e me apoiaram durante esse percurso.

Em primeiro lugar a DEUS, por me conceder a vida, por todas as graças e por ser sustento para minha caminhada.

De modo especial, agradeço ao meu marido, Auton Filho, meu amor e companheiro, pela compreensão e apoio incondicional em todos os momentos. Obrigada por estar ao meu lado sempre.

Aos meus filhos Clara e Auton Neto, por me fazerem rir nos momentos de angústia, pela compreensão por deixar de estarmos juntos, pelo carinho, amor e companheirismo.

Aos meus pais, José Magalhães (*in memoriam*) e Maria da Conceição Esteves que me ensinaram o valor dos estudos, pelos exemplos e pelos valores que marcam minha vida. Em especial minha mãe, que me ensinou a acreditar que tudo é possível quando se tem fé.

À minha orientadora professora Dra. Aline Nicolli por me guiar no percurso do saber e na construção desse trabalho, com paciência, dedicação, competência e respeito em todas as horas.

Aos membros da Banca, pelas observações e orientações com respeito, dedicação e muita serenidade.

Aos professores do Mestrado, por compartilhar seus conhecimentos nos conduzindo de maneira responsável e aberta para a construção do nosso edifício do conhecimento.

Aos colegas de Mestrado, pela cumplicidade, convivência, respeito, companheiro e alegria que sempre permearam as nossas aulas, nossos estudos e nossos encontros.

Ao meu Diretor César Dotto, por me incentivar e conceder liberação em todos os momentos que precisei e aos meus amigos de trabalho pelos incentivos e apoio.

Às instituições pesquisadas por concederem as informações que precisei, bem como aos entrevistados por aceitarem participar da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar quais as principais implicações do processo formativo inicial e continuado para a constituição dos saberes necessários à docência na Educação Profissional no Estado do Acre, a partir das inquietações e observações vivenciadas cotidianamente com relação à trajetória do processo formativo dos docentes da educação profissional até sua entrada em sala de aula. Apresenta como título “Docência na Educação Profissional no Acre: formação e saberes”. O percurso metodológico da pesquisa privilegiou a análise qualitativa dos dados, a partir da pesquisa de campo com docentes de três instituições pública e privada, por meio da aplicação de questionários, na cidade de Rio Branco. Para sustentar teoricamente o estudo realizaram-se leituras e pesquisas em obras que tratam do assunto, bem como em todo o arcabouço legal. A pesquisa foi respaldada pelos autores Tardif (2008), Pimenta (1999) e Freire (2015) como os principais autores. Mediante a análise dos dados foi obtido os seguintes resultados e constatações: os docentes que atuam na educação profissional possuem uma formação inicial em diversas áreas técnicas ou tecnológicas com experiência no mundo do trabalho, valorizam os conhecimentos específicos, porém consideram que os saberes pedagógicos são importantes para fortalecer sua atuação em sala de aula e a interação com os alunos; participam de variados formatos de capacitações pedagógicas; os espaços de formação dos docentes são na sua maioria na própria instituição em que estão vinculados. Enfim, os docentes assumem e reconhecem a importância dos saberes pedagógicos, necessitam de um *corpus* de conhecimento que sustente sua atuação em sala de aula, nas suas interações com os alunos, com o mundo do trabalho e com os atores envolvidos no processo educacional. Esses saberes estão relacionados aos conhecimentos da pedagogia (saber da profissão), os conhecimentos disciplinares e curriculares e os conhecimentos experienciais, ou seja, uma pluralidade de saberes que constitui para a construção de sua formação. E ainda, que as instituições formadoras assumem papel preponderante na definição dos currículos e nos modelos de formação.

Palavras-chave: Educação Profissional. Saberes da Docência. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the main implications of the initial and continuing training process for the formation of the necessary knowledge for teaching in Professional Education in the State of Acre, based on the concerns and observations experienced daily in relation to the trajectory of the teachers' training process from professional education to their entry into the classroom. It presents as its title "Teaching in Professional Education in Acre: formation and knowledge". The methodological path of the research focused on the qualitative analysis of the data, from the field research with teachers from three public and private institutions, through the application of questionnaires in the city of Rio Branco. In order to theoretically support the study, readings and researches were carried out in works that deal with the subject, as well as in the whole legal framework. The research was supported by the authors Tardif (2008), Pimenta (1999) and Freire (2015) as the main authors. The following results and findings were obtained through the data analysis: teachers who work in vocational education have initial training in several technical or technological areas with experience in the world of work, value specific knowledge, but consider that pedagogical knowledge is important to strengthen their performance in the classroom and interaction with students; participate in various formats of pedagogical training; the spaces of training of teachers are mostly in the institution in which they are linked. Finally, teachers assume and recognize the importance of pedagogical knowledge, they need a corpus of knowledge that supports their performance in the classroom, their interactions with students, the world of work and the actors involved in the educational process. These knowledges are related to the knowledge of the pedagogy (knowledge of the profession), the disciplinary and curricular knowledge and the experiential knowledge, that is, a plurality of knowledge that constitutes for the construction of its formation. Also, the training institutions assume a preponderant role in the definition of curricula and in training models.

Keywords: Professional Education. Knowledge of Teaching. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre a decisão de atuar como docente na educação profissional.....	98
Figura 2 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre a decisão de atuar como docente na educação profissional.....	98
Figura 3 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre o significado de ser docente na educação.....	99
Figura 4 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre o significado de ser docente na educação profissional.....	99
Figura 5 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre se ser docente da educação profissional é uma profissão.....	104
Figura 6 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre se ser docente da educação profissional é uma profissão.....	104
Figura 7 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre participação do docente em formação pedagógica.....	108
Figura 8 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre participação do docente em formação pedagógica.....	108
Figura 9 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre quais saberes/conhecimentos o docente valoriza para sua atuação.....	111
Figura 10 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre quais saberes/conhecimentos o docente valoriza para sua atuação.....	111
Figura 11- Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre quais os espaços os docentes adquiriram os saberes e habilidades para sua atuação na educação profissional.....	114
Figura 12 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre quais os espaços os docentes adquiriram os saberes e habilidades para sua atuação na educação profissional.....	114

Quadro 1 - Quantitativo de docentes em cada instituição pesquisada e sua situação funcional.....	82
Quadro 2 - Instrumento de pesquisa.....	84
Quadro 3 - Apresentação e organização dos participantes segundo sua codificação.....	87
Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por sexo.....	88
Gráfico 2- Situação funcional - tipo de vínculo do docente.....	89
Gráfico 3 - Tempo de atuação do docente na educação profissional.....	92
Gráfico 4 – Tempo de atuação do docente na educação profissional.....	93
Tabela 1 – Área de formação inicial dos docentes.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA NO BRASIL E NO ACRE -----	17
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO E SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO -----	42
2.1 ASPECTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-----	42
2.2 SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL -----	62
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA DE PESQUISA: DA COLETA À ANÁLISE DOS DADOS -----	80
3.1 DA METODOLOGIA AOS SUJEITOS DE PESQUISA -----	80
3.2 DOS DADOS COLETADOS ÀS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E DOS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-----	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	124
REFERÊNCIAS -----	137
ANEXO -----	141

INTRODUÇÃO

Dado o pouco número de pesquisa sobre o tema da formação do docente da educação profissional no Brasil, nenhum estudo no estado do Acre, e por atuar como gestora da área de educação profissional, despertou-me o interesse em aprofundar os estudos e realizar a pesquisa ora apresentada.

Minha atuação como gestora de uma instituição de ensino, voltada para a educação profissional a mais de uma década, que enfrenta situações cotidianas com relação à contratação de profissionais para atuarem como docentes, bem como, no acompanhamento de sua prática, conduziram-me a questionar sobre seu processo formativo, seus saberes ou um corpo de conhecimentos voltados para a área pedagógica, que a meu ver, são necessários para sua atuação em sala de aula e na formação dos alunos para o mundo do trabalho.

Ao vivenciar diariamente a rotina de trabalho dos docentes da educação profissional e observar o percurso de sua trajetória até chegar à sala de aula, comecei a traçar relações entre seu processo de formação e o tema dessa pesquisa.

Vale destacar que, a partir de diálogos com outros gestores e profissionais de outras instituições de educação profissional, as observações com relação à atuação dos docentes sem uma formação pedagógica adequada também fazem parte da realidade dessas instituições.

Antes de ingressar na educação profissional, atuei como professora da educação superior em uma faculdade privada. Nessa experiência, deparei-me com a mesma situação, muitos profissionais com formações acadêmicas distintas, passando a atuar como professores sem uma formação na área pedagógica.

Essas duas experiências relacionadas à educação profissional levaram-me a questionar sobre profissionais de áreas diversas atuando na educação profissional, sem uma formação pedagógica, ou sem ter consciência da importância em adquirir saberes necessários à sua atuação enquanto docente.

É neste contexto e a partir dessas reflexões que escolhi investigar sobre a formação do docente da Educação Profissional no estado do Acre para uma melhor compreensão acerca dos saberes que devem constituir sua trajetória formativa.

Então, torna-se necessário e importante estabelecer quais os saberes que fundam sua formação, saberes esses adquiridos por meio de formação continuada,

uma vez que a grande maioria desses profissionais possui uma formação inicial notadamente em áreas técnicas ou tecnológicas que atuam.

Portanto a formação de docentes que atuam na Educação Profissional representa um ponto de discussão importante para as instituições ofertantes dessa modalidade de ensino, bem como para as instituições que se propõem em atuar na formação continuada desses profissionais. Ao longo dos anos abriu-se possibilidades estabelecidas a partir de algumas alterações na legislação educacional, como os programas especiais de formação para portadores de diplomas de nível superior, parcerias com instituições de ensino superior para programas de especialização, reconhecimento de saberes, entre outros.

Para facilitar o desenvolvimento do presente estudo, algumas questões foram levantadas: (a) Quais as trajetórias formativas inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Profissional no Acre? (b) Quais saberes docentes são contemplados nas iniciativas de formação de docentes da Educação Profissional?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo a intenção de compreender quais são as principais implicações do processo formativo inicial e continuado para a constituição dos saberes necessários à docência na Educação Profissional.

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, por considerar que toda pesquisa em educação requer uma aproximação com os fatos e sujeitos pesquisados para uma melhor compreensão do contexto social e histórico.

Foram selecionados como sujeitos de pesquisa docentes vinculados às instituições que ofertam cursos técnicos ou tecnológicos, situadas no município de Rio Branco - Acre, a saber: Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr (IDM) na esfera estadual; Instituto Federal do Acre (Ifac) na esfera federal e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) na esfera privada.

Os sujeitos selecionados são docentes que atuam em cursos de formação inicial, técnicos ou tecnológicos nas três instituições pesquisadas, selecionados de acordo com os seguintes critérios: profissionais que atuam por no mínimo um ano como docentes da educação profissional; formação escolar em médio, médio-técnico e superior; profissionais do sexo masculino e feminino, vinculados às instituições de ensino de forma efetiva ou não efetiva (contrato de trabalho permanente ou prestador de serviço) e docentes das redes estadual, federal e privada (Sistema S).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários com questões objetivas e subjetivas aplicados em meio eletrônico e em meio físico diretamente em campo. A análise dos dados foi realizada por meio da organização de todo o material coletado, estabelecendo-se as relações com os autores que sustentam teoricamente a pesquisa e refletindo sobre o contexto histórico e social e seus principais resultados.

Para uma melhor compreensão sobre o cenário da educação profissional, iniciou-se da análise preliminar sobre a sua valorização e visibilidade nos últimos anos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996, e mais recentemente nas duas últimas décadas, com programas e ações de Governo que viabilizam e incentivam o acesso ao ensino técnico profissionalizante, bem como a estruturação e expansão de uma rede pública e privada. Destacam-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5840/2006, o programa BRASIL Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), a Rede e-Tec Brasil, lançado no ano de 2007, a criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC) instituída por meio das Portarias Interministeriais nº 1.082/2009, nº 1.015/2011 e nº 05/2014, o Programa Nacional Mulheres Mil, por meio da Portaria nº 1.015/2011 e mais recente o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído pela Lei nº 12.513/2011. E ainda passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) com as seguintes metas:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Para tanto, pesquisar sobre a formação docente na Educação Profissional e os saberes que devem constituir essa formação torna-se relevante para o processo de reconhecimento da educação profissional como modalidade pertencente a educação básica e ao sistema nacional de educação, sendo ainda um campo carente de pesquisa. Destaca-se ainda a atuação dos Institutos Federais como centros de formação, tanto para os trabalhadores e jovens que buscam na educação

profissional uma oportunidade de formação para o mundo do trabalho, como se constitui em um *lócus* de formação dos docentes da Educação Profissional, reconhecido pelo Ministério da Educação.

Para melhor compreensão e apresentação, o texto está organizado em três capítulos.

O capítulo I - Educação Profissional: trajetória no Brasil e no Acre, apresenta a trajetória histórica da educação profissional situando a gênese da educação profissional, seu papel histórico, sua inserção no sistema educacional brasileiro e no Acre.

O capítulo II – Educação Profissional: formação e saberes necessários à atuação, contextualiza a função da educação nessa modalidade de ensino, os aspectos legais para a formação do docente, o processo de formação e os saberes necessários à atuação na educação profissional.

O capítulo III - Trajetória de Pesquisa: da coleta à análise dos dados, destacando detalhadamente a abordagem metodológica, a escolha dos sujeitos e a construção teórica que sustentam a pesquisa e que subsidiam as análises dos dados da pesquisa.

Por último, e não menos importante, as considerações finais, os aprendizados durante os percursos da pesquisa, o que surgiu como elemento novo no campo da investigação, as contribuições geradas a partir dos dados encontrados e das análises realizadas, quais foram os aprendizados e as contribuições e os novos conhecimentos gerados.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: trajetória no Brasil e no Acre

Antes de entender o processo de formação do docente da educação profissional é importante buscar compreender a relação entre educação e trabalho e a trajetória da educação profissional no Brasil e no Acre.

Então apresenta-se nesse capítulo a relação entre educação e trabalho, a trajetória histórica da educação profissional situando a gênese da educação profissional, seu papel histórico, sua inserção no sistema educacional brasileiro, o processo de formação e os saberes necessários aos docentes à atuação na educação profissional.

Nesse sentido, conhecer como a educação profissional se constituiu é primordial para a compreensão das implicações quanto à definição da trajetória para a formação do docente que atua nessa modalidade de ensino.

Contudo, o entendimento de qualquer modalidade de educação passa necessariamente pela apreensão das múltiplas formas da educação, seja ela formal ou informal e do espaço institucionalizado em que ela acontece – a escola – durante o desenvolvimento da sociedade. No que se refere à educação profissional, muitos espaços além da escola assumem o papel de formar gerações de jovens e de trabalhadores para sua atuação no mundo do trabalho ou na sua relação com o trabalho. As fábricas, as empresas, os assentamentos, os espaços comunitários e tantos outros servem de *lócus* de formação, de aquisição de cultura e de aprendizados para jovens e trabalhadores. Precisa-se alargar o olhar em todos os espaços educativos cuja relação educação e trabalho estejam presentes.

Todavia, a escola assume para muitos trabalhadores e para seus filhos um papel ilusório em que pensam que ao ter acesso à escola poderão adquirir cultura, saber social, uma visão de mundo amplo e não fragmentado, podendo melhorar sua condição de vida. Esse foi e continua sendo o discurso da classe dominante ao oferecer escola e qualificação para seus trabalhadores.

Estudos realizados por Kuenzer (1989, p. 190) demonstram que a escola pode ser uma alternativa para que os trabalhadores possam superar a exclusão, o conhecimento fragmentado, a assimilação do saber técnico-científico característico da educação do trabalho, uma possibilidade de escolarização de fato. A autora traz ainda uma crítica à escola burguesa, em que os trabalhadores e seus filhos seriam excluídos do processo de escolarização, numa tentativa da classe dominante em

permanecer com os trabalhadores em estado de alienação, de submissão e de disciplinamento, fatores que colaboram para o controle do saber dos trabalhadores, beneficiando os interesses da classe dominante, que mantem sob seu alcance as relações de dominação para com seus empregados.

Esse enfraquecimento do saber dos trabalhadores esvazia sua capacidade de emancipação, de senso crítico sobre o seu trabalho e de suas relações sociais e de classe, e ainda, do seu papel político e de força para a transformação das relações de poder e de exploração em que são submetidos. Kuenzer (1989) afirma que a escola embora impregnada de caráter excludente e que atende aos interesses da classe burguesa é necessária para os trabalhadores e seus filhos, haja vista que por meio da escolarização é possível uma tomada de consciência dessa classe para uma mudança nos modos de produção e de relações sociais.

Apesar de todas as limitações, a escola é vital para o trabalhador e seus filhos, na medida em que ela se apresenta como alternativa concreta que estabelecerá no seu interior, aliada aos esforços dos intelectuais progressistas e orgânicos, que a classe trabalhadora poderá forçá-la à democratização. (KUENZER, 1989, p. 190)

A escola pode assumir um papel que, para a classe trabalhadora, se constituirá em um espaço de luta, de democratização do saber, destacando a importância da educação para o processo de libertação e de emancipação da classe trabalhadora. Essa escola que deve adotar uma pedagogia do trabalho, em que esse é assumido como função social do homem, da sua relação com a natureza, da qual extrai por meio do trabalho, a fonte para sua subsistência e necessidades, que deve aliar teoria e prática no sentido de que “toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo”. (p. 191, 1989). E, portanto, não há separação entre as funções do trabalho dos que pensam e dos que executam.

Com isso a educação para o trabalho se desvincula do caráter meramente profissionalizante e passa a se configurar como uma educação voltada para a totalidade do saber e do seu processo de construção. Para isso a proposta escolar segundo Kuenzer (1989, p. 192) assume outro papel, o de ultrapassar os limites do fazer, da técnica e se amplia para o saber histórico e transformador.

Nesse sentido, a proposta escolar ultrapassa sua dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, enquanto permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática como esta se articula com as relações de produção vigente e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações (KUENZER; 1989, p. 192).

A educação seja voltada para o desenvolvimento da formação humana e a emancipação dos indivíduos, seja para a preparação para o mundo do trabalho, é um processo social e histórico, marcado por múltiplas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos, as instituições que a operam e as transformações da sociedade, conforme destaca Oliveira (2013).

Uma análise crítica da educação ao longo da história evidencia que ela é uma prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, portanto, é constituinte dessas relações. A educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. (OLIVEIRA, 2013, p. 237)

A educação, inerente à vida social dos sujeitos e das relações que estes constroem com os demais, faz parte de todo seu processo de formação desde a infância até a fase adulta. Conseqüentemente, a educação profissional ou a educação para o trabalho se faz presente na vida, independente de qual concepção de educação seja considerada pela sociedade em que os indivíduos estão inseridos, uma vez que essa mesma sociedade é fortemente influenciada pelos modelos e processos de produção, nas múltiplas formas e organização de trabalho em que o homem constrói e participa. Por meio do trabalho, o homem retira da natureza e dessas relações de produção, produtos para suprir suas necessidades e subsistência. O processo de educação formal ou informal de uma dada sociedade, bem como o sistema educacional, também se baseia nas relações de produção e de trabalho dessas sociedades. A partir dessa perspectiva, a educação para esses sujeitos deve ser considerada como um processo de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento de técnicas e habilidades que lhes possibilite sua inserção no mundo do trabalho, pensamento esse expresso pela classe dominante. Para a classe trabalhadora, a educação é um processo mais abrangente, incorporando ao homem infinitas possibilidades de aquisição de conhecimentos, de cultura e de relações sociais que deveria torná-lo livre, emancipado, com visão crítica da sociedade e das suas relações produtivas, conforme destaca Oliveira (2013):

A educação, segundo a ótica dominante, tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho [...]. Diferentemente da perspectiva dominante, para a classe trabalhadora a educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades) objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros. (OLIVEIRA, 2013, p. 237)

Outro aspecto da educação que se destaca é a abordagem trazida por Pinto (1986, p. 33) em que a educação é trabalho social, porque busca proporcionar a formação dos sujeitos para o desempenho de uma determinada função ou ocupação, voltada para o trabalho, em que o educador transmite conhecimentos e se transforma em trabalhador.

A educação e o trabalho presentes na vida dos indivíduos necessitam ser vistos e entendidos como um processo articulado entre ambos. A educação guarda uma articulação com o trabalho, a partir do momento em que essa educação prepara os homens para o mundo do trabalho e para as relações em sociedade, para a vida produtiva e para a transformação da natureza e de produção de bens materiais, independente da oferta de uma educação profissionalizante. Ou seja, havendo ou não a oferta de educação profissional, oferecida pelo sistema educacional oficial, o processo de preparação do homem para o trabalho existe e esses homens estabelecem relações com a natureza e modificam suas relações a partir do trabalho e das aprendizagens, sejam elas formais ou informais, conforme afirma Severino (2000).

A prática educacional não é apenas uma manifestação concreta as práticas, técnicas e políticas, mas também uma “preparação” para o mundo do trabalho e da sociabilidade. [...] A prática educativa expressa um compromisso intrínseco em “preparar” os sujeitos educandos para a atividade do trabalho. É de sua própria essência inserir os indivíduos no mundo do trabalho, ou seja, naquela mediação fundamental da existência histórica das pessoas. E não se está falando somente dos casos em que essa preparação ganha à configuração de uma formação técnica profissionalizante. É toda a educação, mesmo quando informal mediada por todas as formas de aprendizagem, que representa mediação fundamental para o domínio dos processos de intervenção sobre a natureza, quaisquer que sejam as configurações históricas que essa relação homem/natureza assuma. (SEVERINO, 2000, p. 4-5).

Educação e trabalho se constituem em categorias importantes para o entendimento do papel da educação profissional uma vez que são indissociáveis e estabelecem relações entre o agir intelectualmente, desenvolvido nos espaços escolares, e o pensar produtivamente, gerado nos ambientes fabris e de desenvolvimento do trabalho. Isso deixa claro que a educação profissional se processa nos diversos ambientes de produção escolar e de produção de bens materiais dentro de uma dada sociedade e de suas relações. A relação entre educação e trabalho se caracteriza por considerar a educação como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de práticas sociais em que os homens necessitam para sua relação com o trabalho

Nessa perspectiva, a educação e sua relação com o trabalho tem o papel de desenvolver conhecimentos e habilidades aos trabalhadores para atender aos interesses do capital e das forças de produção e não de estabelecer possibilidades de desenvolvimento da cidadania e de melhor inserção desses trabalhadores no mundo do trabalho, sem serem excluídos do processo do trabalho, dando-lhes a opção de lutar por uma sociedade do trabalho mais igualitária, por meio da educação profissional. A educação deve, portanto, construir uma proposta pedagógica orgânica que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, que privilegie o desenvolvimento e as capacidades para a sua formação humana, cultural, política e social, fugindo da concepção de formação propedêutica, utilitarista de preparação do homem para vencer no mundo do trabalho.

A categoria trabalho trazido por Kuenzer (1998, p. 55) é considerada como princípio educativo pois compreende uma proposta pedagógica que é,

Determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER; 1998, p. 55).

A autora estabelece ainda em seus estudos que a categoria trabalho assume duas dimensões “de produção do conhecimento, e em decorrência da relação dialética entre a ação e consciência, da própria existência humana; de produção de mercadorias, através da forma histórica que assume no capitalismo”. (1998, p. 66). Nesse sentido considera que “o processo de trabalho tem por

finalidade a criação de valores de uso para satisfazer necessidades humanas a partir dos elementos da natureza” (Kuenzer. p. 35, 1989).

A partir desse ponto de vista considera-se o trabalho como contribuição para a formação humana e não como função utilitarista e alienada, reduzida ao emprego e subemprego, há uma visão reducionista de trabalho. Logo, assume-se o trabalho em sua relação necessária à vida humana, vinculado a sua experiência e a cultura, sendo um dos condicionantes estruturais da vida do homem. Desse modo, “o trabalho é humanamente indispensável ao homem desde sempre” (Frigotto, p. 18, 2011). Segundo Marx (1982), o trabalho ganha um valor de uso indispensável ao homem, tornando-se útil, seja em que sociedade for e dessa forma assume um caráter educativo por sua importância e necessidade ao ser humano, por criar e recriar a vida humana e por intermédio da natureza retirar os bens necessários à sua existência.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50)

Quando o trabalho deixa de ser fonte de vida humana e surge o trabalho como fonte de exploração capitalista há uma transformação da relação entre educação e trabalho. Para entender esse processo de transformação é importante revisitar como o modo de produção capitalista modificou a relação entre educação e trabalho, a partir do século XVIII.

Adam Smith inaugura uma teoria conhecida como economia política. A base dessa teoria foi a nova forma de organização do trabalho como fonte de geração de riqueza e de valor.

Kuenzer (1989) contribui para esclarecer esse aspecto e sua influência para a educação profissional ao demonstrar que a “riqueza de uma nação depende fundamentalmente do aumento da produtividade do trabalho, que decorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação da divisão do trabalho”. (Kuenzer. p. 26, 1989).

A partir do momento em que o valor do trabalho passa por essa transformação, com o surgimento da divisão de classes entre trabalhadores assalariados e o capitalista, dono dos meios de produção, ocorre uma forte

modificação nas bases da educação para o trabalho, cujos fundamentos se dão a partir da especialização dos trabalhadores em uma determinada função ou ocupação. Surgem as diversas ocupações ligadas ao processo de produção, principalmente influenciados por Taylor e Fayol, que mudaram radicalmente o modelo de produção, fortalecendo a implantação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos.

Essas teorias influenciaram e ainda influenciam o modelo de administração das empresas capitalistas. Influencia também o modelo de educação dado ao trabalhador que privilegia as necessidades do capital empresarial e os modelos de produção em série, em que o trabalhador é educado e capacitado para a operação e execução de tarefas repetitivas, sem possibilitar uma formação mais humana, na sua totalidade. A educação dada aos trabalhadores desde então vem sendo oferecida de maneira fragmentada e sem considerar suas múltiplas dimensões: intelectual, social, cultura e política.

Nesse processo ocorre ainda a cisão entre a teoria e a prática, excluindo mais ainda o trabalhador do processo de educação e qualificação. Essa cisão acontece claramente entre os trabalhadores que pensam e os que executam, acirrando a divisão de classes e de trabalho, dividindo também os tipos de ensino dado ao trabalhador como exemplifica Kuenzer (1989):

Assim, há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada da educação como um todo. Mesmo assim, elas não se dão de um único modo, revestindo-se de características diferentes em função do fim a que se destinam. Para a maioria da força de trabalho, ligada a tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino “prático” e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrado ao próprio trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional. Este aprendizado, pelo seu caráter fragmentário, não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital. (KUENZER, 1989, p. 48)

Esse formato de educação para o trabalho prevalece até os dias atuais, cujo modelo adotado na modernidade é a teoria do capital humano, em que o trabalhador, ele próprio, precisa se manter “empregável”, atribuindo a ele a responsabilidade por sua formação e educação, retirando do estado e da empresa a responsabilidade por sua formação. As políticas de formação para o trabalho nas últimas décadas têm favorecido esse conceito, a partir do instante em que delega para a iniciativa privada, principalmente para as instituições ligadas aos

empresários, a formação do trabalhador, por meio de dispositivos legais, que serão tratados mais à frente, e ainda pelos financiamentos de organismos internacionais que marcaram fortemente esse período de modificações na estrutura de oferta da educação profissional em nosso país.

O ponto central nessa discussão não é a teoria do capital humano, mas entender as transformações do trabalho e da sua relação com a educação ao longo do tempo, ter clareza de que a reestruturação capitalista ocorrida nos anos 80 e 90 trouxeram nova ordem ao modelo de produção e das relações do trabalho que continua a excluir os jovens e trabalhadores do mundo do trabalho, que os programas de qualificação não conferem empregabilidade aos trabalhadores, e que a educação pode e deve ser o caminho para a libertação e emancipação do trabalhador, uma esperança de liberdade e de oposição ao modelo vigente.

As concepções de educação apresentadas a partir da compreensão de que a educação prepara o homem para o trabalho e que deve se dar como direito social e subjetivo cumpre um papel importante no cenário educacional e, portanto, merece um estudo sobre a formação dos docentes dessa modalidade de ensino.

Durante muito tempo essa modalidade de educação ficou à margem das discussões na esfera das instituições de pesquisa e do próprio sistema educacional brasileiro. Talvez pela inexpressiva participação da educação profissional no cenário brasileiro, ou pelo modelo econômico de produção vigente no país, que privilegiava e continua a privilegiar as classes dominantes e a exploração dos trabalhadores, cujo objetivo de formação é pautado na preparação mecânica dos sujeitos, desenvolvendo nesses apenas as capacidades e conhecimentos voltados para a simples operação e execução de tarefas repetitiva, sem contudo, proporcionar uma reflexão sobre sua ação por meio do trabalho, seu senso crítico relativo ao modelo de produção vigente e sua preparação para a vida em sociedade.

De uma forma ou de outra, os homens sempre tiveram a responsabilidade de transmissão da educação e de conhecimentos, das relações sociais e de produção e da organização das formas de trabalho, educando as gerações para o trabalho.

No entanto, se a própria educação profissional não era vista como modalidade de ensino no Brasil durante muito tempo, não se constituindo como um campo de pesquisa, educacional, muito menos a formação de docentes que nela atua era um tema de estudo.

Dessa forma, compreender a trajetória da educação profissional no Brasil possibilita um olhar sobre os elementos que implicam na formação do docente da educação profissional. Trajetória essa marcada por interesses muito mais ideológicos e políticos do que por interesses genuínos com relação às possibilidades de oferecer uma educação para o trabalho, em que o trabalhador possa efetivamente ressignificar o papel e importância do trabalho, na sua concepção de prática social inerente a sua existência.

Ao longo dos tempos, os próprios trabalhadores perderam o significado do trabalho e do seu papel nos processos de produção, conseqüentemente, é possível imaginar que os atores desse processo de formação de trabalhadores, os docentes, também foram afetados pelos diversos entendimentos sobre o significado do trabalho, interferindo na sua formação.

Ao analisar o tema de formação do docente da educação profissional, busca-se contextualizar historicamente como essa modalidade de educação foi se constituindo e quais as implicações e influências que trouxeram para trajetória formativa do docente da educação profissional.

Desde o surgimento da Educação Profissional observa-se uma divisão, em que os filhos das elites tinham a oportunidade de prosseguir os estudos em uma formação superior, em área de destaque como medicina, engenharia, direito entre outras, principalmente aquelas áreas em que o saber científico era valorizado. Enquanto os filhos de “desvalidos” e de trabalhadores eram apresentados à educação de um “ofício”, que atendesse ao mercado de trabalho e aos interesses empresariais, necessitando apenas de conhecimento do “saber fazer”, operacionais e instrumentais. Esses aspectos colaboram para a separação entre educação e trabalho e conseqüentemente fragiliza a formação do docente da Educação Profissional, ignorando sua importância.

Inicialmente a educação profissional no Brasil teve um caráter discriminatório, partindo de uma base escravocrata como elemento do desenvolvimento econômico no Brasil colônia, com relação aos ofícios de segunda categoria, utilizando-se a força física e o uso das mãos, característica do trabalho escravo, afastando os homens livres e de maior grau de escolarização dessas atividades.

O Brasil passa de um modelo agroexportador para um modelo industrial, no qual a instrução e o processo de aquisição de conhecimento vão se moldando e se

conformando de acordo com o novo cenário político e econômico vigente no país, principalmente nos primeiros anos da década de 30.

A nova ordem política e econômica trazia a ideia de que o processo de desenvolvimento estaria sobre as bases da industrialização “em torno de um projeto de país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica”. (SANTOS, 2015, p. 212).

A década de 30 merece um destaque porque marcou uma nova fase para o ensino profissional no Brasil revelando a presença de um plano de desenvolvimento para o país baseado na industrialização e no modelo capitalista vigente na Europa, forçando a prática de novas estratégias para a formação do trabalhador. Um dos destaques dessa época foi à criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, instituindo-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Francisco Campos foi o primeiro ministro e provocou grandes mudanças do ponto de vista ideológico e político que influenciaram fortemente o campo educacional brasileiro e da educação profissional no país daquela época, ampliando a oferta de cursos profissionalizantes no intuito de atender as demandas econômicas do país.

O então ministro Francisco Campos, no que concerne ao ensino profissional, propunha uma educação voltada à produção de forma a atender aos interesses das grandes estruturas econômicas,

Para eles havia o ensino profissional ao qual, ironicamente, ele atribuía à função de “preparar elites para o mercado”. Afirmava que fora com essa finalidade que havia transformado “o antigo ensino comercial em vários cursos técnicos, dando como cúpula ao edifício o curso superior de economia e finanças”. (MORAES, 1992, p. 305.)

Esse formato de organização da oferta de educação profissional impedia o acesso dos alunos que concluíam o ensino técnico ao nível superior. E ainda, acentuava o fosso entre o ensino profissional e o ensino superior, uma vez que os ensinamentos do ensino técnico não eram suficientes para a aprovação nos “exames de admissão” existente à época.

Segundo Moraes (1992), Francisco Campos mantinha um discurso em que ressaltava a importância do ensino profissional como o mais adequado às necessidades do País, demonstrando claramente o caráter ideológico dado ao ensino profissional no que diz respeito à necessidade de atender a ordem capitalista que começava a se instalar no país.

Outro fato que marcou a trajetória da educação profissional no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que ocorreu em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e um grupo de pensadores e educadores brasileiros. O destaque dado no documento ao ensino profissional evidencia a separação entre o ensino médio e o ensino profissional. A crítica dos Pioneiros reside na segregação da escola secundária e do ensino profissional, defendendo que a escola secundária deixa de ser:

Uma escola de um grupo social, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista HISTEDBR *On-Line*, 2006, p. 188).

Pelo trecho acima, a proposta dos Pioneiros era a criação de um sistema nacional de educação que incorporasse o ensino profissional em seus dispositivos e trazia ainda a criação de escolas técnicas profissionais de nível secundário como forma de sustentação da economia nacional, voltada para diversas áreas dos setores produtivos como a indústria, comércio, agricultura e saúde.

Trazia ainda a inserção do ensino profissional no sistema educacional brasileiro, configurando uma nova organização para sua oferta, considerando a equivalência entre o ensino secundário e o profissional, eliminando a dualidade existente até então. Pela primeira vez o ensino profissional foi visto como uma modalidade que passaria a considerar o acesso como oportunidade para todos, deixando, pelo menos na proposta dos Pioneiros, de ser discriminatório.

Nas décadas de 1950 e 1960 o país passou por grandes transformações econômicas. O modelo de desenvolvimento adota como foco central do planejamento para o crescimento econômico do país a educação. Entretanto, esse modelo de educação privilegiava o desenvolvimento industrial e técnico.

Impulsionado por esse crescimento nos anos 1960, a trajetória do ensino profissional no Brasil passou por novas mudanças, dessa vez com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61. Observou-se com a publicação da lei a permanência da dualidade dentro do sistema educacional,

configurado em um ensino médio e ensino técnico profissionalizante, marcadamente com a exclusividade da lei em um capítulo totalmente dedicado ao ensino técnico, oferecido para todas as classes sociais, sem exceção e ainda assegurando a oferta da educação à iniciativa privada. Com essa brecha dada pela lei, as instituições do Sistema S que ofertavam educação profissionalizante se fortaleceram e ampliaram sua atuação e sua oferta.

A Lei 4.024/61 rompeu com a rígida organização do ensino secundário no país e flexibilizou a organização do currículo, o sistema de avaliação e de métodos, ampliou a autonomia das escolas e consolidou as ofertas e cursos experimentais, favorecendo as elites brasileiras e atendendo aos interesses o desenvolvimento econômico.

Essa Lei dedicou um capítulo exclusivo para a organização da oferta do ensino técnico, atendendo aos setores produtivos da indústria, da agricultura e do comércio. Essa abertura de oferta de cursos para atender os setores produtivos apresentou-se como um viés totalmente voltado para o atendimento dos setores produtivos e dos interesses do capital nacional, com forte influência para a formação técnica voltada para o fortalecimento dos conhecimentos técnicos.

Outro aspecto da lei foi a obrigatoriedade de as empresas oferecerem cursos a aprendizes, filhos de seus trabalhadores, o que favoreceu os interesses das empresas e indústrias, uma vez que com a flexibilização dos currículos, do sistema de avaliação e dos métodos educacionais, as empresas em parceria com as instituições privadas que ofertavam educação profissional poderiam escolher os tipos de cursos e os conhecimentos que atendessem aos seus interesses, implementando um modelo de educação tecnicista, garantindo assim a manutenção da ordem, do disciplinamento do trabalhador, retirando dele qualquer possibilidade de reivindicar melhores condições de trabalho, acirrando a divisão de classes e fortalecendo o modelo de produção capitalista. Esse atrelamento da educação profissional aos interesses capitalistas e empresariais sempre estivera presente na legislação e nas reformas educacionais, vinculados principalmente aos setores agrícolas e industriais, que se beneficiavam das modificações e lacunas expressas nas legislações, para implantar um sistema que permitisse o aprimoramento técnico compatível com as demandas da produção agrícola, industrial e comercial.

A Lei ainda garantiu investimentos com recursos públicos para o desenvolvimento do ensino técnico em instituições privadas e a cooperação entre estados e municípios.

Do ponto de vista da formação de docentes para atuar no ensino técnico, a Lei flexibilizou sua formação ao estabelecer que os mesmos poderiam ter uma formação específica em cursos especiais de educação técnica e, na insuficiência de docentes formados na educação técnica, poderia ser aproveitado profissionais liberais diplomados em áreas específicas. Isso reafirma que os docentes da educação profissional são profissionais com formação específica em outras áreas e que são levados à sala de aula sem o devido preparo pedagógico, sem se reconhecer como docentes.

Mesmo com a lei estabelecendo em seu Art. 2º que a “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, bem como o fortalecimento do ensino técnico, buscando garantir a democratização de acesso principalmente para todas as classes sociais, não se traduziu efetivamente em oportunidade para as classes trabalhadoras e para todos. As classes trabalhadoras, diante das dificuldades de acesso e de educação elementar e básica oriunda do ensino secundário, se mantinham excluídas, haja vista que sua formação profissional não garantia as condições para acesso ao ensino secundário e muito menos ao ensino superior. Enfrentavam graves problemas de evasão e repetência que deteriorava as oportunidades de acesso para os trabalhadores, como destaca Santos (2015).

Os determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente caracterizavam as escolas de primeiro grau, notadamente de baixa renda. (SANTOS, 2015. p. 220)

Essas foram algumas das implicações trazidas pela implementação da Lei nº 4.024 de 1961 para o ensino técnico e para a organização de sua oferta pelas instituições públicas e privadas e que expressavam de maneira muito voraz a consolidação de um modelo de educação que atendia as demandas dos setores produtivos, que tiveram em suas instituições federativas, as federações de indústria, comércio e agricultura a oportunidade de fortalecer os serviços nacionais de

aprendizagem voltados para educação de trabalhadores desses segmentos econômicos ligados a essas federações.

Uma década depois da edição da LDB nº 4.024/61 ocorre uma reforma voltada para o ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei Nº 5.692 de 1971, que equipara o ensino secundário ao ensino técnico. Os aspectos mais significativos dessa reforma e que tiveram impactos na educação profissional podem ser destacados a seguir.

Primeiramente foi a referência da lei ao preparo para o mundo do trabalho, ou a qualificação para o trabalho, até então não explícito em leis anteriores, que demarcou o espaço dado ao ensino profissional na referida lei, tornando o currículo do segundo grau técnico-profissional de maneira compulsória. Essas mudanças formavam o técnico para o momento político e econômico que ora se instalava no Brasil, em que se observava um processo de fortalecimento do capitalismo internacional, com as indústrias exigindo maior produtividade dos trabalhadores e o início dos avanços tecnológicos, principalmente no processo de expansão das indústrias de transformação e de produção de bens, destacando o protagonismo da indústria no cenário nacional, como a propulsora do processo de desenvolvimento do país. Essa visão ideológica marca o momento de mudança na legislação nacional.

A flexibilização do currículo continuou com aprovação dos respectivos conselhos estaduais, privilegiando uma formação voltada para atender os interesses dos empregadores, que definiam de maneira livre o que deveria ser ensinado ao público do ensino profissional. Abriu a possibilidade de organização de oferta por um mesmo estabelecimento de ensino com modalidades diferentes e o estudo integrado, educação básica e ensino técnico com uma ampla variedade de habilitações profissionais.

Nesse aspecto, o que se observou na época foi o fortalecimento de instituições como as vinculadas ao Sistema S, em diversificar sua oferta e ampliar sua atuação em âmbito nacional, incorporando a oferta do ensino básico ao ensino profissionalizante.

Outro ponto marcante da lei foi a educação básica atrelada ao ensino técnico por meio de habilitações profissionais, com validade nacional e a certificação podendo ser realizada por qualquer instituição, desde que credenciada e reconhecida nos respectivos conselho de educação. A certificação era emitida tanto

para o ensino básico como para o ensino técnico. O ensino profissional iniciava-se desde o primeiro grau, com orientação ou iniciação para o trabalho, uma espécie de “sondagem de aptidões”, descritas na legislação. Com isso, desde o primeiro grau, os alunos eram orientados a uma escolha profissional e a habilitação que decidiriam para a conclusão do ensino médio, independente se gostariam ou não de estudar no ensino técnico. Era uma obrigatoriedade da lei. Houve ainda a continuidade da participação das empresas na definição e execução dos cursos e ofertas e inaugurou-se a atividade de estágio para os alunos.

A lei permitia o desenvolvimento de cursos de aprendizagem, a exemplo da Lei 4.024, para alunos entre 14 e 18 anos, como complementação ou qualificação profissional, com o devido reconhecimento pelos conselhos estaduais de educação garantindo o direito ao prosseguimento de estudos para os alunos que frequentassem esse tipo de oferta, garantindo a equivalência ao ensino regular.

Do ponto de vista da formação do docente para atuar no ensino técnico, a Lei em seu Art. 30 deixava claro que esses profissionais deveriam ter formação mínima para o exercício do magistério. Especificamente para o 2º grau os docentes teriam que ter uma habilitação de professores em nível de graduação superior, não podendo mais ser exercida por profissionais liberais. Entretanto, a lei abre a possibilidade da atuação de profissionais formados em outros cursos superiores para atuar no 2º grau, desde que comprovada a carência ou inexistências de docentes devidamente habilitados. Esses profissionais deveriam se submeter a exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e complementação de estudos na área de atuação com a inclusão de formação pedagógica. Com isso, garantiu-se a continuidade da atuação de profissionais formados em áreas técnicas como docentes do ensino técnico.

Para os recursos de financiamento da educação profissional, a Lei continuava a privilegiar as instituições privadas que ficavam livres para organização de suas ofertas e ainda recebiam amparo técnico e financeiro do poder público.

Todas essas mudanças ocorridas por meio da reforma a Lei de Diretrizes e Bases garantiu um patamar de equiparação e importância do ensino técnico ao ensino regular, e, conseqüentemente, modificou a configuração da oferta do ensino secundário, bem como possibilitou a ampliação das redes privadas e a flexibilização de práticas pedagógicas e de organização dos cursos, principalmente a

consolidação das redes de escolas do Sistema S, criando um sistema paralelo de ensino, garantido pela flexibilização da lei.

Foi naquele período em que se formou um grande contingente de jovens com uma habilitação profissional técnica que estavam habilitados a trabalhar e a engrossar as fileiras da classe trabalhadora que atendia a necessidade de organização da produção e de aumento de produtividade cada vez mais voltados para as necessidades dos industriais.

A Lei desativou os cursos industriais de primeiro ciclo (ginásio industrial) oferecidos pelas Escolas Industriais (Federais) transformando-as em Escolas Técnicas Federais. Essas escolas eram muito bem vistas pelos empresários da época porque conseguiram imprimir um novo modelo de ensino profissional, deixando de ser escolas frequentadas pelas camadas mais baixas da população passando a formar técnicos que rapidamente eram absorvidos pelas empresas industriais, em um novo modelo de desenvolvimento econômico em que o país atravessava. Dentro dessa nova ordem econômica e social, o ensino profissional segue com seu caráter ideológico de conformação aos interesses estatal e da iniciativa privada, atendendo as necessidades do capitalismo.

Vale destacar que essas reformas ocorreram em um período de grande desordem política e um dos momentos mais triste da história do país. Um regime extremamente violento, de censura e de repressão, principalmente para as instituições de educação em que não compactuavam com as atrocidades cometidas pelos militares que se apossaram do governo do país.

A partir do contexto histórico, a reforma modificou o sistema de ensino secundário, reorganizando sua oferta de maneira a beneficiar aos interesses do capital e dos militares.

A reforma possibilitou que a educação escolar fosse atrelada ao ensino técnico, o que gerou uma dualidade entre o conhecimento científico e a cultura geral e a cultura técnica, incorporando ao modelo educacional a divisão social do trabalho e a separação entre teoria e prática. Esse dualismo tinha a concepção de um lado a educação escolar voltada para o conhecimento propedêutico, humanista, de caráter mais geral, e do outro o ensino técnico voltado para o conhecimento técnico, para o domínio de um ofício e de formação para o trabalho.

Durante esse período observou-se a existências de duas grandes redes de ensino profissional: as escolas públicas federais e as redes privadas de ensino

profissionalizantes, principalmente as escolas do Sistema S. O modelo educacional se adequa mais uma vez as necessidades do capital, em nome do desenvolvimento econômico.

No início da década de 1990, algumas tensões e discussões surgem a partir de uma nova ordem econômica e um novo modelo de educação, que atendesse principalmente aos interesses da globalização e da nova face do capitalismo, de uma educação para o trabalho que necessitava de uma reestruturação do ensino médio e técnico, conforme destaca Manfredi.

De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médios e profissionalizantes e, de outro, fazer frente às exigências de construção e uma nova ordem institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais. (MANFREDI, 2002, p. 107-108)

Alguns pontos de disputa e de grandes discussões nacionais, como destacado por Manfredi (2002, p. 108), giravam em torno da influência do setor empresarial nas políticas de formação de trabalhadores, centradas exclusivamente nas necessidades do mercado de trabalho (caráter excludente imposto pelo modelo educacional em vigor, desarticulação entre a oferta para a formação profissional, a geração de emprego e de distribuição de renda). Esses foram pontos centrais de discussão entre os diversos setores interessados na educação profissional e que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/96.

As modificações nos dispositivos que tratam do ensino profissional no Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/96, trouxeram para a educação profissional a possibilidade de o aluno cursando o ensino médio fazer uma opção por um curso técnico-profissional e não mais a obrigatoriedade por meio da equiparação do ensino regular com o ensino técnico como estabelecia a Lei 5.692 de 1971.

Encontra-se especificado no seu Artigo 1º, segundo parágrafo, que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nesse sentido, entende que para o sistema nacional brasileiro a educação escolar estará ligada a preparação para o mundo do trabalho.

A Lei destacou a educação profissional em um capítulo específico que organiza a oferta da educação profissional, integrando-a aos níveis e modalidades da educação nacional, conforme o artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL. 1996).

Com isso, o antigo ensino técnico articulado com o ensino secundário, ofertado de maneira compulsória durante a vigência da Lei 5.692/1971, perdeu seu caráter de obrigatoriedade e assumiu um caráter complementar e incorporou o nível tecnológico, equivalente ao ensino superior. Dessa forma, a oferta de cursos do ensino profissional se organizou da seguinte forma:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Trouxe ainda a possibilidade de articulação de cursos de educação profissional com o ensino médio regular, inclusive cursos de pequena duração ou qualificação profissional.

Na implantação da LDB 9.394/96, muitos projetos educacionais foram gestados por diferentes entidades representativas da sociedade brasileira com objetivos distintos. Esses projetos serviam aos interesses do governo para implementar uma política de Estado para a educação profissional e para o mercado de trabalho, por meio de ações e discussões travadas pelo MEC e Ministério do Trabalho e Emprego. Além dos empresários, que pretendiam continuar monopolizando a educação profissional para atender seus interesses de formação de mão de obra para os setores produtivos e para a sociedade civil representada pelas instituições de pesquisa e de profissionais de educação, ONGs e sindicatos, que defendiam o acesso à educação e em defesa da escola pública.

Por parte do Governo, as discussões estavam polarizadas em dois eixos de interesse: o Ministério do Trabalho e Emprego centrava as discussões em torno de uma agenda que contemplava a formação de trabalhadores e desempregados com baixa escolaridade e excluídos da força de trabalho em função das modificações tecnológicas de seus postos de trabalho, por meio da oferta de cursos de qualificação e requalificação. Essa política privilegiava a formação do trabalhador

centrado em aspectos técnicos no desenvolvimento de habilidades básicas específicas e de gestão, sem considerar a possibilidade de uma formação mais humanística e alicerçada em conhecimentos básicos que possibilitasse ao trabalhador ou os jovens e adultos desempregados o reingresso no sistema educacional formal.

Para pôr em prática essa política de formação, o Ministério do Trabalho e Emprego contaria com recursos públicos e com o amplo apoio das redes estaduais e federais, entidades do Sistema S, sindicatos e ONGs, que auxiliaram na definição e execução de tais ações.

Por outro lado, o MEC criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que envolve toda a rede de educação profissional instalada no país e oferta cursos em todas as modalidades contempladas na LDB cujo objetivo maior era promover o desenvolvimento de conhecimentos básicos, técnico e tecnológicos para uma rápida absorção desses trabalhadores das tecnologias incorporadas pelas empresas. Essa ação atende firmemente os interesses dos empresários e deixa de lado as reivindicações dos sindicatos e instituições que lutavam pelo direito de acesso desses trabalhadores à educação básica. Essas discussões subsidiaram as discussões para a reforma do ensino médio dentro do Ministério da Educação.

Para as entidades da sociedade civil organizada, os debates e as reivindicações centravam-se na criação de uma escola básica unitária concentrando a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, de maneira integrada, ou seja, a construção de um itinerário formativo que possibilitasse a aquisição de conhecimentos básicos sólidos e no desenvolvimento de capacidades técnicas aos trabalhadores e jovens da sociedade. Além disso, reivindica uma escola com acesso a todos e gratuita, a ampliação de escolaridade nos dois níveis, básico e profissional e políticas de emprego vinculadas a essa oferta.

Do ponto de vista dos empresários, a preocupação maior era com o amplo e acelerado processo de globalização e avanços tecnológicos, que exigia trabalhadores preparados para lidar com esse novo cenário, além de contribuir para a elevação do nível de escolarização da força de trabalho, para diminuir o fosso entre a educação básica e a educação profissional, no que tange a aquisição de conhecimentos. A atuação dos empresários estava firmemente voltada para a manutenção de seus recursos e na gestão de suas redes de ensino, por meio do Sistema S.

Para explicitar a organização da educação profissional posto nos artigos 36, 39 ao 42 da Lei 9.394/96, o MEC publicou o Decreto 2.208/97 promovendo uma nova forma de oferta do ensino profissional, integrando essa modalidade “às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e as tecnologias, com o objetivo de atender ao aluno matriculado do ensino médio (fundamental e médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral”. (SANTOS, 2015, p. 221).

Isso significa que passa a configurar como público do ensino profissional os alunos egressos dos diferentes níveis de educação básica e superior e os trabalhadores em geral, caracterizando uma nova forma de atuação do ensino profissional. Com essa nova configuração o ensino profissional passou a se organizar da seguinte forma: nível básico (qualificação, requalificação e reprofissionalização para trabalhadores em geral) sem requisito de escolaridade, nível técnico (alunos egressos do ensino médio) e nível tecnológico (corresponde a nível superior tecnológico).

A partir desse novo formato o ensino profissional assumiu um caráter complementar, com a separação do ensino médio, evidencia-se a cisão entre os conhecimentos básicos e de cultura geral e os conhecimentos meramente técnicos, fragmentando sua oferta por meio de redes distintas: as escolas que ofertam a educação profissional e as escolas que ofertam a educação básica. Com o caráter complementar dado pela Lei o aluno que concluíra uma habilitação técnica, que equivale ao nível técnico, somente receberia a certificação se concluísse o ensino médio, podendo fazê-lo de maneira concomitante em instituições distintas ou subsequente a conclusão do ensino médio. Essa regra continua até os dias atuais.

No ano de 1998, o MEC altera a LDB por meio da Lei 11.741/98, especificamente nos artigos que tratavam da educação profissional. As mudanças mais significativas foram: a articulação da educação de jovens e adultos à educação profissional e as diversas formas de articulação do ensino médio com o ensino técnico.

A década de 1990 trouxe uma nova ordem para a educação profissional, marcada pela inserção da Pedagogia das Competências, amplamente chancelada pelo Ministério da Educação. Assim, a Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei 9394/96 e o Decreto Federal 2.208/97, impuseram a desvinculação do ensino médio da educação profissional, que até então era desenvolvido de forma integrada e,

Além disso, a reforma da educação profissional em sua concepção teórica tem como referência a Pedagogia de Competência, reflexo do novo perfil de trabalhador que requer a economia globalizada, demandando das instituições de educação profissional um novo fazer pedagógico. (BRASIL, 1997)

Para reforçar a nova ordem econômica e as políticas públicas para a educação profissional, nos anos 2000 intensificou-se o fortalecimento das redes federais com a ampliação dos Institutos Federais, ganhando força e valorização com a Lei nº 12.513/12 que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) cuja finalidade era ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, com financiamento direto do poder público federal.

O Pronatec foi criado em um cenário de crescimento econômico do país justificado pela escassez de mão de obra qualificada para atuar nos segmentos econômicos, dada as necessidades das empresas para atender aos programas de aceleração da economia em vigor no país. Essa demanda caracterizou a atual política educacional que prioriza a formação profissional e a qualificação da força de trabalho para atender as demandas e exigências do setor produtivo. Além das exigências tecnológicas presentes nos dias atuais.

Nesse período observou-se uma forte atuação de instituições reconhecidamente atreladas ao capital empresarial como as instituições do Sistema S, e ainda, abriu-se um espaço para as escolas técnicas e Instituições de Ensino Superior privadas a atuarem no campo da educação profissional, caracterizando um período de mercantilização muito fortemente marcado pelos recursos públicos. Essa é a trajetória da educação profissional no Brasil até os dias atuais.

No Acre, a educação profissional começou nos anos iniciais do século XX, quando o Acre ainda era Território Federal. Naquele período, o território do Acre era dividido em Departamentos que se constituíam de centros administrativos por região. As primeiras ofertas de cursos profissionalizante foi para atender o trabalhador do campo, uma vez que a economia do Território era predominantemente agrícola e para ensinar as prendas domésticas, as meninas, conforme destaca-se a seguir:

No Departamento do Alto Purus, observamos dados que indicam a existência de escola de prendas para o sexo feminino anexada ao Grupo Escolar, em 1915, e aulas num curso de música entre 1915 e 1920. (Livro de Portarias do Departamento do Alto Purus, de 1915 a 1920). No Alto Tarauacá, há indicação para fundação e manutenção de estação

experimental de agricultura para o cultivo do algodão, cacau, seringueira, além de orientações para que se lecionassem duas vezes na semana o manejo do arado e de outros instrumentos agrários. (Livro de Resoluções do M. de Tarauacá, Lei nº 23, de 15 de outubro de 1915). No Departamento do Alto Acre, o Intendente de Xapury, Dr. Alfredo Lamartine Nogueira, em relatório enviado ao Conselho Municipal de 1917, cita a existência de escola de ensino comercial, sendo esta uma escola particular secundária. (Pasta de 1917, Miscelânea do M. de Xapury, p. 20).

Os cursos eram ofertados junto com o ensino primário, em escolas públicas ou grupos escolares, e enfrentavam dificuldades como ausência de recursos materiais e financeiros, falta de professores (ou mestres especialistas como eram reconhecidos à época) e uma diversidade de instruções e atos administrativas que fragilizava o ensino profissionalizante no Território.

Destaca-se que, no ano de 1920, existia os registros de 05 escolas profissionais conforme relata estudos de Ginelle (1982),

O ensino profissional, muito incipiente, é ministrado em uma cadeira do grupo escolar 7 de setembro, nesta capital, no curso de Lyra e na escola de costura Joana Varella, em Cruzeiro do Sul; no Collegio Santa Juliana, em Sena Madureira a cargo das Irmãs Servas de Maria e subvencionado por este Governo; na escola municipal de prenda Cunha Vasconcelos e no Collegio Nossa Senhora da Conceição. (GINELE, 1982, p. 199)

O modelo adotado pelas instituições que ofertavam o ensino profissionalizante naquele período seguia as determinações estabelecidas pelo Governo Hugo Carneiro, por meio do programa de ensino agrícola, assessorado por profissionais vindos do Sul do país: “os especialistas seguiram as concepções pedagógicas de um ensino racional e científico, com caráter prático e ativo, e produziram um programa que se aproximava do pensamento pedagógico para a formação técnico-profissional em voga nos demais pontos do País” (PATRON; DAMAZIO, 2012, p. 17)

Durante a década de 1940, os cursos eram reconhecidos como técnico-profissionais e eram ofertados juntamente com o ensino primário. Em 1943 ocorre a fundação da primeira Escola Técnica de Comércio Acreana, com o primeiro curso técnico em nível secundário.

Para fortalecer as ações do ensino profissional e atrair jovens para os cursos, a Escola Técnica de Comércio Acreana oferecia para funcionários e alunos almoço e vacinação, marcando desde então o caráter assistencialista da educação

profissional, voltada para públicos excluídos socialmente, uma vez que essas ações eram oferecidas para pessoas de baixa renda.

Entre os anos 1940 até os anos de 1970, os cursos profissionalizantes passaram por problemas de manutenção em função das dificuldades financeiras, da ausência de alunos e de professores preparados.

Impulsionados pela Lei 5.692/7, iniciou-se na década de 1970 a instalação das instituições do chamado Sistema S, que abriu um leque de possibilidades para as instituições privadas atuarem em articulação entre o ensino regular básico e o ensino técnico profissionalizante.

Foi em 1975 que se deu a instalação da primeira unidade de educação profissional do Sistema S, o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que inicialmente se valeu da Lei 5.692 para atuar com cursos de educação profissional e educação básica. A criação do Senai Acre foi originária quando o Departamento Regional do Amazonas, com jurisdição no estado do Acre, instalou em Rio Branco o primeiro centro de formação profissional, o qual denominou-se Escola Senai Cel. Auton Furtado.

Com o passar dos anos a rede de unidades do Senai no Acre foi sendo ampliada. Atualmente conta com três Unidades: Escola Senai Cel. Auton Furtado, Instituto Senai de Madeira e Móveis Carlos Takashi Sasai, em Rio Branco, e a Unidade Senai Juruá Francisco Loureiro Jota, no município de Cruzeiro do Sul, e concentra ao longo de sua existência no estado mais de 140.000 matrículas, sendo uma das maiores redes do estado, com a oferta de mais de 98 cursos entre técnicos, qualificações e demais modalidades.

Em seguida, no ano de 1977, outra instituição pertencente ao chamado Sistema S, o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) abre sua unidade de educação profissional em Rio Branco. Atualmente o Senac conta com 4 unidades instaladas nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Feijó e oferta 116 cursos diversos, atendendo os setores de Comércio e Serviços. Ao longo de sua atuação no estado, realizou mais de 120.000 matrículas, desde sua fundação.

Na década de 1980 foi criada a Escola Agrícola Roberval Cardoso, a primeira escola vinculada ao Estado. Tinha como principal público atender filhos de agricultores de todos os municípios do Estado, matriculados na rede pública do Estado.

Na década de 1990 foram criados o Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) que no ano de 1991 ofertando 18 cursos, atendendo exclusivamente a área rural do estado e o Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) em 1993, atuando somente com cursos de formação inicial e continuada, não ofertando cursos técnicos. A atuação dessas duas últimas instituições tem se mostrado tímida no estado, com um volume de matrículas bem inferior as outras instituições do Sistema S.

No início dos anos 2000, o Governo do Estado do Acre cria a Gerência de Educação Profissional, órgão integrante da Secretaria Estadual de Educação, para atuar com educação profissional no sentido de impulsionar o desenvolvimento econômico posto no plano de governo, com preparação de mão de obra para os setores mais importantes da economia acreana. Em 2005, o governo transforma a Gerência de Educação Profissional em uma autarquia estadual criando o Instituto Dom Moacyr (IDM) com a missão de promover educação integrada às políticas de governo que eleve a capacidade de trabalho dos acreanos. A rede estadual de educação profissional do Instituto Dom Moacyr conta com 9 unidades instaladas nos municípios de Rio Branco, Plácido de Castro, Senador Guiomard, Cruzeiro do Sul e desde sua criação, em 2005, o IDM realizou mais de 50.000 matrículas no estado e conta com uma oferta de mais de 100 cursos entre técnicos e demais modalidades.

Em 2009, com o incentivo do Governo Federal e a aprovação da Lei 11.892/2008 que cria a rede de Institutos Federais em todo o país o estado inaugura uma nova realidade para a educação profissional com a criação do Ifac (Instituto Federal do Acre) com a instalação de 06 *campi* distribuídos nos municípios de Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul. O Ifac até o ano de 2015 realizou mais de 18.000 matrículas em cursos técnicos e de outras modalidades da educação profissional e oferta 29 cursos técnicos. Vale destacar que os números do Ifac são relativos somente à educação profissional, não estão contabilizados os números de matrículas de cursos superiores e pós-graduação, que também são ofertados pela instituição.

Assim pode-se dizer que a década de 2000 foi de expansão das redes de educação profissional no Estado do Acre, com abertura de escolas técnicas privadas, ampliando a rede de educação profissional e a ação do poder público.

Atualmente estão registrados (no Conselho Estadual de Educação) 25 instituições e escolas técnicas credenciadas a ofertar educação profissional do

estado, sendo 7 instituições públicas e 18 escolas privadas. As escolas públicas são todas da rede de ensino do IDM. O Ifac, por ser um órgão federal, tem autonomia e não necessita ser credenciada junto ao Conselho Estadual de Educação e sim junto ao MEC, bem como as instituições do Sistema S que, com a publicação da Lei nº 12.513/12, passaram a fazer parte da rede federal de ensino e possuem autonomia para credenciar unidades de ensino e cursos técnicos em seus próprios conselhos regionais.

Assim, podemos considerar que o estado do Acre possui oficialmente credenciadas 33 instituições de educação profissional no Conselho Estadual de Educação. Esse número é maior considerando a rede federal e o Sistema S que não fazem parte do Conselho.

Ao analisar as informações do Conselho de Educação, observou-se que as maiores concentrações de cursos técnicos credenciados são da área de saúde, segurança do trabalho, agroflorestais, gestão e negócios.

Entretanto, esse número pode ser maior, uma vez que existem muitas escolas técnicas, principalmente privadas, que atuam no mercado do estado do Acre sem estarem devidamente reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação. Muitas dessas escolas técnicas se consolidaram principalmente na década de noventa, com a abertura dada pela Lei nº 9.394/96.

A educação profissional, durante toda sua trajetória no Brasil e no Acre, configurou-se uma educação a serviço das estruturas dominantes tendo como pano de fundo fortes argumentos de desenvolvimento econômico do país, justificando a formação de uma força de trabalho que atendesse a esse desenvolvimento e as necessidades do empresariado nacional e local. Observa-se ainda uma dualidade entre formação geral e formação para o trabalho e a oferta da educação profissional para as classes trabalhadoras e a população menos favorecida.

Essa mesma configuração não é diferente para a estruturação da rede estadual de educação profissional, sempre justificada pela necessidade de se atender aos planos de desenvolvimento de governo e de crescimento econômico do empresariado acreano.

No próximo capítulo será tratado do processo de formação do docente que atua nessa modalidade de ensino, com as bases legais e de modelos de formação presentes, influenciados pela gênese da educação profissional.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: formação e saberes necessários à atuação

2.1 Aspectos legais para a formação do docente na Educação Profissional

Pensar a formação do docente da educação profissional a partir da trajetória histórica requer compreender todo o processo de formação que se deu ao longo dos tempos para o docente dessa modalidade de ensino.

A construção do trabalho docente ao longo dos tempos vem se constituindo em espaços institucionalizados. A partir do século XV, a educação passa a assumir um caráter formal, onde a escola assumida pelo Estado e a família deixa de exercer papel de educadora. A partir desse contexto, a responsabilidade de ensinar uma profissão passa das famílias para a instituição escolar.

Várias são as relações que se estabelecem a partir desse momento: necessidade de civilidade do homem da *pólis*, novas relações de trabalho, novos hábitos de convivência e disciplina social.

Para situar o docente da educação profissional nesse contexto é importante resgatar primeiramente a origem desse profissional.

Os mestres e artesãos se constituíam nos primeiros professores da educação profissional, haja vista que seu papel na sociedade era de transmitir conhecimentos de uma ocupação ou de um ofício.

O mestre não é mais um artesão “transmitindo” o saber fazer a um jovem; aliás, durante muito tempo, nas cidades, os “mestres-escretores resistiram à instrução os mestres de escola”. Por toda a parte, em relação ao que, de agora em diante, será considerado como a antiga sociedade, “aprender” se fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa. Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12).

Os artesãos e mestres tinham na família o espaço para desenvolver os ensinamentos necessários à arte de ofício. Com a institucionalização da escola como espaço de educar e transmitir conhecimentos, os mestres e artesãos perderam sua identidade e seu *lócus* e foram desapossados do papel de ensinar um ofício.

O modo como a função docente se separou do conjunto das outras funções desempenhadas pelas famílias e pelas comunidades, tendo sido confiada a um grupo de indivíduos que passaram a responsabilidade de ensinar às crianças um certo número de conhecimentos, de técnicas e de comportamentos (e de se transmitir através deles os elementos e valores de uma dada cultura). (NÓVOA, 1986, p. 11)

Surge como consequência a figura dos mestres-escolas, principalmente os que assumem uma característica de artesãos. Segundo Nóvoa (1986) “artesãos que, paralelamente ao seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências a sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc. que foram mestres-escolas”.

As atividades desenvolvidas por esses profissionais eram muito desvalorizadas na época, além de não se exigir formação específica ou de uma habilitação para desenvolver seus ensinamentos. As atividades de ensinar um ofício foram se perdendo ao longo do tempo e impondo limites a sua atuação.

O mestre escola dos séculos XVI e XVII, indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da atividade docente e com um estatuto socioeconômico baixo, irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário, que a cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à gênese de sua profissão. (NÓVOA, 1986, p. 17)

Os mestres ou artesãos vão perdendo aos poucos o papel de ensinar, em decorrência da separação entre a educação familiar para uma educação institucionalizada, tendo a escola como espaço próprio de transmissão do conhecimento e de um ofício.

Assim passou a existir, a partir do século XV, um novo modelo de educação pautado no surgimento e constituição de currículos, de um novo papel de professores, de uma nova arquitetura.

A partir do século XV é que os colégios se tornam institutos de ensino, “modelo das grandes instituições escolares do século XV”. Aí se configura toda a nova concepção de instituição escolar, destinada à educação da infância e dos jovens (dos oito até aproximadamente os quinze anos de idade) com um corpo de professores, disciplina rigorosa e classes numerosas. (COSTA, 1995, p. 75)

Com as transformações ocorridas com a institucionalização do trabalho docente, novas funções são assumidas pelos mesmos, decorrendo daí a

necessidade de aquisição de novos saberes, de novas formas de ensino e de se apropriar de normativas sobre o funcionamento de cada instituição, o que gerou a necessidade de uma definição e discussão sobre a formação de professores.

Surgem então as primeiras instituições a desenvolver formação de professores, as escolas normais, criadas a partir do século XIX.

As escolas normais constituem o lugar central da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente e inscrevem-se na gênese a história contemporânea da profissão docente – substituem definitivamente o velho *mestre-escola* pelo novo professor de ensino primário. (COSTA, 1995, p. 80).

Com a criação das escolas normais, a partir de 1835, esses “professores” deixam de atuar como mestres ou docentes reconhecidos pela sociedade e têm seu processo de formação deixado de lado, perdendo sua identidade e sem direito a uma profissionalização. Com esse novo momento o professor da educação profissional passa a transitar entre a educação básica e a educação profissional, de uma maneira não definida.

No Brasil, a exemplo do que ocorreu na Europa no final do século XIX, iniciam-se as primeiras instituições de formação de professores, as escolas normais, com a formação voltada para as primeiras letras ou estudo primário.

Podemos destacar um dos grandes movimentos de formação de professores com a criação da Escola Normal de São Paulo em 1890, que formava professores para atuarem no primário ou nas primeiras letras. Ainda nessa época ocorreu à criação da escola-modelo, que funcionava como anexo da escola normal, cujo objetivo era dotar os professores de práticas para o magistério, não se preocupando com saberes teóricos para sua formação.

Em 1909, com a criação das Escolas de Artes e Ofícios, implementados pela política educacional de Nilo Peçanha, fica evidenciada a ausência de professores para essa modalidade de ensino. Para responder a essa demanda, Wenceslau Braz em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no Distrito Federal, com objetivo de formar mestre e contramestres para as escolas profissionais.

Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada para formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas

profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias. (MACHADO, 2006, p. 65)

Outro movimento que se destaca no Brasil, com iniciativas de formação de professores, se deu na década de 30 com influência do “movimento renovador”. Nesse período muitas reformas ocorreram em vários estados brasileiros, entre eles no Distrito Federal, liderado por Anísio Teixeira e em São Paulo liderado por Fernando de Azevedo, tendo como base as escolas-laboratórios, implantadas nas escolas normais, organizada em “três modalidades de cursos: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Uma das iniciativas de Fernando de Azevedo em 1.928 no Distrito Federal foi implantar a “escola única” como “escola do trabalho” redefinindo os programas da escola primária e tomando medidas de reformulação e integração do ensino técnico-profissional. (CARVALHO, 2015, p. 245).

Essa foi a primeira vez que se estabeleceu uma modalidade voltada para a educação profissional. Poderia ser então uma tentativa de estabelecer alguma formação para o professor da educação profissional. Entretanto, não se tem nenhuma grande ação nesse sentido.

Em 1942 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, cujo Art. 43 trouxe uma contribuição para a formação do docente da educação profissional pois previa “a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou cultura pedagógica e de práticas educativas que deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional”. (MACHADO, 2006, p. 68).

Um importante acontecimento que marca a primeira iniciativa oficial de se estabelecer um processo de formação do docente da educação profissional foi o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, em 1946. O mesmo possibilitou um intercâmbio educacional entre os dois países com foco na educação profissional industrial, inclusive influenciando a adoção de metodologias específicas para a educação profissional. Por isso,

Não se pode deixar de lembrar o acordo firmado, em 1946, entre o Brasil e os Estados Unidos de intercâmbio educacional, que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à Usaid, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que

exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Ela patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, um curso que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, com a duração de um ano e três meses, no ano de 1947. Patrocinou, também, as viagens técnicas de dois grupos, cada um com dez diretores de escolas técnicas industriais, aos Estados Unidos para a realização de um curso de administração de escolas técnicas, no State College da Pensilvânia, em 1947. CBAI introduziu, no Brasil, em 1951 TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporado na prática pedagógica do Senai e, durante muito tempo, serviu como um referencial didático. Em 1963, com o Decreto nº 53.041, essa comissão foi extinta. (MACHADO, 2006, p. 69)

Na década de 1960, alguns dispositivos legais específicos para a formação dos docentes da educação profissional foram publicados. Talvez tenha sido a segunda tentativa em que o poder público passou a incorporar o processo de formação desse docente de maneira específica e com uma exigência de formação superior, embora que timidamente.

A partir dos anos 60, o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo MEC mediante a sistemática de registro de professores. Para tanto, as normas eram estabelecidas em portarias ministeriais. A Portaria Ministerial nº 141/61 foi a primeira e estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. Várias outras portarias do MEC sobre registros de professor para a formação profissional vieram na sequência desta. (MACHADO, 2006, p. 70)

Em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, separando formalmente a formação de professores do ensino médio da formação de professores do ensino técnico, principalmente o currículo específico dos cursos, influenciando até os dias atuais a ideia de que a formação dos docentes da educação profissional pode se dá por meio de cursos especiais. Essa talvez tenha sido a primeira tentativa de se estabelecer a exigência de formação para os docentes da educação profissional. Em seu artigo 59 encontramos o que segue,

os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica. A ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB. (MACHADO, 2006, p. 70)

Em 1965 o Parecer nº 174 criou o curso de Didática do Ensino Agrícola que se destinava “à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura

técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola”. (MACHADO, 2006, p. 72). Esse parecer concentrou iniciativas de formação de professores para a educação profissional separados por áreas profissional, ou seja, agrícola, industrial e comercial.

A publicação desses dispositivos legais motivou a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, em 1965, cujo objetivo se concentrava na formação de instrutores e professores para o currículo específico do ensino técnico industrial.

O parecer nº 12/1967 do Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos especiais de educação técnica, definindo sua organização a partir dos segmentos da indústria, comércio e agrícola, com uma formação pedagógica similar.

Com essas medidas ocorreu uma propagação de cursos de formação de professores para essas disciplinas especificamente técnicas, ocasionando um acúmulo de professores formados para os cursos que atuavam.

Diante dessa dificuldade, o MEC publicou a Portaria Ministerial nº 111 de 1968, esclarecendo que os cursos de formação poderiam ser feitos por profissionais tanto de formação superior quanto de formação de nível médio, estabelecendo, inclusive, a carga horária desses cursos.

Em 1968 foi publicado outro Parecer de nº 479 estabelecendo que a formação de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico deveria obedecer a um currículo mínimo e uma carga horária definida. Pode-se concluir que essa foi a primeira iniciativa de se estabelecer um currículo mínimo e um conjunto de saberes para a formação desse docente e a aproximação da formação dos professores do ensino médio. Assim, conforme apresenta Machado (2006)

Em 1968, o CFE aprovou o Parecer nº 479, que representou uma flexão da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional. Isso representou uma novidade, já que até então os cursos especiais eram concebidos sem referência a currículo mínimo. Por outro lado, foi introduzida, como padrão, a duração fixada para a formação dos professores da escola básica de segundo ciclo. Quer dizer, esse parecer tinha a intenção de fazer diminuir a separação que se estabeleceu entre formação docente para o ensino técnico e formação docente para o ensino médio. (MACHADO, 2006, p. 72)

Outro destaque foi a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/68, que aumentou o nível de exigência de formação para os docentes da educação profissional. Essa Lei exigia a formação em cursos superiores dos profissionais que atuavam no segundo grau ou em disciplinas técnicas, conforme descrito em seu Art. 30.

No entanto, a tentativa de exigência fracassou uma vez que existia uma escassez de profissionais com esse nível de formação para atuar nos cursos profissionalizantes, levando o MEC a publicar novo Decreto que permitia a atuação de docentes no ensino técnico após se submeter a exame de suficiência, que poderia ser realizado por instituições de nível superior devidamente credenciadas para tal finalidade. Ressalta-se que essa prática de submeter profissionais que não possuem a habilitação ou formação exigida para atuar na educação profissional em exames de suficiência permanece até os dias atuais.

Em 1969 outro dispositivo legal colaborou para instituição do curso de Formação de Professores para o Ensino Técnico. Por meio do Decreto-Lei nº 655/69, que complementa a Lei 5.540/68, autoriza-se o MEC a organizar a formação de professores em nível superior para atender os cursos técnicos agrícolas, comercial e industrial, podendo manter por meio de convênios a ofertas de cursos com essa finalidade, inclusive em escolas técnicas devidamente autorizadas pelo Conselho Federal de Educação.

A partir da publicação desse Decreto, o MEC criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), inclusive com a criação de Centros de Educação Técnica para organizar a oferta de tais cursos. Esses Centros eram vinculados ao MEC.

O MEC continuou valendo-se da publicação de Pareceres para tratar do assunto, como foi o caso do Parecer CFE nº 266/1969 que versava sobre a formação de professores de ensino técnico específico para as áreas da indústria e comércio. Esse parecer destaca a importância da formação de professores para o ensino técnico, dada a relevância para o momento de desenvolvimento pelo qual passava o país, e ainda trazia a necessidade de se buscar uma solução definitiva para a formação desse profissional, deixando de ocorrer, assim, por meio de programas especiais, ou seja:

Posteriormente tais soluções se encaminhariam para estruturas orgânicas, evoluindo do curso de formação e aperfeiçoamento de professores para

centros de habilitação e treinamento de professores, estruturados especificamente para esta finalidade. (BRASIL, 1969)

O parecer apresentou algumas soluções transitórias para se resolver o problema da ausência de professores habilitados para as séries do ensino médio e para as disciplinas técnicas, conforme itens 1, 3 e 4 do parecer.

1. Convênio entre instituições de nível superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação e os cursos e Centros de Habilitação e Treinamento de professores que já funcionam em cooperação com a Diretoria do Ensino Comercial, visando à conjugação de esforços que possibilitem a licenciatura de candidatos ao magistério em cursos de curta duração, e assegurem o necessário embasamento técnico e pedagógico.

3. Realização de cursos especiais de educação técnica visando ao preparo de candidatos aos exames de suficiências sob a orientação das escolas superiores escolhidas pelo Conselho Federal de Educação para a realização desses exames.

4. Criação de Faculdades Técnicas do Comércio e Administração na forma do sugerido no Par. 103/69 do Conselho Federal de Educação para formar profissionais intermediários do grau superior aos quais seria facultado realizar cursos de matérias pedagógicas: Didática Geral, Prática de Ensino, Administração Escolar e Psicologia da Educação, que lhes assegurariam o direito ao registro de professor de disciplinas técnicas específicas. (BRASIL. 1.969)

Esse trecho sinalizou de maneira muito breve a indicação de conteúdos para a formação dos professores, bem como ratificou a possibilidade de reconhecimento de saberes a partir de exames de suficiência e o devido registro de professores para as disciplinas técnicas específicas, visando atender as necessidades das áreas de atuação do Comércio e Indústria.

Ainda no mesmo ano foi publicado o Parecer nº 638/1969 que tratava da equivalência dos cursos de formação de professores do ensino industrial e técnico. Esse parecer equiparou o professor do ensino de disciplina de cultura geral a professores de disciplinas específicas do ensino profissionalizante, nota-se então que:

É tranquilo o entendimento de que, em face da lei, não mais cabe distinção entre professores de cultura geral dos diversos cursos de ensino médio; O registro de professor há de ser feito, agora, em disciplinas de ensino médio, e não para efeitos em um só de seus ramos; Resulta claro, portanto, que na vigência da lei de Diretrizes e Bases a equiparação sugerida é legítima. (BRASIL. 1969)

Nos anos 70 continuou-se a publicação de Pareceres que tratavam do assunto, modificando a estrutura de oferta dos cursos de formação de professores do ensino técnico. Foi o caso do Parecer CFE nº 214/70 e a Portaria Ministerial nº

339/70, que trouxe a criação de cursos emergenciais (Esquemas I e II) e estabeleceu cargas horárias para cada tipo de curso ofertado, cuja organização é apresentada por Machado (2006, p. 72):

Em 1970, o Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria Ministerial nº 339/70. Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas. Essas regulamentações buscavam dar unidade, sobretudo, às ações dos diversos centros regionais e da própria CENAFOR e criaram uma cultura. (MACHADO, 2006, p. 73)

Outra regulamentação no ano de 1971, por meio do Parecer nº 111, aprovou um plano que unificou a formação de professores para a disciplina de ensino médio e técnico, destacando os esquemas de estudo para essa unificação, assim:

Dois esquemas se preveem para a formação dos professores destinados ao que, no anteprojeto de atualização do ensino de 1º e 2º graus já se denomina a parte especial do currículo unificado. O Esquema I destina-se a candidatos que tenham curso superior relacionado com as habilitações cujo exercício docente pretendem, e o Esquema II a portadores de diploma de curso técnico correlativo às habilitações visadas [...]

Aos que concluírem os estudos em qualquer dos dois esquemas será expedido o competente diploma de licenciado, consoante já decidido nos mencionados Parágrafos 151 e 409/70.

Aos que concluírem tais cursos será concedido o competente registro, sem prejuízo da complementação de disciplinas ou atividades para a obtenção da licenciatura na forma agora prevista. (BRASIL, 1971)

Mais um movimento que pode ser relacionado com a educação profissional foi à publicação da Lei nº 5.692/71 que criou o ensino médio profissionalizante. Nota-se que,

Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). (SAVIANI, 2005, p. 18-19).

Essa modificação na organização do ensino médio no Brasil trouxe a primeira iniciativa de se regular a formação para a educação profissional, em seu Capítulo V, Art. 30, que tratava de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, trazendo a seguinte redação:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL. 1.972)

Para todas as séries estabelecidas no Art. 30 fica evidente a exigência da formação de nível superior para atuar como professor, seja no ensino médio, seja no ensino técnico.

Notadamente essa é a primeira iniciativa do ponto de vista legal que institui a exigência de formação superior para todos os professores que poderiam atuar no ensino profissional.

Dos anos 1970 até a implantação da LDB nº 9394/96 pouco se avançou em relação aos marcos legais para a formação do docente da educação profissional. As instituições valeram-se dos diversos pareceres emitidos pelo Conselho Federal e Conselhos Estaduais para tratar do assunto.

Do ponto de vista dos currículos de formação desses docentes, observa-se uma falta de integração, influenciado principalmente por sua oferta basear-se em situações emergenciais ou em programas especiais de complementação pedagógica, exames de suficiência e concessão de registros provisórios entre outras iniciativas paliativas.

No artigo da LDB nº 9394/1996, que trata sobre os profissionais de educação e de sua formação, há uma exigência de formação superior para os docentes que atuam na educação básica,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. 1996), grifo nosso)

Interpretando-se o artigo pode-se deduzir que os docentes da educação profissional estariam inseridos na educação básica e, portanto, deveria ser exigida deles também formação superior. Porém, analisando o Art. 63, que trata da oferta de curso para a formação dos profissionais de educação pelos institutos superiores, nota-se nos incisos II e III a oferta de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior que queiram atuar na educação básica ou ainda programas especiais para profissionais de educação nos diversos níveis de ensino.

Posto isso, pode-se concluir que, como a educação profissional está inserida na educação básica, esses incisos valem também para os docentes da educação profissional.

No ano seguinte à publicação da Lei 9394/96, o MEC publicou o Decreto 2.208/97 que buscou regulamentar os artigos que tratavam especificamente da educação profissional, trazendo em seu Art. 9º o texto que trata da formação e atuação do docente da educação profissional:

Art.9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Com a publicação do decreto ficou evidenciado quais os profissionais que poderiam atuar como docentes da educação profissional (professores, instrutores e monitores), bem como sua preparação para o exercício da docência. Abriu-se a perspectiva de as instituições de educação profissional buscarem as universidades ou institutos superiores de educação para a oferta de programas de complementação pedagógica aos seus docentes, em caráter especial.

Para Machado (2008) esse decreto é um retrocesso para a atuação e formação do docente da educação profissional ao permitir que fossem contratados profissionais sem a devida formação, desvalorizando a formação teórica e pedagógica, privilegiando a experiência prática.

O Decreto nº 2.208 de 1997 também não se mostra muito preocupado com a questão. Ele representa até um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional. No seu art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional.

Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (MACHADO, 2008, p.79)

Para elucidar os pontos do Decreto, o Conselho Nacional de Educação – CNE editou e publicou a Resolução nº 02/1997 que trouxe a forma de organização para a oferta de programas especiais de formação pedagógica de docentes da educação profissional, de maneira a disciplinar a matéria. A Resolução elencou três possibilidades: cursos regulares de licenciatura, que não atendiam a educação profissional uma vez que não existia licenciatura específica para a formação de docentes da educação profissional; cursos regulares para docentes com uma formação superior e programas especiais de formação pedagógica. Esses dois últimos foram e continuam sendo a opção mais utilizada pelas instituições de educação profissional para a formação de seus docentes. Destacou ainda que a oferta desses cursos atenderia momentaneamente as escolas que não possuíam docentes habilitados, em caráter especial.

Por meio da Resolução, houve uma tentativa de se estabelecer um currículo mínimo nos programas especiais de complementação pedagógica, inclusive com o estabelecimento de carga horária e os temas ou conteúdo que deveriam ser abordados. Estabeleceu-se ainda a relação entre teoria e prática e os elementos básicos que poderiam garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a atuação do docente. Com relação ao reconhecimento dessa formação os docentes eram certificados com equivalência a licenciatura plena.

Uma das alterações mais importantes ocorreu quando da publicação da Lei nº 11741/2008 que alterou a Lei nº 9394/96 (LDB), estabelecendo nova redação ao Art. 39, determinando que a Educação Profissional passa a integrar os diferentes níveis de educação, vejamos:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 2008)

Com isso a Educação Profissional passou a integrar o sistema nacional de ensino e as diferentes modalidades e níveis, fortalecendo sua atuação no campo educacional. Tal integração possibilitou um repensar do papel da educação

profissional para o sistema educacional e a organização de sua oferta. E ao se pensar a organização de sua oferta não se pôde deixar de refletir sobre a formação do docente da Educação Profissional, principal ator do processo educacional.

Outro aspecto legal que trata da formação docente se apresenta na Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com um Título dedicado exclusivamente à formação docente da Educação Profissional, mencionando no Art. 40 o seguinte texto:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas. (BRASIL. 2012, grifo nosso).

A resolução ratifica a possibilidade de a formação do docente da educação profissional ser realizada a partir de programas especiais ou complementação pedagógica, já mencionado no Decreto 2.208/97 e na Resolução nº 02/1997 do CNE. Contudo, a resolução alvitrou o reconhecimento de saberes parcial ou total dos profissionais que atuavam como docentes da educação profissional, sem terem a habilitação exigida, excepcionalmente por meio de cursos de pós-graduação de caráter pedagógico ou por reconhecimento parcial ou total dos saberes profissionais, estabelecendo um prazo de dez anos para se encerrar a excepcionalidade.

Após quinze anos entre a publicação de uma resolução e outra sobre o mesmo assunto pouco se avançou, criando-se exclusivamente a opção de reconhecimento de saberes para os docentes em pleno exercício da docência. Isso demonstra a ausência de definições assertivas e a priorização dos aspectos relativos à formação do docente da educação profissional pelos órgãos reguladores do sistema nacional de educação.

Conforme o trecho da Resolução nº 06/2012 os sistemas de ensino, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, poderiam normatizar a oferta de

cursos e programas de formação de educação continuada para os profissionais que atuam na educação profissional com várias possibilidades de organização: cursos em parcerias com o próprio MEC ou com institutos de ensino superior, o reconhecimento de saberes profissionais, uma segunda formação (licenciatura) estabelecendo o prazo para adequação, que cessa em 2020. Com isso abriu-se muitas possibilidades para a formação continuada dos docentes da educação profissional. Entretanto, essas possibilidades devem estar fortemente amparadas por um corpo de saberes que darão sustentação teórica e uma boa formação pedagógica para a atuação dos mesmos, ainda que essa formação seja dada de maneira continuada, modelo amplamente adotado pelas instituições que trabalham com educação profissional.

Seguindo as diretrizes nacionais, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado do Acre publicou a Resolução nº 177/2013 que praticamente replica as diretrizes contidas na Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, com a inclusão de um capítulo específico para as instituições acreanas, credenciamento e credenciamento de unidades de ensino, estabelecendo a forma e os prazos para o processo de reconhecimento dessas instituições e de seus respectivos cursos.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação ratificou os processos de formação em caráter especial e de complementação trazidos pela Resolução do CNE.

Em outra ação para buscar equacionar ou se avançar na questão, o CNE publicou a Resolução nº 02/2015 que buscou estabelecer as diretrizes para a formação inicial e continuada para o exercício do magistério para a educação básica e nela inclui a educação profissional e tecnológica.

Fica manifesto no texto que a resolução insere a exigência de formação superior para os docentes da educação profissional,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Considera-se um marco importante para a formação do docente da educação profissional, que valoriza sua atuação profissional e estabelece inclusive definições sobre as capacidades e saberes que devem constituir a sua trajetória formativa.

Destaca-se abaixo trechos importantes para a compreensão do valor que essa resolução trouxe para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, do ponto de vista de definições de sua atuação e das formas de oferta para a sua formação:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio....a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas [...] nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio.... E possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Em relação à organização da oferta para a formação desses docentes, a Resolução detalha em três capítulos informações para o desenho dos cursos superiores, seja de formação inicial seja continuada. O capítulo III da Resolução nº 02/2015 detalha a formação para o egresso da formação inicial e continuada. O capítulo IV traz os pormenores da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, ressaltando que ao mencionar docentes da educação básica aplica-se, nesse contexto, o docente da educação profissional, conforme destacado no Art. 2º da Resolução.

A publicação dessa Resolução sem dúvida amplia a discussão sobre a formação dos profissionais para o exercício do magistério, em todos os níveis da educação básica, instituindo novos parâmetros para a organização da formação de professores, inclusive da educação profissional e tecnológica, mudando toda história e estabelecendo novas diretrizes para os cursos de licenciaturas para a formação de professores no Brasil.

Outro destaque dado pela Resolução nº 02/2015 diz respeito à compreensão de quem são os profissionais do magistério, incluindo os profissionais que atuam na modalidade de educação profissional e técnica de nível médio, conforme parágrafo 4º do artigo 3º.

§ 4º - Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

Todavia, durante a trajetória histórica da educação profissional, não se tem uma exigência de formação inicial em licenciatura para os profissionais que atuam como docentes. Na sua grande maioria possuem uma primeira graduação em cursos de bacharelado, encontrando-se poucos com uma licenciatura. Ainda se identifica aqueles profissionais que possuem uma formação técnica de nível médio e outros somente o ensino médio com uma boa experiência e vivência no mundo do trabalho.

Ainda na Resolução nº 02/2015 no artigo 14, parágrafo 5º, trata-se da opção de uma formação pedagógica para docentes que possuem uma primeira graduação, vejamos:

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. (BRASIL, 2015).

As diretrizes estabelecidas na Resolução nº 02/2015 colaboram para a exigência de uma formação continuada aos docentes dessa modalidade de ensino e ainda esclarecem sobre os saberes que poderão ser desenvolvidos nos cursos de educação continuada, conforme destaca os Arts. 16 e 17:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para

além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015)

A Resolução nº 02/2015, trata de maneira objetiva as necessidades dessa formação, trazendo diretrizes e formas de promover tal formação. Isso posto, as instituições que ofertam a educação profissional podem desenhar seus programas de formação continuada, sejam por meio de iniciativas internas ou por parceria com Universidades e Instituição de Ensino Superior (IES).

Contudo, o caráter emergencial e especial dado ao longo do tempo nos documentos legais do MEC e do CNE para os profissionais que atuam como docentes da educação profissional continua a aparecer no texto da Resolução, tanto na compreensão do tipo de oferta que pode ser realizado por meio de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, como para se estabelecer os parâmetros e diretrizes de como irá se dá essa formação. Esses destaques da Resolução dada aos profissionais portadores de diplomas graduados e não licenciados caracteriza a maior parte dos docentes da educação profissional, que geralmente, possuem uma formação superior em áreas técnicas e tecnológicas diversas.

Aproveitando-se desse mecanismo de oferta de programas especiais e emergenciais, as instituições do estado do Acre buscaram organizar programas que suprissem as necessidades de formação de seu quadro de docentes.

Os programas de formação profissional disponíveis para esses docentes são baseados em ofertas muito voltadas para as necessidades de cada instituição que atua com educação profissional, com programas desenhados internamente, tanto na definição de currículos, como de investimentos financeiros.

As redes privadas e o Sistema S atuam de maneira muito particular, baseando-se nos documentos legais, realizando o desenho de seus programas internos e executando-os por meio de parcerias com as Instituições de Educação Superior (IES). Esses programas são desde a qualificação básica (formação continuada) até a pós-graduação. Essas ofertas, embora estruturadas nos

pressupostos legais, não garantem a qualidade na formação desses docentes, haja vista que essas redes atendem a interesses internos e, em muitos casos, não são fiscalizados pelo poder público para garantir uma formação similar a oferecida pela rede pública.

Com relação à rede pública estadual, o Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr (IDM) não possui programas estruturados, tratando de maneira pontual as necessidades de capacitação. Trata-se de capacitações aligeiradas, sem uma política de formação propriamente dita.

A rede federal por meio do Instituto Federal do Acre (Ifac) utiliza as ofertas desenhadas pelo MEC e iniciativas locais em cursos de pós-graduação para a formação de professores.

A mais recente modificação com relação à formação para o docente da Educação Profissional foi a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que apresenta nova redação ao Art. 61 da LDB e indica a possibilidade de seleção de docentes, para atuar na educação profissional, por meio do notório saber:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

Com a possibilidade do notório saber trazida pela Lei 13.415/2017, confirma-se a regra corrente no contexto da educação profissional de que os docentes podem atuar sem formação acadêmica e pedagógica na área de educação e acentua-se a problemática da formação desse profissional, uma vez que a brecha dada pela Lei o processo de formação acadêmico ou em cursos especiais ficará esvaziada ou nula, um retrocesso e um recuo com relação às poucas conquistas nessa área para a educação profissional do ponto de vista das políticas de formação dos seus docentes.

O pano de fundo da valorização do notório saber para a educação profissional corrobora com a fragilidade do processo de formação desse docente, intensifica uma ausência de políticas de formação voltados para o conhecimento científico e acadêmico que, no decorrer dos anos, foi implementado a partir de

iniciativas suplementares, emergenciais e desintegradas, contribuindo para a dualidade presente na educação profissional: separação entre o saber fazer (prática associada ao trabalho) e o saber propriamente dito (saber acadêmico, propedêutico) que sempre esteve presente no contexto da educação profissional.

O recurso do notório saber trazido pela redação da Lei consolida um equívoco e golpeia em cheio a educação brasileira, uma vez que desvaloriza a formação acadêmica e científica do professor, desqualifica a experiência dos que já possuem uma boa formação em curso superior e torna precário o seu trabalho. Foram anos de luta e resistência dos professores para que o sistema educacional brasileiro valorizasse sua classe e desenhasse uma política de formação, foram anos de organização em torno de um ideal de educação com mais qualidade que privilegiasse aspectos técnicos e científicos e não somente a experiência desprovida de saberes próprios ao exercício da docência.

Evidentemente que essa decisão possui um viés de interesse político que sempre permeou o processo de formação de professores no país, os interesses do capitalismo. Conforme Freitas (1992, p. 6), as interferências econômicas nas políticas de formação de professores das últimas décadas, destacando principalmente os movimentos de internacionalização e globalização, modificou as relações de trabalho e de exploração dos trabalhadores, as inovações tecnológicas no campo da eletroeletrônica e sobremaneira os modelos de produção. Assim,

Recente interesse na temática da formação de professores passa por esta conjuntura — bem como o descaso em que foi mantido em décadas anteriores. Daí a necessidade de um exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das ideias que chegam ou não até a escola. Tal escolha não ocorre alheia aos interesses do capital, ainda que não necessariamente se limite a estes. (FREITAS, 1992, p. 4)

Quando o docente assume seu papel de sujeito que ensina, ele precisa estar embasado em saberes e conhecimentos científicos que garantam o aprendizado do aluno, de forma que ao estar em sala de aula o docente da educação profissional, independente da área de atuação, é professor. O notório saber não habilita nenhum profissional a ser professor. Para ser professor, conforme Tardif (2008, p. 31), é necessário antes de tudo, saber alguma coisa, já que sua função consiste em

transmitir esse saber a outros. E ainda que ensinar supunha aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente, esses saberes não se constroem somente no cotidiano de sua prática, mas no contato com os conhecimentos sistematizados.

É importante ter clareza do que é ser professor, para poder valorizar sua atuação e seu processo formativo. Para Freitas (1992) ser professor requer formação, domínio de conhecimentos específicos na área de educação, de forma que possa atuar de fato como transformador da sociedade, por isso:

O educador (...) é aquele que: — tem a docência como base da sua identidade profissional; — domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; — é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (FREITAS, 1992, p.10)

Portanto o discurso do notório saber esvaia e desvaloriza a atividade do professor e, principalmente, o seu processo formativo, que durante anos foi se construindo a partir de eixo estruturantes pelas agências formadoras, dada a sua complexidade e especificidade. Não se constrói uma profissão sem conhecimentos e saberes mínimos para sua atuação e não é na experiência prática da vivência profissional que se conquista tais conhecimentos, precisa de bases teóricas que garantam esse aprendizado. A construção do professor se dá a partir de sua formação, da aquisição de conhecimentos científicos e de sua relação com seus alunos e com a prática em sala de aula, e a partir dessas relações, constrói o saber pedagógico e a sua prática educativa.

Esses foram os dispositivos legais que influenciam até os dias atuais a trajetória de formação dos docentes da educação profissional. Há de se considerar os avanços e retrocessos em diversos momentos do contexto histórico, as políticas de desenvolvimento econômico que marcaram esse processo, bem como as tentativas de se estabelecer caminhos para a formação específica para os docentes da educação profissional e que não lograram sucesso.

No entanto, esses são os mecanismos legais para a reflexão de quais os caminhos e possibilidades para que se desenhe a formação do docente da educação profissional. É em torno dessa perspectiva que se deve identificar quais os

saberes necessários à sua formação, que garanta uma atuação minimamente própria e próxima dos conhecimentos pedagógicos e educacionais, tão necessários ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens e trabalhadores, público principal da educação profissional.

2.2 Saberes necessários à atuação do docente na Educação Profissional

A formação do docente da Educação Profissional pode ser analisada considerando dois aspectos: os marcos regulatórios que tratam das exigências legais estabelecidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação – CNE, e que foram apresentados nesse texto, além dos aspectos relativos à necessidade de sua formação no que se refere aos saberes indispensáveis à sua atuação profissional.

Os docentes da educação profissional, em grande parte, não possuem os saberes pedagógicos que possibilitem o pleno desenvolvimento de conhecimentos, não utilizam práticas pedagógicas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Sua atuação é marcada pelo saber fazer, ou seja, levar os alunos a saber executar tarefas e atividades ligadas a uma profissão sem observar os aspectos cognitivos dos alunos, nem tampouco, estabelecer uma vinculação com a realidade social dos mesmos, possibilitando sua autonomia e sua capacidade crítica. Muito menos de refletir acerca de sua prática. Esse é o cenário, em grande medida, dos docentes que atuam em cursos de curta duração (as qualificações ou cursos livres) e os cursos de nível técnico e tecnológico.

É indispensável que se estabeleçam as bases para a formação desse profissional, os saberes que devem ser desenvolvidos nos programas de formação, seja ela inicial ou continuada.

Considerando que os docentes que atuam na educação profissional possuem profissões diversas, de outros campos de conhecimento e saberes não específicos da área de educação, faz com que não se reconheçam enquanto docentes. São profissionais de outras áreas e que nela leciona. Por esse motivo, em muitos casos, não valorizam os saberes relacionados à ciência da educação, já que aprenderam a dar aulas e, com isso, ampliaram suas oportunidades de trabalho.

Observa-se que no campo da pesquisa muito pouco se produziu especificamente sobre a formação de docentes da educação profissional e o corpo de saberes necessários à sua prática profissional.

Pesquisas demonstram que o docente da educação profissional adquire um corpo de saberes a partir de suas experiências profissionais trazidas de outras áreas de formação:

Direcionando o foco para a formação de professores para a EP, deparamo-nos com especificidades e singularidades que caracterizam a docência nessa modalidade de ensino. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFET), o corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio é composto em sua maioria por profissionais com diferentes formações na graduação, como engenharia, arquitetura, administração, dentre outras. Grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento e trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica. (PENA, 2011, p. 103)

Outros estudos apresentam a mesma problemática: o docente da educação profissional não é um profissional da área de educação, é um profissional que detém conhecimentos específicos e dá aulas na educação profissional,

Há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que se vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (OLIVEIRA, 2006, p.5).

Outra pesquisa observa que o docente da educação profissional da rede federal de ensino possui formação específica em outras áreas:

Como já sinalizado, a realidade das instituições de educação profissional da rede federal consolida o pressuposto da supervalorização do conhecimento técnico/especializado em detrimento do conhecimento pedagógico. Os profissionais que hoje atuam como docentes, são detentores de um campo de conhecimento específico, e não possuem, na sua maioria, uma formação pedagógica para a área de atuação, no que diz respeito às atribuições da profissão docente, que superem a visão de um ensino “transmissivo”. Suas formações complementares estão ligadas, em grande parte, aos cursos de mestrado e doutorado nas suas áreas específicas, tornando-se professores sem estudar educação, o que reforça um antigo pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente. (MARTINS, 2011, p. 40).

Não somente na rede federal observa-se essa problemática. Essa realidade

é encontrada em diversas instituições privadas e públicas que ofertam a educação profissional, seja em nível médio, seja no ensino superior, em que os profissionais das mais variadas áreas são recrutados para o exercício da docência sem o devido preparo, como apresenta estudos realizados por Anastasiou e Pimenta (2008):

[...] os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência (...) como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 104).

Outros estudos se apresentam com o mesmo viés, profissionais de diversas áreas que se tornam docentes e que formarão outros profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento, principalmente dos conhecimentos científicos e técnicos. Moura (2008) destaca que para o exercício de áreas específicas os profissionais são habilitados e licenciados para o exercício da profissão, já para a docência da educação profissional não há essa exigência, vejamos:

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (MOURA. 2008, p. 32)

Em todos os estudos analisados é recorrente a afirmativa de que a prática e o exercício da docência, na educação profissional, estão centradas na figura de profissionais de diversas áreas, com uma diversidade de formação inicial, que se torna docente, sem o devido preparo pedagógico.

No estudo realizado por Kuenzer (2008), a figura do docente se apresenta a partir da função de instrutor, voltado mais para o ensino de conhecimentos técnicos e científicos ancorados pela sua experiência nas atividades empresariais ou no chão de fábrica, não se importando com os conhecimentos pedagógicos. Mais uma vez fica evidente que o exercício de tal função não requer os saberes da educação.

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência. Como o conhecimento tácito não se sistematiza e não se transmite, a forma pedagógica mais adequada acaba sendo a demonstração. [...]. Nas empresas, o instrutor é o trabalhador mais antigo que tem vasta e reconhecida experiência, ao qual são “colados” os novos trabalhadores. E ele é instrutor, ele não é professor, porque o trabalho intelectual não se coloca como necessidade. Estes profissionais são qualificados nas áreas específicas e tornam-se professores sem estudar educação. (KUENZER, 2008, p. 27-28)

Independente da nomenclatura que se utiliza, instrutor, mediador ou docente, esse profissional que atua nos cursos de educação profissional precisa se apropriar de conhecimentos pedagógicos e técnicos para poder realizar a definição de conteúdos e currículos, ou ainda, atuar no processo de construção de conhecimentos e, principalmente, exercer a docência considerando toda a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Requer uma formação mais sólida, voltada para referenciais pedagógicos, uma vez que a educação profissional se faz em um ambiente de produção de conhecimento pedagógico e não somente técnico, buscando desenvolver as melhores práticas pedagógicas para o trabalho do docente, seu papel de formador e produtor de conhecimento e sua relação com o ensino e aprendizagem.

Esse docente ainda se depara com as exigências das instituições em que atua que clama pela adoção de metodologias e práticas pedagógicas que exigem dele um conhecimento sobre a ciência da educação, sobre didática, projetos interdisciplinares, a construção da autonomia e da criticidade de seus alunos, devendo refletir sobre sua prática e sua ação. Em muitos casos ainda é exigido sua atuação no campo da pesquisa.

Para isso, o trabalho docente na educação profissional requer uma definição sobre os conhecimentos e saberes necessários a esses profissionais para que consigam dar conta de todas essas exigências e complexidades.

O que se observa na prática com o docente da Educação Profissional é uma desvalorização do seu trabalho, já que muitas instituições adotam nomenclaturas diferenciadas para designar esses profissionais. Algumas adotam docentes, outras instrutores, mediadores ou monitores. Os Institutos Federais adotam professores em função da legislação de contratação de pessoal do serviço público federal. Entretanto, as demais instituições adotam as mais variadas formas de denominação

desses profissionais, bem como diferentes exigências de formação nos processos de seleção dos mesmos.

Soma-se ainda a ideia de que os docentes da Educação Profissional não necessitam de saberes pedagógicos, reforçando o dualismo da formação de professores para as séries iniciais e ensino médio (formação propedêutica) e os docentes que atuam nas áreas técnicas e tecnológicas de maneira separada, isolada, fragmentada e sem uma exigência legal e um rigor no seu processo de formação pedagógica. Essa afirmativa é reforçada por Gariglio e Burnier (2012) ao apresentar o argumento de que,

Nessa modalidade educativa, à docência, além de muito menos investigada, apresenta toda uma série de peculiaridades: é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 219)

De acordo com Severino (2001, p. 139), “a práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes”. Assim, entende-se que os docentes da educação profissional se configuram como agentes do processo educacional e sua formação não pode ser negada e muito menos negligenciada e realizada de maneira fragmentada como se percebeu ao longo dos tempos.

Diante da problemática apresentada sobre a formação do docente da educação profissional buscou-se analisar as produções científicas e pesquisas já existente sobre o assunto. Nas pesquisas realizadas para compreensão dessa problemática, Pena (2011), em seu artigo intitulado “Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional”, observa uma escassez de estudos e investigações relativas à formação do docente da Educação Profissional nos diversos ambientes de discussão e nas próprias instituições de ensino superior. Um levantamento realizado pela autora demonstra a ausência de pesquisas relacionadas ao tema, já que:

Dos 71 grupos participantes, apenas um grupo desenvolvia pesquisas ligadas à Educação Profissional. Outra evidência apresentada é o levantamento dos trabalhos da Reunião Anual da ANPEd, de 2008, nos Grupos de Trabalho de Formação de Professores, Trabalho e Educação e Política de Educação Superior, que mostra que entre os 45 trabalhos, 14 abordam o tema particular sobre a formação de professores, mas nenhum

deles discute a respeito da formação de professores para a educação profissional (p. 105, grifo nosso)

No levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, utilizando como tema as expressões “formação de professores para a educação profissional”, “formação de professores para o ensino técnico” e “professor do ensino técnico”, foram encontradas apenas duas pesquisas de mestrado: (LIMA, 2005 e MACIEIRA, 2009, p. 107, grifo nosso)

Estudos realizados por Gariglio e Burnier (2012), relativos às produções sobre o tema, corroboram a escassez de pesquisas e estudos realizados na área,

Levantamento inicial da produção acadêmica na área da educação, após 1996, constata-se que a questão da formação de professores para o ensino técnico não se encontra contemplada em fóruns de discussão científica da área, como as reuniões anuais da ANPED, de 1996 a 2001 e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998, mesmo sendo estes últimos verdadeiros encontros de Formação de Professores. No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSI, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, o estudo de Araújo (2004) indica a existência, no período de 1996 a 2004, de apenas um estudo num conjunto de 395 outros sobre formação de professores identificados em várias fontes. Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil na última década confirmam esse silenciamento da produção intelectual. Entre esses estudos, elencamos os trabalhos de André (2000); André *et al.* (1999); Brzezinski (2001) Brzezinski *et al.* (2007) e Ramalho *et al.* (2002). Em todos eles, manifestou-se uma contundente carência de pesquisas que tratassem da formação de professores da EP. 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 este cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da (s) área (s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica. (GARGIGLIO; BURNIER, 2012, p. 214)

Estabelecer os saberes necessários à formação são essenciais para que a oferta de cursos, para esses profissionais, contribua com o aprimoramento das práticas e torne sua atuação sólida e comprometida com a qualidade da educação.

O trabalho do docente carece de uma formação que permita a apropriação de saberes próprios à sua profissão para que possa atuar de maneira que compreenda toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Pimenta (2009, p. 18) colabora para a discussão ao enfatizar a necessidade de o professor entender que sua “atividade não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A característica do trabalho docente requer preparação, habilidades, conhecimentos teóricos, reflexão sobre sua prática uma vez que, por meio do seu trabalho possibilita a

transformação social e a liberdade do homem. É necessário que se ressignifique a importância de seu trabalho e de sua formação, refletindo sobre sua prática.

A constituição de uma profissão passa, primeiramente, por um corpo de saberes específicos que possibilitem ao profissional desenvolver com segurança e fundamentado em pressupostos teóricos e práticos suas atividades.

Dentre as diversas correntes teóricas que tratam do assunto optou-se por estabelecer esses saberes a partir das concepções elaboradas por Tardif que se aproxima do objeto da pesquisa ora apresentada.

Esse autor estabelece a categoria de saber social que se constitui no “conjunto de saberes que dispõe uma sociedade” (Tardif, 2008). E ainda no papel estratégico que o professor assume na sociedade ao estabelecer relações diversas tanto dentro como fora do ambiente escolar. Esse papel estratégico do docente da educação profissional é utilizado pelo governo e pelas forças capitalistas no sentido de manter o controle sobre a formação da força de trabalho atendendo as suas necessidades. O docente passa a ser refém de um sistema que não investe na sua formação para não perder o controle sobre seu trabalho e poder reproduzir o modelo de produção que só interessa ao sistema neoliberal de sociedade.

A partir de seus estudos, Tardif apresenta um conjunto de saberes que constituem a formação de professores: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes curriculares; saberes experienciais e saberes disciplinares. Destaca que o professor precisa conhecer os conteúdos, a sala de aula e os alunos, precisa se apropriar do cotidiano no qual está inserido, assim:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2008, p.39)

Esses saberes se desenvolvem não somente a partir de um processo formal de aquisição, mais também, por diferentes fontes, ou seja, por meio das experiências de vida e do trabalho, por impregnação cultural e histórica, pelos ambientes sociais e por outras formas de produção do conhecimento, influenciado muitas vezes pela questão temporal.

Para Tardif (2008), esse conjunto de saberes está relacionado aos conhecimentos, ao saber-fazer, às competências e habilidades necessárias ao professor para o exercício de sua profissão, sendo mobilizados à medida que o professor precisa usá-lo dentro ou fora da sala de aula. Esses saberes são incorporados a outras dimensões do ensino e da prática do docente em que esses profissionais estão inseridos. Dimensões essas não somente vinculadas à sala de aula, mais as diversas realidades e contextos em que ele participa, da sua prática pedagógica.

O saber da formação profissional concentra os conhecimentos produzidos nos centros de formação, são os saberes científicos, os saberes da ciência da educação e que precisam ser adquiridos para que o docente se desenvolva com sólida formação e conhecimentos técnico-científicos. Esse saber para o docente da educação profissional se concretiza nos cursos de formação continuada ou nos programas especiais desenhados pelas instituições, já que não existe uma licenciatura específica para eles. Muitas vezes esses programas são realizados de maneira aligeirada e negligenciando o processo de formação do docente. Todavia, para Tardif, esse saber se constitui em um dos mais importantes para a formação do professor.

O saber pedagógico diz respeito às concepções e preceitos da sua prática, dos princípios norteadores estabelecidos pelo sistema político educacional e guarda uma articulação com os saberes da formação profissional.

Outro campo de saber apresentado por Tardif (2008) corresponde aos saberes disciplinares. Esse saber está relacionado aos conteúdos propriamente dito, que são adquiridos pelos docentes nas instituições formadoras. Esses saberes fundamentam os conhecimentos dos docentes e são importantes para a sua atuação.

Os saberes curriculares são os relacionados aos conteúdos que os docentes lecionam, é o currículo da escola que deve ser aplicado em sala de aula. Para o docente da educação profissional esse currículo se traduz, na sua maioria, em conteúdos técnicos, adquiridos na sua formação original, uma vez que esses docentes possuem uma formação técnico profissional em outras áreas. Os currículos estabelecidos nas instituições de educação profissional atendem aos interesses de cada instituição, de suas diretrizes e concepções de educação e de formação para o trabalho que cada instituição segue. Esses saberes são adquiridos em formação

anterior ou em formação continuada. Entretanto não deixa de ser importante para o conjunto de saberes que constitui a formação do docente da educação profissional.

Tardif (2008, p. 38) considera o saber experiencial como os “específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. São os chamados saberes práticos, as habilidades desenvolvidas no saber fazer. Nesse aspecto, a educação profissional proporciona aos seus docentes um vasto campo para o desenvolvimento desse saber, pois as bases da educação profissional é o saber fazer, a prática, seja nos ambientes de ensino, seja na atuação profissional do docente em outras áreas. Sua experiência no mundo do trabalho desenvolve esse saber, embora não haja, em muitos casos, uma reflexão do docente em relação a articulação entre a experiência no mundo do trabalho e a sua atuação em sala de aula, de maneira intencional e sistematizada.

Tardif (2008) destaca que esse conjunto de saberes devem estar articulados e são inerentes à prática docente,

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente que lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2008, p. 39)

Isso posto, percebe-se que o docente carece de conhecer e articular esses saberes, precisa conhecer e poder aplicar todos eles, necessita adquiri-los em um processo de formação que garanta seu pleno desenvolvimento.

Para Tardif (2008) a articulação entre esses saberes determina a prática do docente, fazem parte de suas atividades profissionais cuja ação deve estar integrada para que os mesmos possam mobilizar esses saberes no momento de seu exercício e ação. O autor ainda aponta que os docentes fazem parte de um grupo especial de profissionais, que exerce uma função social e estratégica, e, portanto, seu processo de formação deve ser fortemente embasado por saberes que signifiquem sua prática.

Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática. (TARDIF, 2008, p. 39)

Tardif (2008) aborda uma questão importante sobre os dois eixos de formação do docente ao longo dos tempos, trazendo um recorte histórico da idade média, em que ainda ocorre atualmente, guardadas as proporções, no que se refere a formação do docente da educação profissional. O autor apresenta uma formação elitista realizada nas universidades e voltada para os saberes científicos. Outro eixo se refere à formação mais técnica, do saber-fazer, realizado pelas antigas corporações de mestres e artesãos, voltado para a formação ligada a execução de trabalho. Essa dualidade na formação do docente que prepara os indivíduos para o trabalho ainda permanece, pois observa-se nas instituições de educação profissional uma formação do docente não acadêmica, com maior prática, realizada pelas próprias instituições, por meio de programas especiais e de aperfeiçoamento.

Com a evolução das ciências o processo de formação de professores vai se transformando, deixam de existir a formação voltada para transmissão de conhecimentos pelos mestres e a pedagogia é fortemente influenciada pelas descobertas da psicologia e da ciência da educação com um viés mais especializado, deixando de ser realizada de maneira ampla e geral.

Com isso, as relações entre professores, alunos, escola, conhecimentos também se modificam. Surgem outras formas de relações entre esses atores. Passa a existir um caráter mercadológico, em que a formação se manifesta de modo mais adaptado às necessidades de preparação dos alunos para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a formação do docente assume também essa função:

A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social [...] A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. (TARDIF, 2008, p. 47)

Nessa perspectiva, o docente da educação profissional incorpora essas características e sua atuação passa a ser de meros instrumentos de preparação de mão de obra, sem necessariamente requerer um corpo de saberes que apoiaria sua atuação, em outra perspectiva de educação, em uma educação mais emancipatória.

O docente da educação profissional é fortemente influenciado pela sua formação inicial, sua experiência profissional é condicionada pela sua primeira

formação e são essas experiências no campo da sua primeira formação que constituem sua prática enquanto docente. Ele utiliza de sua prática cotidiana para mobilizar os saberes necessários à sua atividade docente.

O que Tardif considera como saberes experienciais, ou seja, saberes que são adquiridos pela sua prática durante o exercício de sua profissão e que não são adquiridos por meio de programas de formação ou de instituições formadoras, são os saberes que os docentes da educação profissional possuem, os conhecimentos específicos de sua profissão, haja vista que na sua grande maioria são docentes de currículos e conhecimentos muito específico e técnicos. Portanto é a partir dos saberes experienciais que os docentes da educação profissional condicionam sua prática em sala de aula.

Tardif (2008) apresenta em seus estudos os condicionantes da atuação do professor. Segundo o autor, é no dia a dia da profissão docente que as situações em sala de aulas se apresentam em suas complexidades e variáveis e que os docentes buscam utilizar suas capacidades e habilidades para lidar com essas variáveis.

Esses condicionantes acabam por gerar sua forma de atuar e são considerados pelo autor como possibilidades de formação, já que afetam o fazer do docente, o seu *modus operandi*, e moldam à sua maneira de ensinar e de se colocar como docente, sendo adquiridos no cotidiano do exercício de sua profissão docente, ou seja:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidades pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2008, p. 49)

A atividade docente se constitui a partir de uma rede de conexão e de interações com outros, com os alunos, com as regras da instituição, com os currículos e conhecimentos a serem ensinados, com os atores envolvidos no processo educacional.

Para tal, o docente precisa ir além do saber concreto, que na educação profissional se traduz no conhecimento técnico e científico, precisa desenvolver habilidades para lidar com o contexto escolar que se apresenta a ele. É por meio dos saberes experienciais expostos por Tardif que os docentes adquirirem essas capacidades que lhes permite exercer sua profissão. Porém, o mais importante é a

relação do docente e aluno em sala de aula, é nesse espaço que o docente valida sua capacidade e seus saberes e percebe a necessidade de buscar os conhecimentos pedagógicos que sustentem sua atividade e sua prática.

Tardif (2008) traçou um quadro de tipologias dos saberes docentes que incluía alguns aspectos que possui uma relação direta com os saberes adquiridos externamente “os lugares nos quais os próprios professores atuam, como as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (2008. p. 63).

Isso significa que, para o autor, esses saberes são adquiridos externamente ao longo da vida e das experiências pessoais e profissionais dos docentes e que são aplicados no seu dia a dia de trabalho em sala de aula, além dos adquiridos nos processos de formação em universidades ou cursos de formação. É o que o autor chama de “saber social”, saber desenvolvido a partir das relações sociais e experiências profissionais estabelecidas fora do contexto educacional, de um conjunto de momentos e de relações que o docente vivencia durante sua trajetória de vida, nesse sentido,

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2008. p. 64)

Para o docente da educação profissional esses saberes adquiridos em torno de sua trajetória de vida e de experiências anteriores são importantes, proporcionando uma sustentação para sua atuação enquanto docente, as experiências e saberes ligados ao trabalho, nas empresas e fábricas em que atuam como profissionais, em suas relações com o mundo do trabalho.

São, pois, esses saberes que os docentes se valem para iniciar suas atividades como docentes da educação profissional, uma vez que sua iniciação em sala de aula ocorre de maneira aligeirada e sem fundamentação pedagógica. De certa forma, esse quadro de tipologias trazidas por Tardif (2008) colabora para o entendimento dos saberes dos docentes da educação profissional, principalmente os ligados aos fundamentos existenciais, pragmáticos e sociais

É importante destacar que o docente da educação profissional está tão envolvido com o ensinar como qualquer outro profissional que leciona. Ou seja, para

o docente da educação profissional ele ensina conhecimentos, técnicas, práticas, procedimentos que envolve o ato de ensinar, para tal mobiliza saberes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Saberes esses que devem ser adquiridos e desenvolvidos pelos docentes da educação profissional.

O processo de ensinar na educação profissional tem fins e objetivos tanto quanto a educação básica regular, é uma atividade de interação humana com todas as suas complexidades e o docente, ao se deparar com essas relações, deve ser conhecedor do saber-ensinar, deve possuir saberes que lhe auxiliem nessa atividade, por isso a importância da formação pedagógica para esses profissionais.

Outra linha teórica que trata dos saberes docentes e que será objeto de análise para essa pesquisa é trazida por Pimenta, que dialoga com os saberes referenciados por Tardif com uma interpretação e um olhar mais voltado para a formação inicial de professores. Para Pimenta (1999, p.18) esses saberes se constituem em “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

A autora apresenta uma linha de pensamento que dialoga com Tardif em relação ao conjunto de saberes, guardando muitas semelhanças. Pimenta trata esse conjunto de saberes com a seguinte tipologia: saberes da docência – a experiência (as vivências); saberes da docência – o conhecimento (específico da área de atuação) e saberes da docência – saberes pedagógicos (vinculados a sua prática). Porém, destaca que esses saberes não podem ser fragmentados, isolados, necessitam de uma articulação que garanta uma resignificação para a construção de sua formação. Essa articulação propicia uma ação mais consciente e reflexiva sobre sua prática, “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2009, p. 26).

Os saberes ou o conjunto de saberes necessitam de articulação e de integração, não podem ser dissociados da prática do docente ou interpretados de maneira isolada.

Pimenta (2009) por meio da realização de uma pesquisa com alunos que frequentavam diversos curso de licenciatura, buscou observar esse conjunto de saberes que são desenvolvidos pelos professores. Um dos aspectos observados por

Pimenta diz respeito as experiências trazidas por esses alunos por meio de suas histórias e relações travadas enquanto alunos com diversos professores.

A autora destaca, ainda, que essas experiências marcam de alguma maneira a formação dos futuros professores e se tornam referenciais por terem proporcionado a esses alunos relações carregadas de significados, de bons e maus professores. Quem sabe os docentes da educação profissional utilizem essas referências dos professores ao longo de sua vida escolar como referenciais também para a sua atuação, já que, na sua grande maioria não passam por nenhuma formação pedagógica antes de iniciarem suas experiências em sala de aula. Pimenta destaca ainda que existem outros momentos que permitem aos professores adquirirem o saber proporcionado pela experiências.

Assim, são os saberes desenvolvidos por meio da sua atuação no contexto de sala de aula e no ambiente escolar que ganham importância para a reflexão de sua prática, posto que,

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999. p. 20)

Para a educação profissional esse processo de aquisição de saberes por meio do convívio com outros docentes e da sua atuação no contexto escolar é a prática na maioria das instituições. Os docentes não passam por uma formação antecipada ou não lhe é exigida e, é no cotidiano da sala de aula, que essa troca de experiências vai lhes propiciando a aquisição de saberes à sua prática, muitas vezes desprovida de uma reflexão sobre sua ação, o que não favorece seu crescimento como docente.

Com relação aos saberes do conhecimento, Pimenta (1999) destaca que muitos professores, principalmente os das licenciaturas exatas, valorizam muito mais os conhecimentos específicos e que sem eles, os docentes não conseguirão ensinar. Esse entendimento na educação profissional e no corpo de docentes que nela atua é muito forte. Esses professores valorizam muito os conhecimentos técnicos e específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, principalmente pela característica da educação profissional que está relacionada ao saber fazer de uma dada ocupação, dos conhecimentos ligados a métodos e

procedimentos de trabalho, em atividades práticas muito mais do que em conteúdos teóricos.

A autora defende que o conhecimento precisa ser visto como algo útil, que promova o desenvolvimento e a capacidade de reflexão e humanização, que conhecimento gera poder e esse poder deve servir a humanidade. Com isso, os professores precisarão estar preparados para lidar com os diversos tipos de informação, para saber discernir que informação será útil aos seus alunos para transformar em conhecimento, quais os processos de mediação serão aplicados para que seus alunos possam refletir sobre sua condição e construção humana.

Outro tipo de saber necessário aos professores, destacado pela autora em seus estudos, diz respeito aos saberes pedagógicos, saberes esses associados à didática e ao saber ensinar. Pimenta nos revela uma contradição entre essas duas questões ao trazer a discussão em torno da desconfiança dos professores em formação em que a didática deveria lhes fornecer técnicas para serem aplicadas para ensinar seus alunos em qualquer situação e contexto, porém percebem que muitos professores ensinam e não tem didática e que o mesmo poderá ocorrer com eles. Por outro lado, percebem que para “saber ensinar não bastam ter experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1999, p. 24).

A partir dessa perspectiva evidencia-se a fragilidade na atuação do docente da educação profissional sem uma formação pedagógica, que não desenvolva nem a didática e nem os saberes pedagógicos para sua prática profissional. Essa ausência de formação leva a uma prática sem articulação entre os saberes, sem a consciência crítica de seu papel e de sua atuação, sem uma reflexão sobre sua ação.

Sobre os saberes para a prática pedagógica do docente, traremos ainda uma contribuição teórica de Paulo Freire (2015) que ajuda a compreensão da necessidade de o docente refletir sobre a sua prática pedagógica ou prática educativa, que o ato de ensinar permeia não somente um conjunto de saberes mais uma reflexão sobre a relação teoria e prática, sobre sua experiência extra sala de aula, sobre sua história de vida e a sua cultura. Dar aulas exige saberes que possibilite ao docente criar as condições para ensinar e ao mesmo tempo aprender, refletir sobre as relações existentes entre os pressupostos teóricos e a aplicação prática desses conhecimentos de maneira indissociáveis.

O autor apresenta um conjunto de saberes que devem permear a formação docente, defendendo a princípio que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire. 2015. p. 24). Com isso o autor evidencia que o processo de formação do docente deve ser construído e produzido por ele e por suas relações no contexto em que participa, no ato de ensinar e aprender, em que ao ensinar se aprende e ao se aprender se ensina.

Do conjunto de saberes elencados por Freire (2015), destacou-se nessa pesquisa os que possuem uma relação mais aproximada com atuação do docente da educação profissional e com seu contexto de trabalho. O autor aborda os saberes considerando quais são os que o docente necessita para ensinar, ou seja, sua abordagem apresenta as exigências para o ato de ensinar, em que o docente precisa desenvolver determinados saberes.

Inicialmente destaca-se que o docente para ensinar precisa respeitar os saberes trazidos pelos alunos, as experiências de vida e de trabalho. Para isso o docente precisa se apropriar dos contextos dos alunos, conhecer suas histórias, relacionar os conteúdos curriculares com a experiência real dos mesmos. Para o docente da educação profissional essa capacidade de aproveitar a experiência dos alunos é amplamente utilizada, haja vista que esses alunos são adultos, na sua grande maioria, detêm um conhecimento acumulado no trabalho e na vida em que o docente utiliza como prática didática em sala de aula.

Outro aspecto abordado por Freire (2015) destaca o exemplo do docente para significar os conteúdos apreendidos, a coerência entre o discurso e a sua prática. O docente ao discorrer sobre determinado conteúdo utiliza sua prática no mundo do trabalho de maneira que os alunos possam incorporar esses conteúdos pelo exemplo do docente.

Freire destaca que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2015, p. 39). Os saberes relacionados à capacidade de refletir sobre sua ação para o docente da educação profissional precisa ser desenvolvida. Normalmente sua atuação é fortemente influenciada pela sequência de procedimentos de maneira metódica, seguindo as metodologias prontas e acabadas, práticas voltadas para o saber-fazer, sem uma reflexão sobre sua atuação e sua prática, justamente por não ser preparado pedagogicamente para ser docente.

Dessa forma, a ação-reflexão-ação não faz parte de seu repertório de saberes. Por isso,

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que é indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador... Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2015, p. 39)

Refletir sobre a sua prática pedagógica para o docente da educação profissional está desconexo de seu cotidiano, uma vez que a sua atuação se restringe, em muitos casos, a entrar na sala de aula para desenvolver o conteúdo técnico com os alunos, sem uma análise crítica sobre sua ação. Nem o docente está preparado para essa reflexão, nem as instituições que o contrata exige ou pratica esse tipo de ação, por considerar a educação profissional meramente técnica, com a finalidade de preparação para o mundo do trabalho, para uma ocupação.

Outro destaque dado ao conjunto de saberes trazidos por Freire (2015) diz respeito à capacidade de perceber a realidade, de apreender e aprender em todos os momentos, de compreender a prática educativa em suas dimensões, no ato de ensinar que se aprende e de aprender enquanto ensina, ações inerentes ao ato de educar. Esse processo eleva o ato de ensinar para a profunda apreensão do objeto aprendido, que no caso são os alunos. Assim,

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu desempenho. (FREIRE, 2015, p. 67)

Nem todos os saberes elencados por Freire traduzem os saberes necessários aos docentes da educação profissional. Entretanto, os aqui listados guardam proximidade com sua atuação e de suas necessidades e merecem um olhar quando do processo de formação do docente da educação profissional.

É fato que os três autores defendem que os saberes devem ser articulados e integrados. Foi, então, a partir desses autores que fora traçado um percurso de formação dos docentes da educação profissional, ou pelo menos, proposto um corpo de saberes necessários à sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Certamente a todo professor da educação profissional esses saberes são inerentes à condição de docente e ao exercício de seu ofício. Mesmo diante da fragilidade com relação à trajetória de sua atuação e da sua própria formação, é de fato e necessário.

Embora alguns avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, definir esse corpo de saberes para o docente da educação profissional torna-se um desafio para as instituições e para as pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA DE PESQUISA: da coleta à análise dos dados

Este capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, desde a definição da abordagem, as categorias, a escolha e caracterização dos sujeitos e das instituições pesquisadas, os instrumentos utilizados, o método de análise de dados e os resultados submetidos ao crivo da análise teórica que serviram para sustentar as conclusões.

3.1 Da metodologia aos sujeitos de pesquisa

Pesquisas em educação possuem objetos que se situam em um momento histórico e político, em um determinado tempo e espaço e numa totalidade ampla e complexa. Por isso, o caráter dinâmico da pesquisa em educação se destaca, pois trata de fatos cada vez mais complexos e inseridos em uma realidade de conflitos e contradições. Conforme destacam Lüdke e André (2004, p. 5), cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.

A escolha da abordagem metodológica para essa pesquisa é qualitativa por considerar sua aproximação com os fatos, fenômenos e sujeitos pesquisados, possibilitando uma compreensão mais realista do contexto social e histórico sendo bastante utilizado em pesquisas na área educacional. Assim, destaca-se que:

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (ANDRÉ; LÜDKE, 2004, p. 13)

Ao optar por essa abordagem considerou-se ainda que a pesquisa qualitativa possibilita mergulhar no universo dos sujeitos, seus significados, valores e no espaço e tempo em que se processa sua prática. Compreender o processo de formação e dos saberes necessários ao docente da Educação Profissional requer conhecer essa realidade como argumenta Minayo (1998, p. 21), vejamos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1998, p.21)

Considerando que toda pesquisa em educação é uma pesquisa social e, por isso, requer aproximação com a realidade e o contexto em que os sujeitos e os objetos estão inseridos, busca-se capturar e compreender a sua complexidade.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato do objeto de estudo fazer parte de um universo de singularidades, subjetividades, valores, percepções e sentimentos que não se pode mensurar quantitativamente. Pesquisar educação é mergulhar no universo do objeto, aprofundar a compreensão dos fenômenos, de maneira que as informações coletadas possam ser analisadas considerando os dados estatísticos, que se complementam com as opiniões e percepções, que em muitos casos não podem ser quantificáveis, conforme expressa Minayo (1998, p.22): “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

As categorias escolhidas para essa pesquisa guardam uma relação direta com os elementos que configuram os conceitos principais para o desenvolvimento das questões de estudo e serão utilizadas na compreensão e análise dos dados coletados.

Portanto, apresentam-se as categorias que impactam de maneira significativa na construção de um conjunto de saberes dos docentes da educação profissional e de sua prática, a saber: saberes (da formação profissional; curriculares; disciplinares e experienciais), prática pedagógica/educativa (relação entre saber ensinar, o ensino e a prática docente) e exercício profissional (consciência do exercício da profissão docente). Essas categorias constituem o eixo principal para identificar que saberes constituem ou devem constituir sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Pimenta (2008) contribui ainda com as propostas para a formação de professores, trazendo análises dos programas de formação em curso no Brasil, que apesar de estarem voltados para a formação de professores do ensino regular, sinaliza os principais saberes para o profissional docente.

O uso das categorias, nessa pesquisa, adota o que Minayo (1998) considera como categorias:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (MINAYO, 1998, p.70)

Foram selecionados como sujeitos de pesquisa docentes vinculados às instituições que ofertam cursos técnicos ou tecnológicos situadas no município de Rio Branco - Acre, a saber: Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr (IDM), na esfera estadual; Instituto Federal do Acre (Ifac), na esfera federal e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), na esfera privada.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa são docentes que atuam em cursos de formação inicial, técnicos ou tecnológicos nas três instituições pesquisadas, sendo definido como critérios para escolha as características seguintes:

- Profissionais que atuam com no mínimo um ano como docentes da educação profissional;
- Formação escolar em médio, médio-técnico e superior;
- Profissionais do sexo masculino e feminino;
- Vinculados às instituições de ensino, de forma efetiva ou não efetiva (contrato de trabalho permanente ou prestador de serviço);
- Docentes das redes estadual, federal e privada (Sistema S).

Para a coleta de dados foram escolhidas unidade de ensino de cada instituição pesquisada, considerando o número de sujeitos da amostra da pesquisa.

Quadro 1 - QUANTITATIVO DE DOCENTES EM CADA INSTITUIÇÃO PESQUISADA E SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL.

Instituição/Unidade de Ensino	Quantitativo de docentes vinculados à instituição	Situação funcional
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) Unidade: Centro de Educação Profissional de Rio Branco.	26	Efetivo
Instituto Federal do Acre (Ifac) Unidade: Campus Rio Branco	82	Efetivo
Instituto Dom Moacyr (IDM) Unidade: Centro de Educação Profissional e Tecnológica em Serviços Campos Pereira.	37*	Serviço Prestado

Fonte: setor de recursos humanos das instituições - *docentes prestadores de serviço na instituição no momento da pesquisa.

Foram escolhidos 10 docentes de cada instituição, de maneira aleatória por meio de sorteio, devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, com o consentimento formal para participação na mesma e a garantia do sigilo sobre suas identidades, totalizando 27 sujeitos pesquisados. Os instrumentos foram aplicados primeiramente por meio de formulário eletrônico. Para os sujeitos que não responderam em meio eletrônico foram aplicados os questionários presencialmente.

O Senac e o IDM escolhidos por serem representativas no âmbito da educação profissional no Estado do Acre atuando há décadas, com forte presença na capital do Estado, Rio Branco e nos municípios de maior população. O volume de matrículas, a quantidade de cursos voltados para as áreas de maior relevância para as áreas econômicas do estado e a capilaridade em diversos municípios do estado foram critérios decisivos para a escolha dessas duas instituições.

O Ifac, embora tenha iniciado sua atuação há menos de dez anos, contribui de maneira significativa para a educação profissional no estado por ter *campi* espalhados por vários municípios, por representar a esfera federal e iniciar a oferta de cursos de outros segmentos produtivos, diferenciando-se das outras instituições.

O Senac, uma das instituições pesquisadas, é privada e vinculada ao Sistema S. Sua estrutura se apresenta com 04 unidades instaladas nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Feijó e oferta 116 cursos diversos, atendendo os setores de Comércio e Serviços. Em Rio Branco conta com duas unidades de ensino. Ao longo de sua atuação no estado, realizou mais de 120.000 matrículas, desde sua fundação. Conta em seu quadro de docentes com 26 profissionais com contrato efetivo de trabalho. A instituição adota contratos temporários de trabalho, sem um número definido, uma vez que são contratados conforme a demanda de oferta e procura dos cursos.

A outra instituição pesquisada foi o Instituto Dom Moacyr (IDM), instituição pública estadual, classificada como Autarquia. A rede estadual de educação profissional do Instituto Dom Moacyr conta com 09 unidades instaladas nos municípios de Rio Branco, Plácido de Castro, Senador Guiomard e Cruzeiro do Sul. Desde sua criação em 2005, o IDM realizou mais de 50.000 matrículas no estado e conta com uma oferta de mais de 100 cursos entre técnicos e demais modalidades. Instituição adota exclusivamente a contratação de docentes temporários ou terceirizados. O número de docentes que atuam é variável de acordo com as demandas e os programas a serem desenvolvidos. Segundo informações das

instituições, durante toda sua existência, o número mínimo de docentes temporários foi de 15 e o máximo de 130 profissionais.

A terceira instituição pesquisada foi o Ifac (Instituto Federal do Acre), instituição pública federal que conta com 06 *campi*, distribuídos nos municípios de Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul. O Ifac, até o ano de 2015, realizou mais de 18.000 matrículas em cursos técnicos e de outras modalidades da educação profissional e oferta 29 cursos técnicos. Vale destacar que os números do Ifac são relativos somente à educação profissional, não estão contabilizados o número de matrículas de cursos superiores e pós-graduação, que também são ofertados pela instituição. O regime de contratação dos docentes é exclusivamente por concurso público, por se tratar de uma instituição federal. Atualmente conta com 158 docentes contratados nos municípios de Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul. Em Rio Branco, local de realização da pesquisa, são 82 docentes contratados.

A coleta de dados se deu com o uso de questionários com questões objetivas e subjetivas (abertas), totalizando 15 questões sendo coletados primeiramente por meio de formulário eletrônico enviado por e-mail. Em seguida, para os sujeitos que não responderam o questionário eletronicamente foi aplicado presencialmente, diretamente em campo.

A primeira parte do questionário destina-se à identificação do perfil do docente com 7 questões. A segunda parte são as questões de pesquisa propriamente dita, ou seja, da formação e atuação profissional com 8 questões.

Quadro 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO	
Eu, _____, concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas no ambiente acadêmico, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli e pela Mestranda Geane Reis de Farias.	
Declaro estar ciente de que o material produzido, por ocasião das atividades de pesquisa, deverá ser liberados por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantido o sigilo de identidade.	
PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE	
Instituição: () IDM () IFAC () SENAC	
Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino	
Escolaridade (último nível de ensino concluído):	
() Ensino Médio	() Ensino Médio-Técnico
() Ensino Superior	() Especialização/Pós-Graduação

Qual sua formação acadêmica? _____

Situação Funcional: () Vínculo Efetivo () Prestador de Serviço

Há quantos anos é docente na Educação Profissional (EP)?

() Até 03 anos () Entre 03 a 05 anos () Entre 06 e 10 anos () Mais de 10 anos

PARTE II – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Por que decidiu atuar como docente na EP?
2. Para você o que significa ser docente na EP?
3. Atuar como docente na EP para você é profissão? () Sim () Não. Por quê?
4. Já participou de algum curso de formação pedagógica e qual sua avaliação do processo formativo?
5. Quais os saberes ou conhecimento que você valoriza para atuar como docente na EP?
6. Quais são os espaços nos quais você adquiriu os saberes e as habilidades para atuar como docente na EP?

Responda as questões abaixo de acordo com a ordem de prioridade:

(1 – Muito Importante – 2 – Importante – 3 Pouco Importante)

7. Em sua opinião o que é mais importante conhecer para atuar como docente da Educação Profissional?
 - () Conteúdos específicos: relacionados com a disciplina que ministra
 - () Conhecimentos pedagógicos
 - () Conhecimentos gerais
8. Qual a importância dos saberes didático-pedagógicos para sua atuação em sala de aula?
 - () Pouco Importante () Importante () Muito Importante

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A análise dos dados se deu por meio da organização de todo o material coletado, estabelecendo as relações com os autores que sustentam teoricamente à pesquisa, refletindo sobre o contexto histórico e social, sobre as categorias que identificam que saberes constituintes da formação dos docentes, conforme mencionado anteriormente: saberes (da formação profissional; curriculares; disciplinares e experienciais); prática pedagógica/educativa (relação entre saber ensinar, o ensino e a prática docente) e exercício profissional (consciência do exercício da profissão docente). Essas categorias são o eixo principal para identificar que saberes constituem sua formação, seja ela inicial ou continuada.

As interpretações dos dados coletados possibilitaram maior compreensão para a confirmação ou não das questões formuladas, sem querer chegar a conclusões definitivas, uma vez que nenhuma pesquisa está pronta e acabada.

3.2 Dos dados coletados às implicações da formação docente e dos saberes necessários à atuação na Educação Profissional

Inicialmente destaca-se que ao olhar atentamente para os dados coletados tem-se a possibilidade de compreender o contexto da pesquisa, a confirmação dos pressupostos estabelecidos, as implicações para o objeto pesquisado e o encaminhamento para as conclusões, mesmo que não sejam definitivas.

Para auxiliar na análise de conteúdo utilizou-se o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud, como ferramenta para organização dos dados textuais, produzidos por um grupo de indivíduos, de maneira estatística. De acordo com Camargo e Justo (2013), o IRAMUTEQ começou a ser utilizado no Brasil em 2013, pela equipe do LACCOS (UFSC) e pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC) e trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Utiliza alguns tipos de análises como: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras.

Nessa pesquisa foram utilizados os seguintes tipos de análises: de similitude, que “se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as ocorrências entre as palavras e seu resultado, traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual” (CAMARGO, JUSTOS, 2013, 516); e a nuvem de palavras que “agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*”. (CAMARGO e JUSTOS, 2013, 516)

Destaca-se que o uso do IRAMUTEQ não se caracteriza como método de análise, mas como uma ferramenta computacional que auxilia na organização dos dados textuais.

Para compreensão das categorias e dos pressupostos da pesquisa cada questão será analisada, considerando o ponto de vista das suas implicações para o tema central da pesquisa, suas aproximações e distanciamentos.

A classificação utilizada na pesquisa foi padronizada seguindo a ordenação dos dados obtidos por instituição e por codificação para cada sujeito pesquisado, para posterior análise qualitativa das suas respostas.

Apresenta-se a seguir um quadro com as informações de codificação visando facilitar a compreensão da apresentação e análise dos dados, bem como garantir o anonimato dos sujeitos e instituições participantes da pesquisa.

Quadro 3 – APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E DOS PARTICIPANTES SEGUNDO SUA CODIFICAÇÃO

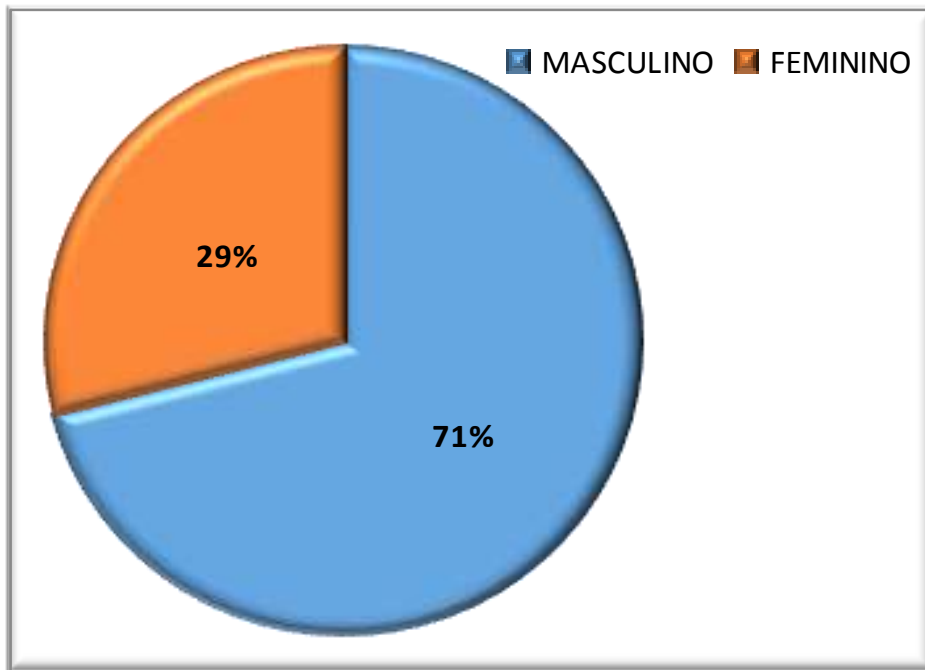
Código da Instituição	Código dos Participantes
I1	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10
I2	D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20
I3	D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27

Fonte: elaboração da autora utilizando a codificação dada para instituições e participantes da pesquisa (2017).

Destaca-se que dos 30 sujeitos convidados a participar da pesquisa somente 27 assinaram o termo de consentimento de livre esclarecido e responderam os questionários, ou seja, 90% dos sujeitos concordaram em responder o instrumento de coleta de dados. A aplicação dos questionários nas instituições pesquisadas nos revelou algumas informações sobre o perfil dos docentes que atuam na educação profissional.

A idade média dos docentes pesquisados é de 37 anos, sendo o de menor idade de 23 anos e o de maior idade de 68 anos, apresentando uma variação com relação a idade, onde tem-se docentes com pouca experiência, recém-formados ou ainda em processo de formação acadêmica e docentes com larga experiência, tanto em sala de aula como no mercado de trabalho, uma vez que esses docentes mais velhos trabalham na área de formação inicial ou em áreas correlacionadas às áreas que ministram aulas nas respectivas instituições.

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por sexo.

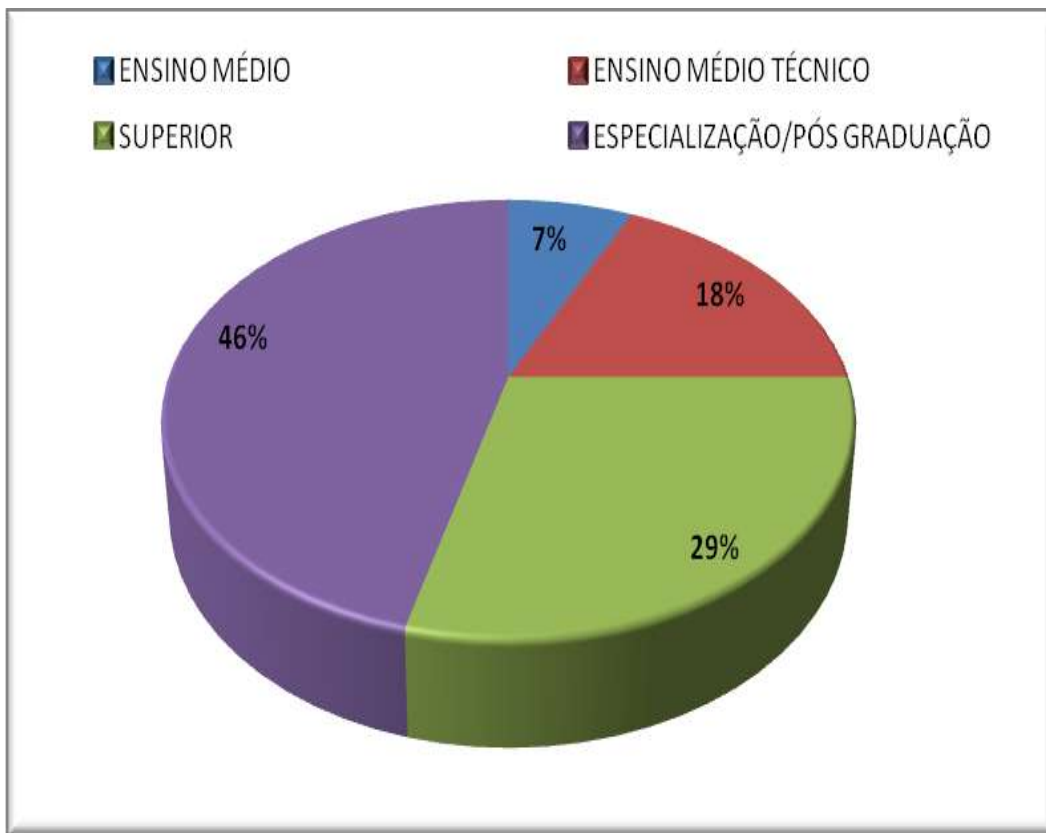


Com relação ao gênero, observa-se que 71% são do sexo masculino e 29% são do sexo feminino. Analisando o perfil dos docentes, observa-se que a grande maioria são do sexo masculino (71%) o que demonstra uma concentração de homens como docentes da educação profissional. Essa constatação pode se dar em função das instituições ofertarem cursos para profissões mais duras, ou seja, mais voltadas para o gênero masculino, reflexo de um mercado de trabalho em que as oportunidades se dão mais para homens que para mulheres. Outro aspecto que pode ser evidenciado com relação à incidência de mais docentes do sexo masculino na educação profissional está associado à trajetória histórica da educação profissional, que tradicionalmente era feita pelos mestres e artesãos.

Essa característica permaneceu nas décadas de 30 a 60 com o exercício da docência sendo mais realizada por homens, mesmo com a existência de escolas técnicas que trabalhavam cursos voltados para prendas domésticas, a atuação do docente do sexo masculino sempre foi muito forte na educação profissional.

Nos anos 1970, com a criação das instituições do Sistema S, a atuação de docentes do sexo masculino continuou prevalecendo, havia casos como o do SENAI, em que a maioria ou 100% do quadro de docentes eram do sexo masculino, principalmente em função do predomínio das ocupações industriais que ganhavam força com a expansão da indústria automobilística, de construção pesada e das áreas de mecânica geral, bem como dos setores agrícolas e comerciais.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos docentes.



Com relação à escolaridade dos docentes, 7% possuem ensino médio, 18% possuem nível médio técnico, 29% possuem formação superior, 46% possuem especialização/pós-graduação.

Ao lançar um olhar para a escolaridade dos docentes pesquisados, chama atenção o fato de que 29% possuem formação superior e 46% possuem pós-graduação/especialização. Os sujeitos apresentam um alto nível de escolaridade. Isso demonstra que o docente da educação profissional possui uma formação inicial em áreas específicas e tem uma primeira atuação profissional em sua área de formação e a docência da educação profissional como segunda alternativa de trabalho. Apresentam ainda um percentual alto de docentes com especialização ou pós-graduação, sendo a sua maioria focado na área de formação inicial. Desses, apenas 8% possuem especialização ou pós-graduação na área de educação, o que se demonstra então a ausência de formação pedagógica. Nessa perspectiva, de um lado, importa reconhecer a importância da atuação do profissional Bacharel para a educação profissional e, de outro, a chamar a atenção para o fato da pós-graduação, seja *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, atuar de forma a aprimorar a

formação específica do sujeito e, da mesma forma, se preocupar com a formação voltada ao aprimoramento de sua atuação na docência, com atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são propulsoras de desenvolvimento e divulgação da ciência e da tecnologia.

A outra faixa de escolaridade apresenta 25% dos docentes de nível médio e nível médio técnico, o que demonstra uma ausência da exigência de formação superior para atuar nessa modalidade de ensino. Muitas instituições, por não haver essa exigência de escolaridade, contrata docentes com nível médio ou médio técnico, levando em consideração somente a experiência de trabalho no mercado de trabalho e não a sua formação acadêmica de nível superior.

Ressalta-se que os docentes de nível médio atuam somente nas modalidades classificadas pelo MEC como formação inicial e continuada ou qualificação profissional, ou seja, cursos livres, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade (BRASIL. 2012, p. 01).

Para os cursos de habilitação técnica e tecnológica é exigida a formação superior em curso de graduação, programas de licenciaturas ou outras formas, permitindo ainda o reconhecimento de saberes para docentes com mais de 10 anos de atuação como docentes.

Tabela 1 - Área de formação inicial dos docentes

Área de Formação Inicial	N	%
Administração/Gestão	6	22,23
Tecnologia da Informação	6	22,23
Médio e Técnico Profissionalizante – Áreas Tecnológicas	6	22,23
Ciências Contábeis	2	7,41
Saúde	2	7,41
Engenharias	2	7,41
Logística	1	3,71
Ciências Sociais	1	3,71
Pedagogia	1	3,71
Total	27	100,05

As áreas de concentração da formação dos docentes são explicadas em função da oferta dos cursos das instituições pesquisadas se concentrarem em áreas que exigem, em muitos casos, a formação inicial em áreas muito específicas.

Para a educação profissional, as atividades de docência são desenvolvidas por profissionais que foram formados em outras áreas, na sua maioria técnica ou tecnológica, sem manter uma aproximação com a área de educação, trazendo para sua prática as experiências vividas em suas áreas de formação inicial. Somente um docente possui formação em pedagogia representando um percentual pequeno em licenciatura (3,70%).

Em muitos casos, observa-se docentes que atuam na educação profissional, mas mantêm vínculo de trabalho com outra instituição ou empresas, fato comum na realidade dessa modalidade de ensino.

A situação funcional dos docentes apresenta 63% com vínculo de contrato efetivo e 37% como vínculo de prestador de serviço. O percentual de docentes efetivos se deu em função de duas instituições, das três pesquisadas atuarem, uma exclusivamente com docentes efetivos e a outra com docentes efetivos e prestadores de serviço, sendo que essa última possui, na sua grande totalidade, docentes efetivos.

Como 63% dos docentes apresentam vínculo de trabalho efetivo com as instituições, observa-se maior facilidade no processo de formação desses profissionais, promovida pelas próprias instituições, como será apresentado mais à frente. Entretanto, os 37% de docentes com vínculo de prestação de serviço também participam de capacitações, jornadas pedagógicas e cursos promovidos pelas instituições. Somente um docente declarou não ter participado de nenhuma capacitação ou preparação formal para atuar em sala de aula. Isso demonstra a preocupação das instituições em preparar, mesmo que de maneira simplória e sem de fato identificar quais os saberes realmente necessários à sua atuação, os docentes antes de entrarem em sala de aula.

Gráfico 3 – Situação funcional – tipo de vínculo do docente



O fato do docente possuir vínculo efetivo com a instituição possibilita melhores condições para o seu processo de formação continuada, seja na própria instituição seja fora dela e na qualidade do seu trabalho, que se reflete na qualidade da educação profissional.

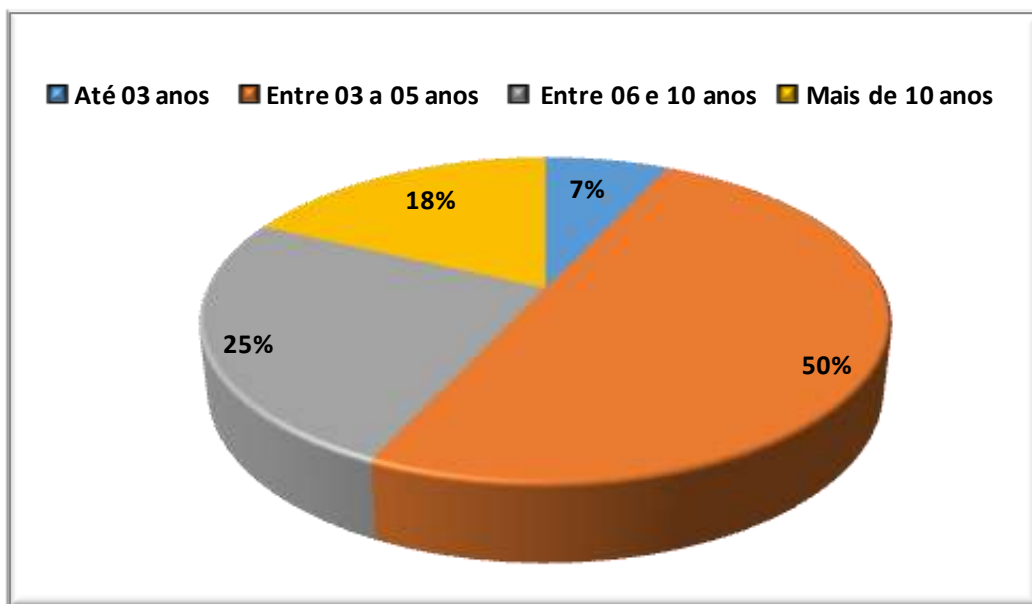
Nessa perspectiva, a temporalidade influencia o processo de formação do docente, uma vez que o mesmo com vínculo efetivo mantém uma relação permanente com a instituição, facilitando seu percurso formativo. Todavia, os docentes com vínculo temporário (prestadores de serviço) mantêm uma relação de precarização de sua formação por não estarem nas instituições de maneira permanente, não participando de todos os processos de formação que são dados aos docentes com vínculo. Nesse ponto, é pertinente uma reflexão sobre os caminhos que se apresentam atualmente nas instituições públicas que demonstra uma tendência ao processo de privatização da atividade principal da escola, a docência.

Para Tardif (2008), o docente na condição de vínculo temporário tem dificuldade de consolidar as competências pedagógicas, muitas vezes, provoca consequências psicoafetivas, de relacionamentos entre os colegas e os alunos e os aspectos pedagógicos, pois há uma descontinuidade dessas relações, conforme destaca Tardif (2008):

Os professores que estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e a situação profissional bem definida dos professores regulares. É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade, provocando uma erosão das competências. (TARDIF, 2008, p. 90).

Ainda sobre a relação de vínculo efetivo do docente, Tardif (2008) traz uma reflexão sobre a aquisição gradativa dos saberes pedagógicos e das situações do cotidiano e em situações de trabalho, destacando que “esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos” (TARDIF, p. 99. 2008), fato que não se observa com os docentes prestadores de serviço, uma vez que os mesmos demoram mais para absorver esse domínio em função das mudanças frequentes que passam e muitas vezes pelo tempo de contrato com a instituição.

Gráfico 4 – Tempo de atuação do docente na educação profissional



Com relação ao tempo de atuação do docente na Educação Profissional, os sujeitos pesquisados estão distribuídos da seguinte forma: 7% com atuação até 3 anos, 50% atuando entre 3 a 5 anos, 25% atuando entre 6 a 10 anos e 18% atuando a mais de 10 anos.

O tempo de atuação do docente na educação profissional dos sujeitos pesquisados apresenta-se com mais de 75% concentrados entre 3 a 10 anos, ou seja, um tempo de atuação considerável como docente da educação profissional,

com ampla experiência. Possuem larga experiência profissional, seja em sua carreira de formação inicial, seja na atuação em sala de aula. Apenas 7% dos docentes atuam há menos de 3 anos. Entre esses docentes estão os que estudam e os recém-formados.

Observa-se que 50% dos pesquisados estão atuando como docentes da educação profissional há mais de 05 anos e 18% há mais de 10 anos. Isso representa uma identificação com essa modalidade de ensino e uma facilidade em atuar nela. Essa identificação se caracteriza pela aproximação dos temas tratados em sala de aula e a sua trajetória profissional que, na fala dos sujeitos, relatam que essa experiência ajuda na sua outra profissão, ou vice-versa:

“Ao se trabalhar na educação profissional, o professor ganha em reciclar seus conhecimentos técnicos, aprofundando-os de maneira didática.” (D4)

“Para ter mais conhecimentos, principalmente na minha área de formação, porque atuando como professor da educação profissional me mantenho atualizado.” (D24)

A aquisição dos saberes dos docentes mantém uma forte relação com o tempo de atuação. Temporalidade aqui entendida como tempo de vida e tempo de trabalho, como processo de transformação pelo trabalho e, pelo trabalho se adquirir conhecimento para sua atuação enquanto docente. Quanto mais tempo de atuação o docente possui, mais é afetado pelos conhecimentos e características dessa atividade, mais se modifica o seu “saber trabalhar”:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não carrega as marcas de sua própria atividade, e, uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo* (grifo do autor) ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seus *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2008, p. 56-57)

Nesse sentido, a temporalidade nos ajuda a compreender que os saberes dos trabalhadores são fortemente influenciados por seu tempo de atuação em determinada ocupação, haja vista que o trabalho “nos remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (Tardif, 2008, p. 57).

O tempo de atuação influencia na construção dos saberes para o docente da educação profissional quando se considera que “o tempo é um fator importante na

edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente.” (Tardif, 2008, p. 102)

Os saberes dos docentes são construídos de maneira progressiva e com aprendizagens variáveis, de acordo com o tempo de atuação que cada ocupação requer. No caso específico da educação profissional, esses docentes com maior tempo de atuação tiveram a oportunidade de ir aprimorando seus saberes, habilidades, atitudes e competências ao longo de sua atuação, a partir do seu fazer, das situações reais de trabalho pedagógico. Tem-se que considerar que o tempo de atuação do docente contribui para seu processo formativo uma vez que no seu dia a dia de trabalho como docente adquiri saberes e habilidade para lidar com os alunos e com as situações que se depara no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes se adquiri ainda pelas suas trajetórias de vida, por meio dos processos de aprendizagem e socialização dos mesmos.

Tardif (2008) destaca três elementos que estão associados a temporalidade do professor e de seu processo de aquisição de saberes profissional: o saberes existenciais, relacionados a suas experiências de vida e de sua existência humana; os saberes sociais que advém de fontes diversas de socialização, cultura, família, escola/universidade e adquiridos em tempos diversos; os saberes pragmáticos que o docente se apropria pela sua trajetória profissional e de trabalho (saberes do trabalho), pela relação institucional e procedimental. Nota-se que,

Essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de práticas e de situações de trabalho. (TARDIF, 2008. p. 106)

Pimenta (2009) corrobora com a discussão quando apresenta os saberes da experiência/vivências como fonte de conhecimento, de formação para o docente, bem como para sua identidade profissional como professor. Para a autora, as experiências anteriores com professores que marcaram a trajetória de vida dos indivíduos que atualmente exercem a docência influencia seu processo de aquisição dos saberes para a sua prática.

A autora divide essas experiências de duas maneiras: adquiridas pelos professores em processos de formação, a partir das suas experiências com professores que marcaram suas vidas como alunos, e as experiências produzidas no cotidiano de trabalho dos docentes. Para ela,

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA. 1999, p. 20)

A segunda parte do questionário de pesquisa apresenta informações mais específicas com relação ao percurso de formação e a atuação profissional dos sujeitos pesquisados enquanto docentes da educação profissional.

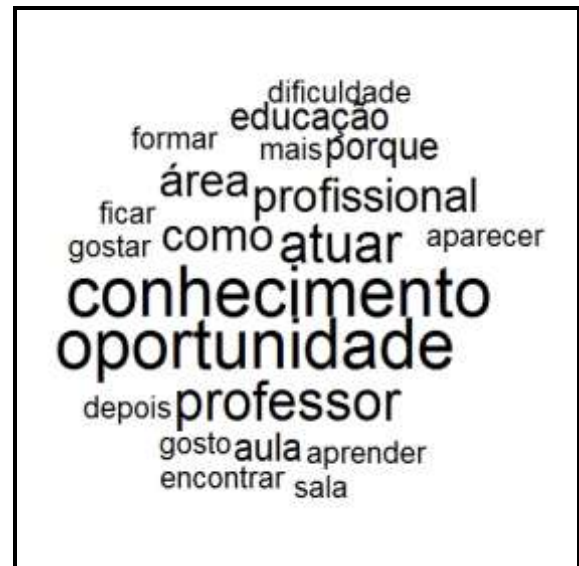
Para as análises das questões abertas, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ descrito anteriormente. Para cada questão aberta foi processada a análise textual, aplicando duas formas: análise de similitude e nuvem de palavras.

A questão número 1 trazia o seguinte questionamento: por que decidiu atuar como docente na Educação Profissional?

Figura 1 – Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre a decisão de atuar como docente na educação profissional.



Figura 2 – Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre a decisão de atuar como docente na educação profissional.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2017).

Na Figura 1 observa-se os resultados que indicam a conexidade entre as palavras em que há uma coocorrência entre elas, sendo as de maior frequência: conhecimento, oportunidade e professor. As conexões existentes entre essas

palavras e a questão imputada aos sujeitos nos revelam que a decisão em atuar como docente na educação profissional se concentra fortemente na aquisição de conhecimentos, na oportunidade de trabalho e ser professor da educação profissional.

Na análise de nuvem de palavras tem-se o agrupamento e organização gráfica das palavras com maior frequência nas respostas dos sujeitos. As palavras “conhecimento” e “oportunidade” tiveram a maior frequência – 8 vezes, a palavra “professor” apareceu 6 vezes.

As palavras “conhecimento” e “oportunidade” indicam os motivos que os levaram a atuar na educação profissional. Buscar e ampliar os conhecimentos adquiridos se torna presente na fala dos sujeitos, principalmente porque a maioria atua em outras profissões, e enxerga na sua atuação como docente da educação profissional, uma oportunidade de se manter atualizado, como indicado abaixo:

“Adicionar mais uma experiência ao currículo” (D1)

“Ao se trabalhar na educação profissional, o professor ganha em reciclar seus conhecimentos técnicos, aprofundando-os de maneira didática” (D4)

“Para ter mais conhecimentos, principalmente na minha área de formação, porque atuando como professor da educação profissional me mantenho atualizado” (D24)

Com relação à palavra “oportunidade”, nos relatos dos sujeitos fica evidenciado que muitos iniciaram sua atuação em função de ser a oportunidade que surgiu para começar sua vida profissional, tendo em vista que para alguns foi a primeira oportunidade que surgiu após concluir a graduação, ou ainda para melhorar sua renda.

Muitos dos docentes relatam que a atuação iniciou ao acaso, de maneira espontânea, sem pretensão de ter a docência como profissão. Entretanto, foram gostando e permaneceram.

A contribuição dos outros sujeitos no que se refere à oportunidade de trabalho que surgiu é destacada que ao iniciar a atuação os docentes vão experimentando essa nova atividade e, ao longo da sua atuação, se aproxima da área, vão gostando de atuar e não demonstram vontade de sair, por isso declaram que:

“Especificamente na educação profissional por questões de oportunidade, já era professor. Não foi decisão, fiz concurso passei e estou até hoje. Peguei gosto”. (D17)

“Foi a primeira oportunidade que me abriu as portas e depois me apaixonei”. (D18)

“Oportunidade de emprego.” (D5)

“Fui levada para isso. A oportunidade que surgiu em função da área que atuo”. (D19)

“Para entrar no mercado de trabalho. Iniciei recém-formado e foi a oportunidade que apareceu. Gostei e fui ficando”. (D25)

Há ainda os docentes que iniciam sua atuação na educação profissional ocasionalmente como “bico”, “caindo de paraquedas” para “melhorar a renda”, o que demonstra que a docência na educação profissional, em muitos casos é vista como uma segunda opção de trabalho. Isso denota uma desvalorização da profissão docente para essa modalidade de ensino, fortemente influenciada pela trajetória da educação profissional, como uma modalidade de segunda categoria, para atender os “desvalidos”, servindo apenas para atender aos interesses das classes empresariais para formação de mão de obra. Exemplificam o exposto as seguintes falas:

“Na verdade, não pensei. Caí de paraquedas. Depois que formei, abri empresa e tinha um espaço vago e um colega me chamou para atuar em outra instituição. Fui na sexta e recebi as informações e já na segunda fui para a sala de aula, bem assim, caí de para quedas.” (D22)

“Não decidi, uma série de fatores me levou. Quando fiz a faculdade me formei junto com um colega que me convidou para pegar as turmas como bico, depois fiz concurso e fiquei, fui gostando”. (D13)

“Ajuda a melhorar minha renda mensal” (D7)

É interessante observar que os motivos que levaram os sujeitos a decidir atuar na educação profissional como docentes são variados. Todavia, ao cruzar a informação com o tempo de atuação desses mesmos sujeitos, identifica-se que 68% estão atuando há mais de 05 anos. Isso comprova que ao iniciarem o trabalho docente vão incorporando experiências, saberes e ampliando conhecimentos que os levam a permanecer na atividade da docência.

Pode-se supor que muitos encontram na educação profissional a aproximação com o seu mundo do trabalho, com a profissão que exercem em outro contexto, com o constante processo de aquisição de novos conhecimentos, principalmente pela inter-relação da educação profissional com as novas tecnologias e novas ocupações, que possibilita manter-se constantemente atualizado, pelo caráter prático dessa modalidade e pela facilidade em ser contratado, principalmente os que possuem vínculo de serviços prestados, uma vez que as exigências de contratação não são rígidas e permitem serem contratados sem experiência e sem formação pedagógica específica.

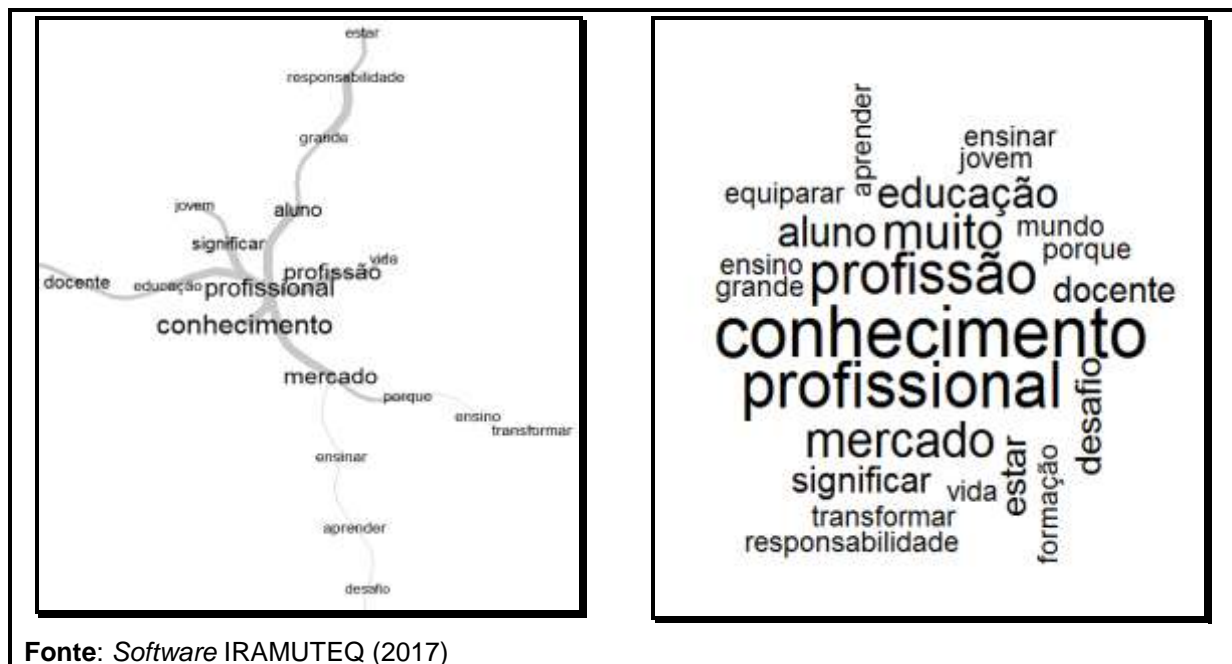
A decisão de atuar em uma determinada profissão passa necessariamente por uma formação inicial voltada ao exercício daquela profissão. No caso da educação profissional, pela fala dos entrevistados, percebe-se que os mesmos indicam que a decisão em atuar como docente está fortemente influenciada pela oportunidade de manter-se atualizado em termos de conhecimento técnico, principalmente os ligados à área profissional. Outro aspecto que chama atenção é acerca da importância atribuída pelos entrevistados em ser docente da educação profissional, em que podem ajudar os jovens e adultos em escolher uma profissão ou mesmo de preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, ser docente da educação profissional assume um significado social importante para os entrevistados, pois há uma identificação entre a profissão e o docente, em que a atuação é marcada pelas oportunidades de trabalho e de manutenção da atualização dos conhecimentos.

Com relação ao valor culturalmente atribuído a uma profissão, ser docente da educação profissional para os entrevistados é ser reconhecido por sua importância para a vida profissional das pessoas, pela sua responsabilidade em prepará-las para o mundo do trabalho.

No que se refere à questão de nº 2 cujo questionamento foi: para você, o que significa ser docente na educação profissional?

Figura 3 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre o significado de ser docente na educação.

Figura 4 - Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre o significado de ser docente na educação profissional.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2017)

A palavra “conhecimento”, “profissional/profissão” e “mercado” aparecem com maior destaque. A palavra “conhecimento” aparece 9 vezes, a palavra “profissional” aparece 8 vezes, a palavra “profissão” aparece 7 vezes e “mercado” aparece 6 vezes.

Apesar de destacar-se as quatro palavras mais frequentes, pode-se verificar que outras contêm um significado forte para o docente da educação profissional como: “responsabilidade”, “desafios”, “ensino/ensinar” e “transformar”. São palavras e ações por meio das quais os docentes atribuem um significado a sua relação com o saber e com o fazer pedagógico, com o seu papel de professor, de formador.

Do ponto de vista do significado do ser docente na educação profissional fica evidente o valor que os sujeitos atribuem a essa atividade, do seu forte caráter de preparação dos jovens e adultos para o mundo do trabalho, da sua responsabilidade em formar as pessoas para uma profissão e para ser profissional, formar para a vida e do seu papel em saber ensinar.

Entretanto algumas dessas palavras podem ser externadas pelos docentes por se tratar de ações que estão, de certa forma, muito presentes na educação profissional, como por exemplo transformar e responsabilidade, uma vez que os sujeitos pesquisados apresentaram em outras falas a responsabilidade em formar jovens e adultos para o mercado de trabalho, em transformar a vida dessas pessoas. Há de se refletir se realmente estão significando essas ações como parte

de sua atividade profissional ou são meramente palavras cotidianamente assumidas pelos discursos do papel da educação profissional.

Os entrevistados demonstram visões e significados diferentes relativos a imagem que constroem de si mesmos enquanto docentes da educação profissional. A construção social do significado para esses docentes é fortemente influenciada pelo seu papel de orientar, ajudar e proporcionar oportunidades aos alunos, conforme relato de alguns dos entrevistados:

“Ajudar jovens a aprenderem uma profissão e ocuparem o mercado de trabalho”. (D1)

“Transformar e preparar os jovens para o mercado do trabalho”. (D10)

“Ser docente na educação profissional significa lapidar jovens para o mercado de trabalho, estes que por muitas das vezes, se descobrem na profissão ensinada”. (D4)

“Significa cooperar na formação de profissionais para o mercado de trabalho”. (D21)

“É você abrir portas porque está trabalhando com adolescentes que não tem visão do mercado, mostrar a realidade de uma profissão”. (D13)

“Muitos pensam que o docente da educação profissional é só formar para o mercado de trabalho, estamos formando para o mundo do trabalho. Nossa responsabilidade é muito grande, muitos alunos que estão em sala de aula são muito diferentes e temos que passar para esses indivíduos que para além do fazer existe a formação do ser”. (D22)

“Significa uma forma de transmitir conhecimentos e habilidades que serão utilizadas para o desenvolvimento profissional de nossos jovens”. (D09)

“É poder levar ao aluno o ensino profissional, a um nível prático. O aluno tem contato prático, conhecimentos técnicos permitindo aplicar na profissão no futuro”. (D23)

Percebe-se que as finalidades e objetivos do ensino na educação profissional, ou do ato de ensinar para os docentes entrevistados, apesar de ter um caráter mais técnico, mais voltado para o mundo do trabalho, se constitui em um trabalho como educadores, como atores e sujeitos do conhecimento, com o papel de ensinar e contribuir para a formação humana e profissional dos alunos. Pimenta (1.999) colabora nesse sentido ao afirmar que o papel do professor “é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. (1999. p. 18).

À medida que o docente da educação profissional se assume como professor, como ator no processo de transmissão de conhecimentos, que ressignifica seu trabalho como importante para a construção de vida e profissional dos seus alunos, ele passa a perceber a dimensão que o ensino e o ato de ensinar possui para sua atuação e sua prática,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (TARDIF. 2008.p 230).

Para outros entrevistados fica evidente o seu papel na transformação de vida das pessoas, indo além do ensinar os aspectos e conteúdos técnicos e específicos, já que suas falas indicam o que segue:

“Eu posso transformar a vida das pessoas”. (D5)

“Significa bastante, porque saber que posso contribuir para o processo ensino aprendizagem, de algumas pessoas, saber que posso transformar algumas ideias em relação à profissão. Fazer o aluno a amar a profissão é importante”. (D12)

Nesse sentido, o objeto do trabalho do docente nessa modalidade de ensino ganha uma dimensão humanizada, não considerando somente os aspectos técnicos ou tecnológicos e sim os aspectos humanos das relações sociais e de interações que se estabelecem entre docentes e alunos, relações essas importantes para dar significado ao seu trabalho. Assim,

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF. 2008. p. 128)

Ao significar seu trabalho como um processo de interações sociais e humanas e estabelecer objetivos e fins de ensinar conhecimentos aos alunos, o docente tem a oportunidade de se deparar com o significado do ato de ensinar na educação profissional. Ao entrar em sala de aula ele assume um papel de professor, de quem está disponível aos seus alunos, de quem irá fortalecer as

relações do processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto qualquer professor de outras modalidades de ensino. Para apoiar essa discussão, de um lado, pode-se considerar a compreensão que Tardif (2008, p. 167) traz sobre o que é ensinar “é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” e, de outro, tem-se as falas do sujeito que indicam o seguinte:

“Amo a minha profissão. Repassar os conhecimentos aos alunos que passam a praticar os ensinamentos em toda sua vida pessoal e profissional”. (D15)

“Responsabilidade muito grande, me sinto mais preparado como profissional. Ser docente é aprender todo dia”. (D16)

“Minha profissão de coração e de formação. Ser docente da educação profissional me possibilitou uma aproximação com o mundo do trabalho, muito diferente da educação básica”. (D27)

Freire (2015) corrobora essa ideia ao trazer uma reflexão sobre o ato de ensinar. Para o autor “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015. p. 24). Embora na fala dos sujeitos pesquisados esteja muito presente a expressão “transmitir conhecimentos”, que é uma característica da educação profissional, o ensinar tende a ganhar outra importância, de construção enquanto profissionais e pessoas, vejamos:

“Uma profissão importante para a preparação das pessoas para o mundo do trabalho e da vida”. (D26)

O docente assume o significado de sua atividade, não somente com relação à transmissão de conhecimentos técnicos, específicos, mas como transformador de vida das pessoas, na interação com elas, podendo influenciar na busca de novas oportunidades. Para tanto,

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2018.p 118).

Esse processo de interação pode ser explicitado na fala do sujeito, que considera a docência na educação profissional como desafiadora, ao ter que lidar com as mais diversas situações em sala de aula, quando indica que:

“É um desafio, além da clientela ser diversificada em faixa etária e de conhecimento. Temos o desafio de equiparar para que todos alcancem o conteúdo passado. Desafio equiparar idades e conhecimentos distintos. Temos alunos de 60 anos e adolescentes. Equiparar para que todos aprendam”. (D17)

Portanto o trabalho do docente da educação profissional ganha dimensão e importância, embora seus alunos sejam jovens e adultos, que buscam conhecimentos muito específicos, voltados para as bases tecnológicas e procedimentais de uma dada tarefa ou ocupação, são sujeitos que interagem, que aprendem e que desenvolvem habilidades que farão parte não só da sua relação com o trabalho do ponto de vista de produção de bens e consumo, mas para adquirir conhecimentos e habilidades para sua convivência humana.

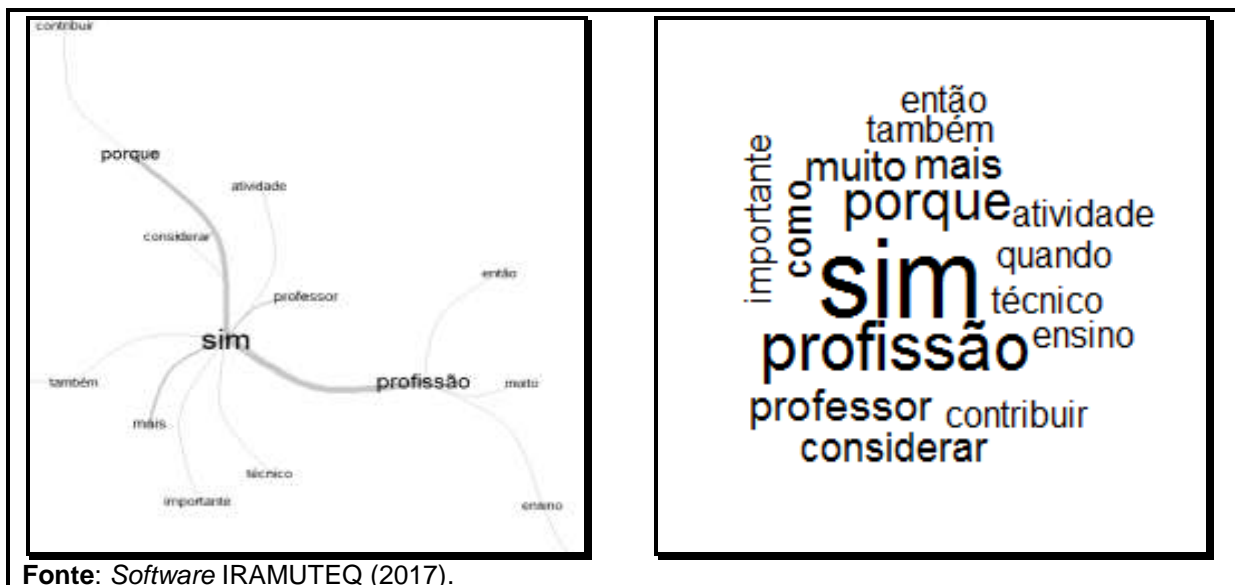
Para isso destaca-se a categoria de trabalho trazido por Kuenzer (1998, p. 55) em que o trabalho é considerado como princípio educativo, pois compreende o desenvolvimento intelectual das funções essenciais da divisão do trabalho e das técnicas e procedimentos para a execução e produção do trabalho. A partir desse ponto de vista considera-se o trabalho como contribuição para a formação humana.

Para Tardif (2008) ser professor “é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2008. p. 31), seja esse alguém um docente da educação profissional ou um professor da educação regular, o significado do ser docente é o mesmo, os saberes que precisam desenvolver são os mesmos, o processo de interação entre ele e o aluno possui as mesmas bases de conhecimentos pedagógicos e humanos.

Na questão de nº 3 foi investigada a relação da atividade que ele exerce como docente da educação profissional ser uma profissão com o seguinte questionamento: atuar como docente na educação profissional para você é profissão? Os sujeitos foram instigados a justificar o porquê da resposta.

Figuras 5 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre se ser docente da educação profissional é uma profissão.

Figuras 6 – Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre se ser docente da educação profissional é uma profissão.



Do total de sujeitos pesquisados apenas 2 responderam não considerar sua atuação como docente na educação profissional ser uma profissão. Um atuou muito pouco e não considera uma profissão: “Não, no meu caso foram três períodos muito curtos, não considero ter sido uma profissão” (D1). O outro acredita que: “é uma consequência do trabalho que realizo (D15)”.

Todavia, 25 sujeitos (92% dos pesquisados) consideram uma profissão. Mesmo sendo a segunda profissão, haja vista que muitos declararam que atuar na educação profissional como docente foi ao acaso, para aumentar a renda ou para ampliar seus conhecimentos.

A visão da atividade de docência na educação profissional se caracteriza como profissão por estar associada à ideia de que para ser profissão basta ser remunerada ou ter uma habilitação para exercê-la, conforme destacam alguns sujeitos:

“Sem dúvida é uma profissão, pois há uma troca monetária pelo conhecimento e dedicação aos alunos” (D4)

“Sim. Hoje a cada vez mais se exige qualificação profissional e a educação profissional é a melhor forma de proporcionar tanto a aquisição de conhecimentos quanto fornecer a diplomação necessária para a atuação profissional de maneira registrada/credenciada e o professor é vital para guiar os futuros profissionais técnicos” (D23)

Ao investigar se o docente da educação profissional enxerga sua atividade docente como profissão, nota-se que essa se relaciona, na maioria dos casos, com indivíduos oriundos de outras áreas profissionais, seja pela formação inicial ou pela

sua atividade principal. Investigar essa relação possibilita entender a intensidade do trabalho desse docente, a importância dada por ele para seu processo formativo.

Para que um profissional se dedique ao seu desenvolvimento é necessário que, primeiro se identifique como profissional naquela determinada atividade, depois se assuma como trabalhador da área, que as tarefas e atividades dessa profissão façam parte de sua rotina de trabalho. Na educação profissional é comum encontrarmos docentes que são contratos temporariamente para prestar um serviço e não se vinculam de maneira significativa para o desempenho da atividade, muito menos para o processo de formação.

Para Tardif (2008), quando uma pessoa tem a consciência da sua profissão ela passa a assumir os papéis, a incorporar as normas e procedimentos inerentes a essa profissão: “pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação”. (TARDIF, 2008, p. 80). Com isso, quando o docente vê a docência como uma profissão tende a se dedicar mais para o seu crescimento e a sua prática pedagógica.

Os docentes pesquisados incorporam a atividade da docência como profissão, em algumas situações se confundindo com o próprio papel da educação profissional, como apresentado pelo relato de alguns deles:

“Sim, uma das mais importantes profissões para lapidar o profissional para o mercado de trabalho”. (D11)

“Sim, porque contribui para o crescimento e desenvolvimento da sociedade”. (D21)

“Sim, aprendi a respeitar esse trabalho transformador”. (D5)

“É sim. Com certeza. Uma profissão muito importante porque quando o adolescente sai do ensino médio é leigo e vem com as bases científicas do ensino médio com déficit muito grande, e quando vai para o mercado de trabalho ele para desenvolver outras competências demora e perde empregos e oportunidades. O ensino técnico vem para cumprir essa missão. Quando sai já tem uma profissão” (D13)

“Sim. Me considero. Me identifiquei muito com a docência. Fui músico durante muito tempo e de uma hora para outra me vi em sala de aula e gosto muito. Hoje considero minha profissão”. (D22)

“Sim. Apesar de ter outra atividade como técnico mais minha atuação como professor vejo como uma profissão também”. (D8)

“Sim. Porque já atuo há mais de 15 anos, contribuindo para a formação das pessoas. É a minha atividade”. (D10)

Para Pimenta (1999) “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Dessa forma, o docente da educação profissional se apropria e considera sua atividade como profissão, pois constrói a partir dos fins da educação profissional, uma identidade profissional, se identificando com a docência. Observa-se assim que,

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes e de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida de ser professor. (PIMENTA, 1999. p. 19).

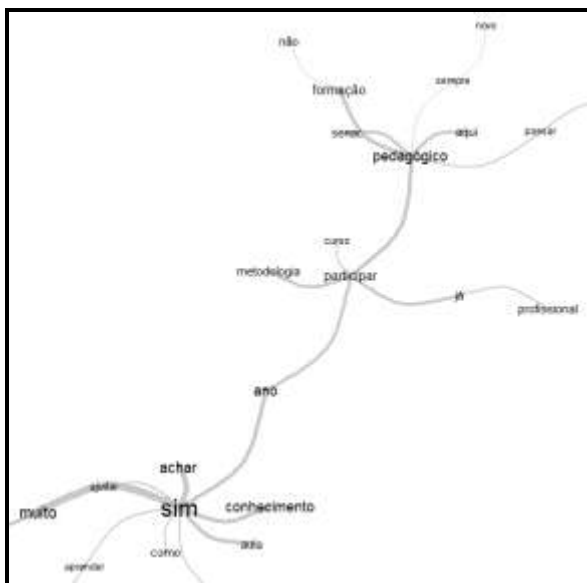
Nessa perspectiva, os saberes experienciais validados por Tardif e os saberes da experiência trazidos por Pimenta cumprem sua missão de apoiar o docente na construção de sua identidade profissional, bem como colabora para sua formação e sua atuação, uma vez que, a partir das experiências vividas, seja em ambiente escolar, seja na sua existência humana e social, pode mobilizar conhecimentos e atitudes para o exercício de sua profissão docente e de sua prática.

Nesse sentido, o saber pedagógico assume um caráter prático uma vez que se funda no trabalho do dia a dia do docente, criando o que Tardif (2008. p. 39) denomina *habitus*, que são os procedimentos, rotinas, habilidades e competências para o saber-fazer, para a prática pedagógica e para o saber-ser.

As três perguntas seguintes buscaram investigar o percurso de formação dos docentes que atuam na educação profissional, suas implicações e os saberes que consideram necessários à sua atuação.

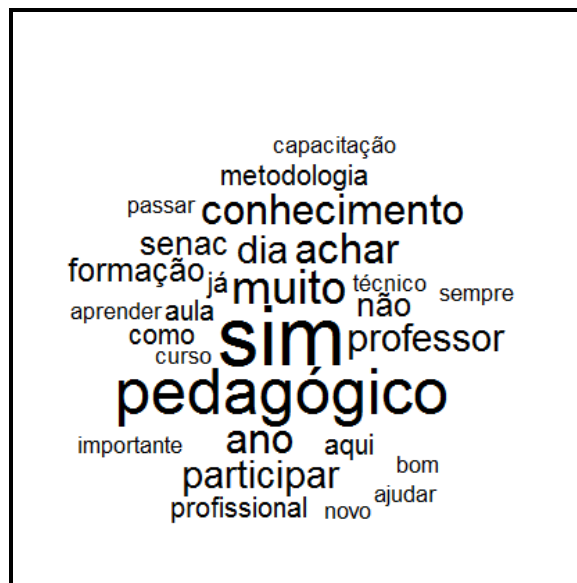
A questão de nº 4 traz o seguinte questionamento: já participou de algum curso de formação pedagógica e qual a sua avaliação como docente da educação profissional?

Figura 7 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre participação do docente em formação pedagógica.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2017).

Figura 8 – Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre participação do docente em formação pedagógica.



As palavras de conexão para essa questão são: “sim”, “pedagógico” e “conhecimento”. A palavra “sim” aparece 22 vezes, o que representa que 81,48% dos sujeitos pesquisados participaram de alguma atividade ou processo de formação.

Encontra-se na amostra pesquisada 5 docentes que declararam nunca ter participado de nenhuma capacitação ou formação, representando 18,51% do total da amostra. A não participação desses docentes em processos de formação ou capacitação se justifica por serem contratados em regime de prestação de serviços e, além disso, atuam em outra atividade profissional, sendo que não puderam participar nos momentos em que as capacitações foram oferecidas.

Voltando à citação de Tardif (2008), na qual o autor destaca a relação de vínculo temporário que distancia o docente do processo formativo e da possibilidade de consolidar as competências pedagógicas necessárias à sua atuação, encontramos o que segue:

É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade, provocando uma erosão das competências. (TARDIF, 2008. p. 90).

A palavra “pedagógico” aparece com uma frequência alta em consequência de a pergunta direcionar para esse tema. A palavra “conhecimento” não poderia

deixar de aparecer em função do propósito da pergunta, que busca investigar o processo de formação. Nenhum processo de formação ou capacitação deixar de proporcionar a aquisição de conhecimentos. Nota-se que outras palavras que obtiveram uma frequência menor, porém não menos importante, merece destaque, como: formação e metodologia.

A resposta de 81,48% dos docentes pesquisados afirma que participam de alguma atividade voltada aos aspectos e assuntos pedagógicos e valorizam essa participação porque traz a possibilidade de acessar metodologias e técnicas para lidar com o aluno e, na sua atuação em sala de aula, observa-se isso nas falas que segue:

“Periodicamente, e sempre surge novos aprendizados e conhecimentos”. (D11)

“Vários. Antes de atuar na educação profissional, atuava na educação pública, semestralmente tinha formações. Quando fui admitido no I1 passei duas semanas em capacitação pedagógica para entender a metodologia nacional e o conteúdo. Já fiz 3 capacitações. Todo ano tem a jornada pedagógica que sempre participo”. (D12)

“Sim. Aqui na I2. Toda a equipe passa por capacitação pedagógica. Achei maravilhoso, passei a conhecer ferramentas, crescimento”. (D15)

“Sim, na I2. Ótimo, aprendi novas metodologias, novos recursos que vai me ajudar no dia a dia da sala de aula”. (D16)

“Sim. No I2 participamos várias vezes por ano. Curso de formação pedagógica, alinhando as normas pedagógicas utilizadas na instituição, didática, plano de aula”. (D17)

“Já participei. No ano passado e acho importante o ensino pedagógico que anda com a parte técnica do profissional. Aqui se trabalha muito com competências e habilidades, então o pedagógico e o técnico andam juntos. Se completam”. (D19)

“Participei na I1, na metodologia ativa, tive um contato inicial, participei bastante. Aqui na I3 temos nossas formações com temas em que os próprios professores sugerem e a equipe pedagógica traz esses temas. (D22)

“Sim. Há uns 4 meses e achei interessante para aprimorar meus conhecimentos e estratégias em sala de aula”. (D25)

“Sim. Há aproximadamente 02 anos, mas foi muito vago.” (D9)

“Sim, muitas vezes. Me aprimorei, pude aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na faculdade e como aperfeiçoamento da minha profissão”. (D27)

Ao analisar as falas, percebe-se que o processo de formação se dá por iniciativas das próprias instituições e a percepção do docente com relação aos conhecimentos se relaciona aos aspectos técnicos, ferramentais e procedimentais, não sendo destacado os aspectos atitudinais ou do processo de ensino e aprendizagem, dos saberes da formação profissional trazidos por Tardif, que apresenta esses saberes como próprios da ciência da educação e da ideologia do saber pedagógico. Eles querem mais ferramentas e técnicas de como atuar em sala de aula, porém desconectado do processo de aprendizagem do aluno, ou seja, um modelo de educação mais tecnicista, característica muito forte na educação profissional.

O papel das instituições pesquisadas e sua contribuição para o percurso de formação do docente é muito diferenciada. Duas realizam ações anuais, fortemente voltada para suas metodologias. Outra realiza de maneira aleatória e esporádica, de maneira superficial, não contribuindo para o processo de formação.

Muitos docentes declararam participar de oficinas e jornadas pedagógicas, cursos, palestras entre outras formas de oferta, que são oferecidos pela própria instituição, possibilitando a troca de experiências, das metodologias, do como fazer, compartilhando entre eles um saber prático. Esses locais são espaços privilegiados para a formação do docente, para seus aprendizados, pois aproxima-os da realidade vivida em sala de aula com as dificuldades em sua prática pedagógica. Eles acabam percebendo suas fragilidades e a necessidade de buscar desenvolver os saberes necessários à sua atuação, passando a dar importância ao conhecimento pedagógico. Nesse sentido,

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou em relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2008, p. 53).

Os docentes valorizam esses espaços haja vista que contribuem para o aprimoramento de seus saberes, de sua prática e por isso mencionam o seguinte:

“Sim, achei que contribuiu muito e cada formação me ajuda a ser uma profissional melhor”. (D5)

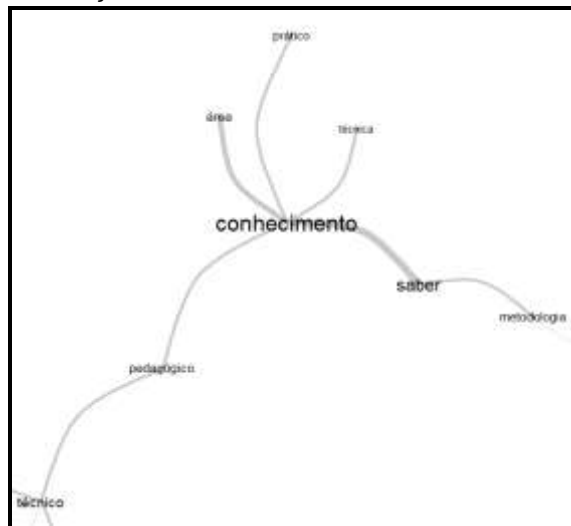
“Sim. Aqui é direto. Em cinco anos foi uns três por ano. Já fiz especialização para professor. Achei necessário porque você aprende técnicas, métodos e

aprende a fazer aulas diferenciadas no dia a dia. Eu posso ter o conhecimento técnico da minha área e os conhecimentos e as bases do conhecimento do professor precisa. Por isso que são importantes”. (D13)

“A maioria dos cursos ajudou a lidar com as ferramentas, com a tecnologia, com o comportamento, mas outros nem tanto. Ficou abaixo do esperado para mim como professor. Alguns deixou a desejar” (D14).

A questão de nº 5 procurou investigar os saberes e conhecimentos mais valorizados pelos docentes para atuar na educação profissional, com o seguinte questionamento: quais os saberes ou conhecimentos que você valoriza para atuar como docente da educação profissional?

Figura 9 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre quais saberes/conhecimentos o docente valoriza para sua atuação.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2017).

Figura 10 – Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre quais saberes/conhecimentos o docente valoriza para sua atuação.



Pela conexidade das palavras apresentadas obtém-se: “conhecimento” aparecendo 14 vezes, “saber” aparecendo 11 vezes e “técnico” aparecendo 5 vezes. Ao considerar que conhecimento e saber estão presentes no enunciado da pergunta pode-se considerar outras palavras que fazem parte das respostas como: pedagógico e prático.

Primeiramente é importante situar a categoria saber. Para efeito dessa pesquisa, saber se relaciona com conhecimento, com um conjunto de variáveis cognitivas, sociais, culturais, com as habilidades, com a competência para ensinar e, para ensinar é preciso aprender a ensinar, a desenvolver e dominar os saberes para o desenvolvimento do trabalho docente, é mobilizá-los à medida que o trabalho pedagógico requer, que as situações se colocam diante de si.

Tardif (2008) apresenta três concepções de saber. O saber do sujeito, das suas representações e que esse sujeito sabe alguma coisa de maneira subjetiva e racional, cognitiva. O outro tipo de saber é o do juízo, lugar onde reside a atividade intelectual, o julgamento. E por fim, o saber da argumentação, da discussão, trata da capacidade de julgar e emitir uma opinião, a capacidade de comunicar, da racionalidade, “chamaremos de saber unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.” (TARDIF, 2008, p. 199).

Tardif defende que os saberes associados à atividade da docência repousam no papel estratégico que os professores assumem nas relações sociais e produtivas, que esses saberes são plurais, pois advém de diversas fontes, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2008, p. 18).

O autor apresenta uma tipologia de saberes próprios ao trabalho docente: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Pimenta (2009) contribui para a definição da categoria dos saberes ao apontar, muito similar a Tardif (2008), três saberes: os saberes das experiências (vivências), os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos fortemente presentes nas falas dos sujeitos tomam um caráter mais prático de conhecimentos voltados para a didática, para o saber dar aula, para o saber ensinar. Esse saber é inerente ao saber do professor e segundo Tardif (2008):

O saber do professor é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2008, p. 15)

O saber pedagógico dos docentes está impregnado de conhecimentos de um saber-fazer, em que esses são adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e de carreira profissional, na troca e no compartilhamento com outros docentes.

Esse conjunto de saberes, apresentado pelos dois autores, é percebido e valorizado pelos docentes pesquisados. Na visão dos docentes, esses saberes

apresentam-se de maneira conexas com os saberes trazidos pelos autores, valorizando inclusive mais os saberes atitudinais conforme pode-se observar nas respostas abaixo:

“O principal deles é sempre motivar o aluno e mostrá-lo que ele é capaz de desenvolver os assuntos técnicos abordados, assim mantendo-o conectado às aulas”. (D4)

“Facilidade em comunicação e valorizo uma aula dialogada e bem dinâmica”. (D3)

“Caráter, conhecimento tecnológico”. (D21)

“Respeito, compreensão, disponibilidade e atenção, conhecimentos teóricos e pedagógicos”. (D5)

“Primeiro tem que estar sabendo de tudo, atualização em geral, métodos de ensino, novas metodologias, todos os conhecimentos são importantes”. (D20)

“Domínio didático e métodos que facilite a aprendizagem dos alunos”. (D9)

“Didáticos, pedagógicos e técnicos”. (D27)

No depoimento dos docentes fica evidente a valorização dos saberes da ciência da educação ou os saberes pedagógicos que são adquiridos em cursos de formação inicial ou continuada e que marca o trabalho no seu cotidiano. Tardif (2008), por sua vez, indica o que segue:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...]. Essas doutrinas são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2008, p. 37).

Os saberes disciplinares e saberes curriculares, abordados por Tardif (2008), e os saberes do conhecimento, abordado por Pimenta (2009), se apresentam nas falas dos sujeitos como podemos observar na sequência:

“Saber a parte técnica (formação), dominar os conhecimentos técnicos. Os alunos muitas vezes têm conhecimento alto da profissão e se não tiver a capacidade técnica você fica pra trás. Essas formações faz com que complete a formação pedagógica e soma a formação técnica.” (D13)

“Precisa conhecer realmente da parte técnica, ter os elementos da área e os conhecimentos da área”. (D19)

“Saber sobre currículos, saber experiencial e saber cultural”. (D24)

“Conhecer o saber técnico, a questão antológica, as questões relacionadas à área de formação. E as questões de metodologia, principalmente as relacionadas à andragogia”. (D22)

“Saberes valorizados na prática docente. Reconhecemos a importância dos saberes científicos, mas também os saberes tradicionais, os conhecimentos prévios trazidos pelos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Reconheço que devem ser partilhados, contextualizados. Os conhecimentos produzidos são sempre contextualizados e críticos, adequados a validade dos educandos” (D26)

Nesses relatos os docentes também manifestam os conhecimentos advindos das suas experiências de vida e do mundo do trabalho, no seu contexto de atuação nas áreas específicas de sua formação, no exercício cotidiano da sala de aula.

Esses saberes fornecem aos docentes segurança no seu fazer pedagógico, nos aspectos relativos à didática, da construção do conhecimento, do desenvolvimento das capacidades de desenvolver e organizar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

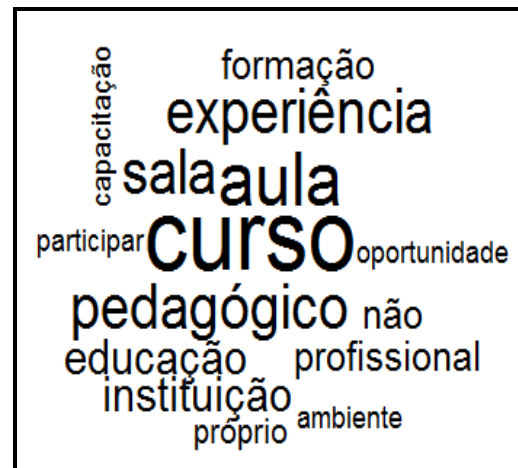
A questão de nº 6 buscou identificar quais os *lôcus* de formação do docente, trazendo como questionamento: quais são os espaços nos quais você adquiriu os saberes e as habilidades para atuar como docente na educação profissional?

Figura 11 - Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre quais os espaços os docentes adquiriram os saberes e habilidades para sua atuação na educação profissional.



Fonte: Software IRAMUTEQ (2017)

Figura 12 – Nuvem de palavras encontradas nas respostas sobre quais os espaços os docentes adquiriram os saberes e habilidades para sua atuação na educação profissional.



Para a questão de nº 06, as palavras com maior grau de similitude apresentadas foram: “curso” aparecendo 14 vezes, “aula” aparecendo 10 vezes e “experiência”, “sala de aula” e “pedagógico” aparecendo 8 vezes.

A fala dos docentes aponta que os espaços nos quais adquiriram os saberes para sua prática docente são variados. Entretanto, o que ocorre em maior frequência é a aquisição diante das oportunidades oferecidas pela própria instituição na qual se vinculada, seja com situação funcional efetiva ou como prestador de serviços.

Os relatos abaixo demonstram o ora apresentado:

“Conhecimento em livros, palestras, cursos profissionalizantes”. (D2)

“Na própria instituição e ambientes pedagógicos”. (D11)

“Nas oficinas de formação e na busca constante de melhoramento profissional no dia a dia na sala de aula”. (D5)

“Na minha especialização em docência no ensino superior, e nas capacitações. Vão massificando muito as questões pedagógicas e expandindo, que na educação profissional não é simples”. (D12)

“Sala de aula, cursos. Quando comecei minhas aulas eram de um jeito, hoje com esses cursos é outro. A sala de aula é aonde aplico, tem coisas que dá certo e tem coisas que não que estão no plano de aula. Você começa a ver uma pedagogia diferenciada”. (D13)

“Cursos, leituras e pesquisas. Livros novos, trocando com colegas e buscando na internet”. (D20)

“Espaço escolar, treinamentos técnicos, seminários e cursos pedagógicos”. (D24)

“Na própria instituição, na prática em sala de aula”. (D6)

“No decorrer dos cursos de formação e nas oportunidades dadas pela instituição em participar de jornadas e encontros pedagógicos”. (D8)

“Na minha experiência profissional técnica e em treinamentos e cursos pedagógicos”. (D10)

“Além da minha formação em pedagogia, nas capacitações oferecidas pela instituição e por outras instituições que tive oportunidade de participar. Além da experiência adquirida na sala de aula”. (D27).

Nessa perspectiva é importante observar que a formação continuada oferecida pelas instituições repousa, em grande parte, nos aspectos pedagógicos. Dessa forma, pode-se refletir sobre o papel dessas instituições na formação desses docentes, na definição clara dos saberes necessários à sua atuação na educação profissional, nos modelos metodológicos e pedagógicos que são incutidos aos docentes, na definição dos currículos.

Diante da fragilidade e das brechas trazidas pela legislação com relação à formação desse docente, cada instituição estabelece seus programas de formação,

que, na maioria atende aos interesses do modelo capitalista e neoliberal ora em curso ou aos interesses internos da instituição, sem se preocupar efetivamente com a formação mais emancipatória, reflexiva para esse docente.

Nesse aspecto Freire (2015) traz uma reflexão acerca dos saberes necessários à prática docente. Para Freire (2015), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Portanto, as instituições, espaço principal de formação do docente, precisam implementar ações de formação que leve o docente a refletir sobre sua prática, a incorporar saberes plurais, de cultura geral, tecnológicos e não somente pedagógicos. Proporcionar aos docentes momentos voltados para a formação não só para o mundo do trabalho, mais que extrapole a formação do aluno para a vida, para a formação de uma consciência que reflita sobre as contradições do mundo do trabalho e da própria sociedade. Trabalho aqui entendido enquanto construção social e inerente a vida humana.

Outros espaços relatados pelos docentes entrevistados são: na sala de aula, na observação de outros docentes e nas experiências profissionais fora do ambiente escolar (mundo do trabalho), conforme indicado nas falas abaixo:

“Nas oficinas de formação e na busca constante de melhoramento profissional no dia a dia na sala de aula”. (D5)

“Sala de aula, cursos. Quando comecei minhas aulas eram de um jeito, hoje com esses cursos é outro. A sala de aula é onde aplico, tem coisas que dá certo e tem coisas que não, que estão no plano de aula. Você começa a ver uma pedagogia diferenciada”. (D13)

“Peguei experiência observando outros professores, a metodologia deles, fui implementando minha própria metodologia”. (D16)

“Na própria instituição, na prática em sala de aula”. (D6)

“Eu tive e tenho a oportunidade de atuar pela manhã em uma empresa de engenharia clínica (atuando principalmente com manutenção eletrônica) e pela tarde com a educação profissional, e essa junção desses dois ambientes me fazem ter uma percepção comparativa do mercado de trabalho atual com o que está sendo abordado em sala de aula. Logo, em diversos momentos consigo correlacionar os aprendizados obtidos em cada ambiente e passar isso aos alunos”. (D4)

“Na área específica em empresas. Como ainda não participei de cursos de educação, consigo aprender em sala de aula com a experiência com os alunos e a ajuda dos coordenadores pedagógicos”. (D7)

“Na minha experiência profissional técnica e em treinamentos e cursos pedagógicos”. (D10)

Percebe-se uma relação muito próxima das experiências e do mundo do trabalho com os espaços de formação para os docentes, correlacionando seus aprendizados nos espaços de trabalho fora da instituição (em empresas) com a aquisição de saberes para atuar na educação profissional. O domínio do conhecimento tecnológico apresenta-se, portanto, como importante ao exercício da prática do docente.

Nesses relatos, os docentes demonstram que a formação continuada é presença forte na educação profissional. Com exceção de um docente que possui formação inicial em licenciatura (pedagogia), os demais possuem formação em outras áreas. Talvez por esse motivo as instituições promovam internamente oficinas, jornadas e outros tipos de ações formativas voltadas para a área pedagógica, buscando suprir a lacuna deixada no processo de formação inicial desses docentes, que em muitos casos, iniciam sua atuação em sala de aula sem nenhum preparo pedagógico, apenas com o conhecimento técnico e prático da ocupação, característica comum na educação profissional, que assume um caráter prático e eminentemente técnico.

A questão de nº 7 buscou investigar qual a importância dada pelos sujeitos com relação ao tipo de conhecimento com o seguinte questionamento: em sua opinião o que é mais importante para atuar como docente da educação profissional? A questão trazia três opções de acordo com nível de prioridade (muito importante, importante, pouco importante) sendo: conteúdos específicos relacionados com a disciplina que ministra, conhecimentos pedagógicos ou conhecimentos gerais.

Para 85% dos entrevistados, os mais importantes são os conhecimentos específicos, 11% os conhecimentos gerais e para apenas 4% os conhecimentos pedagógicos.

Embora as instituições nas quais esses docentes encontram-se vinculados promovam processos formativos voltados para os conhecimentos pedagógicos, na visão dos entrevistados, os conhecimentos técnicos (específico da disciplina que ministram) são os mais importantes. Contraditoriamente, na questão de nº 06 os docentes atribuem valor especial às formações pedagógicas.

Essa visão do docente pode estar impregnada pelo sentimento de que para ser docente da educação profissional o mais importante é conhecer e ser da área

profissional na qual atua como docente. Talvez isso se deva ao fato desse profissional não ser reconhecido como profissional da área de educação. São profissionais de outras áreas que atuam como docentes. Ou ainda, outra hipótese seria a influência do ideário capitalista que indica o conhecimento técnico e/ou tecnológico como mais importante para o docente da educação profissional, uma vez que sua função, no pensamento neoliberal, é formar mão de obra para o mercado de trabalho.

É recorrente a afirmação de que os conhecimentos específicos são os mais importantes e, por isso, com o intuito de aprofundar esse dado buscou-se estabelecer um diálogo com Tardif (2008) sobre os saberes curriculares e saberes disciplinares.

Para o autor os saberes disciplinares estão atrelados ao conteúdo propriamente dito. No caso da educação profissional, os conteúdos técnicos, específicos de cada ocupação. Esses saberes emergem do mundo do trabalho, das relações de produção, dos modelos de trabalho estabelecido na sociedade e que são traduzidos e incorporados nas disciplinas dadas pelas instituições de ensino.

Os saberes curriculares se apresentam como a organização curricular para a oferta dos conhecimentos específicos, os programas, os objetivos de ensino em que os docentes aplicam em sala de aula. Provavelmente os docentes da educação profissional valorizam esses conhecimentos específicos em função da natureza da modalidade, em que os objetivos e as finalidades é a formação do indivíduo para exercer uma ocupação, uma profissão, ou ainda, são os conhecimentos que dominam, em função de sua formação e experiência profissional.

Contudo, para Tardif (2008) não basta conhecer os conteúdos específicos, é importante também que o docente possua conhecimento pedagógico. O saber pedagógico precisa estar integrado ao saber específico, são saberes que se complementam,

É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. [...] O conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é interatuado, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem (TARDIF, 2008, p. 120)

Os docentes não deixam de pontuar que os conhecimentos pedagógicos também são importantes. Ser docente da educação profissional requer, além da experiência do mundo do trabalho, dos conhecimentos específicos, um conjunto de saberes pedagógicos que são próprios ao exercício dessa prática profissional, reconhecendo sua importância e a necessidade de dominar um repertório de conhecimentos e habilidades pedagógicas.

Pimenta (2009) também aborda essa questão dos saberes do conhecimento, observando que o docente precisa ter clareza e consciência do tipo de conhecimento que vai desenvolver com os alunos. Para que serve o conhecimento? Qual tipo de conhecimento deverá ser tratado? Qual o nível de aprofundamento desse conhecimento? São indagações e reflexões importante para o docente discernir de que forma os conhecimentos serão tratados. Distinguir entre o que é conhecimento e o que é informação.

Nesse sentido, Pimenta (2009) traz uma reflexão sobre o papel dos professores indicando a necessidade de estes transformarem informação em conhecimento, mediando essa transformação e levando os alunos a refletir sobre os conhecimentos gerados. Assim,

É preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* (grifo da autora) necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 1999, p. 22)

A última questão (nº 08) investigou a importância dada pelos sujeitos aos saberes didático-pedagógicos propriamente ditos para a atuação em sala de aula. Para 78% dos entrevistados os saberes didático-pedagógicos são muito importantes, 15% importante e 7% consideram pouco importante.

Esse dado revela que mesmo os docentes que atribuem significativa relevância aos conhecimentos específicos da área em que lecionam, como observa-se na questão anterior, atribuem também importância aos saberes didático-pedagógicos.

Considera-se como saberes didático-pedagógicos os saberes relacionados à prática educativa ou prática pedagógica, uma das categorias tratadas nessa

pesquisa e que se relaciona ao saber ensinar, o ensino e a prática, essa última considerando-se a sua relação com a atividade do docente.

Como prática educativa/pedagógica entende-se a interação do docente com os alunos, sua relação com as metodologias, sua atuação em sala de aula, suas formas de trabalho, o seu saber-fazer pedagógico. Existe uma relação direta entre a prática educativa e o ensino, as formas plurais que definem a ação do docente, a mobilização dos saberes específicos, do saber ensinar.

Tardif (2008) assume conceitualmente que a prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2008, p. 255). Esse conceito se incorpora ao entendimento da prática pedagógica uma vez que traz uma relação estreita com o saber fazer do docente.

Nesses saberes se incluem os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, as competências necessárias ao seu fazer pedagógico. O autor considera que a prática educativa é “guiada por normas e interesse que se transformam em finalidades educativas” e “é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo”. (TARDIF, 2008, p. 163). Essas duas dimensões levam o docente a desenvolver um saber moral e prático associado às normas e finalidades dessa prática e um saber mais técnico científico baseado no conhecimento das ciências da educação.

O processo de ensino e aprendizagem presente na prática docente incorpora uma relação pedagógica em que os docentes dominem os conhecimentos pedagógicos para que possa ocorrer a interação entre ele e o aluno. Assim,

Entre o ensinar e o aprender há uma relação pedagógica. Não ocorre ensino nem aprendizagem se não houver entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada pelo sentido. Por isso, o profissional não pode deixar de investir na dinâmica didático-pedagógica, pela qual o ensino se torna educativo. (SEVERINO, 2002, p. 150)

Outra dimensão que faz parte da prática pedagógica pois está associada ao núcleo central da atividade docente é a interação. Essa dimensão possibilita que docente e aluno interajam em uma relação de entrega mútua, é o agir educativo. É o trabalho do docente na sua essência. É a sua prática efetiva, pois nela os docentes mobilizam todos os saberes necessária à sua atuação, ou seja:

A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerado que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro. (TARDIF, 2008, p. 120)

Freire (2015), para corroborar com a discussão, traz como um dos saberes indispensáveis aos docentes a capacidade de perceber a realidade, de apreender e aprender em todos os momentos, de compreender a prática educativa em suas dimensões, no ato de ensinar que se aprende e de aprender enquanto ensina, ações inerentes ao ato de educar.

Outro aspecto que deve ser considerado e que não está desassociado da prática pedagógica é o ensinar. E ensinar exige um esforço do docente no momento da sua interação com os alunos, motivando-os para o processo de ensino e aprendizagem de maneira efetiva. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (TARDIF, 2008, p. 167)

É nessa ação prática que docentes buscam seus saberes oriundos de diversas fontes, ou seja, os saberes adquiridos fora da profissão, em outras atividades, em sua relação social e cultural que são também utilizados por eles na sua prática pedagógica.

A prática pedagógica relaciona-se ainda com o saber experiencial de Tardif e os saberes da experiência trazidos por Pimenta, quando alia o ato de ensinar e a atuação do docente as suas experiências vividas, suas emoções, sua cultura geral, as trocas com seus pares, a sua prática diária em sala de aula, as rotinas do cotidiano escolar, a sua interação com atores externos (no caso da educação profissional, suas experiências em empresas e no mundo do trabalho), um repertório de conhecimentos diversos, seus valores, exercitando uma reflexão sobre sua ação e sua própria prática.

A prática pedagógica encontra-se condicionada a duas grandes ações do docente: a transmissão dos conhecimentos, da matéria e de todos os aspectos que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem e com os aspectos ligados à gestão da sala de aula.

Para colaborar com a análise, Freire (2015) apresenta a importância para o docente de ter consciência de seu papel de educador e da relação entre ele e os alunos, na sua reflexão crítica acerca de sua prática, vejamos:

Não há docência sem discência as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2015, p. 25)

Freire (2015) estabelece ainda que um saber importante para a prática pedagógica refere-se à necessidade de refletir criticamente sobre sua prática. Para o autor o docente na sua interação com o aluno precisa respeitar os conhecimentos e as experiências trazidas por ele, fato que na educação profissional é comum dada a natureza dessa modalidade de ensino. E, no contexto da sala de aula, o docente utiliza esses conhecimentos como elemento didático para sua aula.

No seu cotidiano, o docente da educação profissional necessita refletir sobre sua prática, seu trabalho, pela natureza da educação profissional acaba por se transformar em atividade mecânica, marcada por metodologias e procedimentos repetitivos e que são realizados de maneira automática, sem uma reflexão sobre sua ação pedagógica.

Os docentes dessa modalidade de ensino, apesar de valorizar os saberes didático-pedagógicos (78% dos participantes da pesquisa consideraram muito importante) apresentam deficiências na sua formação pedagógica, o que impede a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, pois estão mais preocupados com a formação técnica dos alunos. Por isso,

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador... Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2015, p. 39)

Os docentes pesquisados atribuem importância significativa aos saberes didático-pedagógicos. Contudo, é imperativo que esses saberes sejam, de fato,

incorporados com intencionalidade aos programas de formação das instituições, levando os docentes a momentos de reflexão sobre sua prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a presente pesquisa, o ponto central era investigar aspectos sobre a formação do docente da Educação Profissional para uma melhor definição dos saberes que devem constituir sua trajetória formativa e as implicações na sua atuação.

Como tema central de estudo a pesquisa buscou compreender quais as principais implicações do processo formativo inicial e continuado para a constituição dos saberes necessários à docência na Educação Profissional no Acre.

A expectativa era identificar quais os saberes necessários à sua atuação e as implicações sobre sua prática pedagógica, quem é esse docente, quais as motivações para ser docente dessa modalidade de ensino e como efetivamente se processa sua formação.

A partir do tema central e das expectativas desdobrou-se questões que foram norteando a pesquisa e constituindo um conjunto de respostas que subsidiaram a construção desse texto.

Dessa forma, a pesquisa buscou apresentar contribuições sobre a temática em pauta, por meio dos dados coletados e das análises realizadas, destacando-se que nenhuma pesquisa no campo social e mais precisamente no campo da educação, está pronta e acabada. Portanto, os dados são provisórios e se aproximam do contexto da educação profissional, requerendo novas investigações e novos olhares sobre o tema em virtude da dinamicidade da área educacional, do momento histórico e político, dos sujeitos e das ações e relações existente entre eles.

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, buscou-se situar a formação do docente da educação profissional, considerando os marcos regulatórios que tratam do assunto e as iniciativas no que tange aos saberes e ao processo de formação de professores da educação profissional, seus pontos de atenção e implicações para sua prática docente.

Durante o percurso da pesquisa foi possível identificar as variáveis e categorias de maior relevância na trajetória de formação dos docentes e traçar as relações pertinentes.

Diante dos resultados, pode-se confirmar alguns pressupostos, sendo outros derrubados, dando lugar a novas percepções.

Com os resultados pode-se constatar, em um primeiro momento, que os docentes que atuam na educação profissional são, na sua grande maioria, homens, fato comum na educação profissional desde a sua origem, uma vez que os professores que atuavam nessa modalidade eram os mestres e artesãos, que tinham como missão principal formar jovens para um ofício.

A temporalidade constitui-se como outro aspecto investigado. Nota-se que o tempo de atuação do docente na educação profissional influencia seu processo de formação, posto que ao atuar por mais tempo, na educação profissional, os docentes desenvolvem saberes e conhecimentos a partir de suas experiências e vivências em sala de aula e nos processos formativos oferecidos pela instituição em que estão vinculados, seja de maneira efetiva ou temporária.

Fora possível perceber também que de algum modo, esses docentes estão submetidos a processos formativos, seja pelo tempo de atuação como docente, seja pela sua atuação profissional fora do contexto escolar o que colabora para a construção dos saberes necessários à sua atuação. Esse tempo de atuação acaba por transformar-se em significado de pertencimento desse docente se enxergando como professor.

O tempo de atuação do docente na educação profissional contribui sobremaneira para a construção progressiva de seus saberes, aprimorando-os a medida em que o seu fazer pedagógico e suas situações de trabalho trazem as experiências de vida, as suas relações sociais, culturais, familiares e dos espaços acadêmicos para a constituição desses saberes.

No que se refere à escolaridade e à formação inicial dos docentes pesquisados, pode-se dizer que os resultados não apresentam nenhuma surpresa, somente ratificam o que outros estudos apresentam. O docente da educação profissional se torna docente, não é formado para a docência, ou seja, as atividades de docência são desenvolvidas por profissionais que foram formados em outras áreas, na sua maioria técnica ou tecnológica, sem manter uma aproximação com a área de educação, trazendo para sua prática as experiências vividas em suas áreas de formação inicial. Passam a atuar na educação profissional motivados por vários fatores, desde a “curiosidade”, como forma de “aumentar a renda”, como “bico”, ou a “única oportunidade que apareceu”.

A escolaridade dos docentes pesquisados se apresenta satisfatória, uma vez que possuem uma formação inicial em áreas específicas e muitos apresentam

especialização, notadamente em áreas relacionadas com sua primeira formação. Esses docentes são detentores de um domínio de conhecimentos mais técnico e específico de suas áreas de formação. Assim:

Há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que se vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (OLIVEIRA, 2006, p.5).

É recorrente que a prática e o exercício da docência na educação profissional sejam centrados na figura de profissionais de diversas áreas, com uma diversidade de formação inicial, que se torna docente, sem o devido preparo pedagógico. Destaca-se a participação efetiva de profissionais com formação de bacharelados atuando como docentes, onde imagina-se que os conhecimentos técnicos trazidos de sua formação como bacharéis sejam suficientes para o exercício da docência. Entretanto, esses profissionais, ao entrar na sala de aula, são professores, e, portanto, precisam de uma formação pedagógica que sustente sua atuação como tal.

Outra descoberta diz respeito ao vínculo de trabalho desses docentes com outra instituição ou empresas, fato comum na realidade dessa modalidade de ensino, uma vez que muitos trabalham em regime de prestação de serviço. Essa relação de trabalho externa a área de educação é geradora de saberes ao docente, que se utiliza dessas experiências e destes conhecimentos, trazendo para sua atuação em sala de aula, principalmente quando atuam na área na qual também leciona, inter-relacionando os conhecimentos e experiências do mundo do trabalho e das ocupações em que são profissionais com os ensinamentos aos alunos, futuros profissionais.

Essas experiências sustentam de alguma forma sua atuação enquanto docente. São saberes que os docentes se valem para iniciar suas atividades como docentes da educação profissional, uma vez que sua iniciação em sala de aula ocorre de maneira aligeirada e sem fundamentação pedagógica.

As análises dos dados revelam que a decisão ou as razões principais para a escolha de atuar como docente da educação profissional passa, primeiramente, pelas oportunidades profissionais que surgem. Essa realidade é muito própria dessa modalidade haja vista que na educação profissional a oferta de formação inicial e

continuada ou qualificação, os chamados cursos livres, não apresenta uma exigência de formação superior ou de formação inicial específica na área de educação, o que leva a um grande número de profissionais das mais diversas áreas atuando como docente. Outras motivações levam esses profissionais de formação inicial diversas a atuar na educação profissional: ocasionalmente, como “bico”, como forma de aumentar a renda, de maneira espontânea sem pretensão de ter a docência como profissão, o que demonstra que a docência na educação profissional é vista como uma segunda opção de trabalho.

Esses docentes iniciam despreziosamente sua atuação na educação profissional e vão incorporando experiências, saberes e ampliando conhecimentos que os levam a permanecer na atividade da docência. Muitos encontram na educação profissional a aproximação com a profissão que exercem em outro contexto de trabalho, com a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, principalmente pela inter-relação da educação profissional com as novas tecnologias e novas ocupações, que permite manter-se constantemente atualizados, pelo caráter prático dessa modalidade.

O significado do ser docente na educação profissional ganha importância para esses profissionais que atribuem um grau de responsabilidade para sua tarefa de preparar os jovens para o mercado de trabalho, para a escolha de uma profissão, de formar para a vida e do seu papel em ensinar. O saber-ensinar ganha significado para esse docente que passam a refletir sobre seu papel de professor, de poder contribuir para a formação humana.

Essa perspectiva do docente é uma visão mais atual de educação profissional. Anteriormente a educação profissional era vista apenas como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, com um caráter eminentemente técnico. Percebe-se que essa visão se mostra diferente em que a docência da educação profissional assume um significado de formação humana, da transformação de vida das pessoas, indo além do ensinar os aspectos e conteúdos técnicos e específicos.

Segundo Pimenta (1999), o papel do professor “é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”.

O docente da educação profissional passa a se assumir como professor, como ator nos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos, quando

toma consciência da dimensão que o ensino e o ato de ensinar possui para sua atuação e sua prática, assim:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (TARDIF, 2008, p 230).

Constata-se que o docente se assume enquanto docente, ao significar seu trabalho como um processo de interações sociais e humanas e estabelece objetivos e fins de ensinar conhecimentos aos alunos. Ao entrar em sala de aula ele assume um papel de professor, não somente com relação à transmissão de conhecimentos técnicos, específicos, mas como transformador da vida das pessoas, na interação com elas, podendo influenciar na busca de novas oportunidades, estando disponível aos seus alunos, fortalecendo as relações e o processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto qualquer professor de outras modalidades de ensino.

Portanto, o trabalho do docente da educação profissional ganha significado fortemente ligado à área de educação, ao ato de ensinar, e os saberes da docência precisam ser desenvolvidos para sua atuação, os saberes científicos, das ciências da educação, não somente os saberes técnicos e específicos.

Uma das categorias definidas para a pesquisa e que mantém uma relação com os elementos que impactam de maneira significativa na construção de um conjunto de saberes dos docentes da educação profissional é o exercício profissional, que no presente estudo diz respeito à consciência do exercício da profissão docente.

A respeito dessa categoria, os dados apresentam que os docentes da educação profissional consideram sua atividade na docência como uma profissão. A visão apresentada pelos docentes em relação à atividade docente na educação profissional é de que se trata de uma profissão que exige apenas ter uma habilitação, uma formação ou ainda que é uma atividade remunerada. Os profissionais pesquisados (92%) incorporam a atividade da docência como profissão, em algumas situações se confundindo com o próprio papel da educação profissional, como apresentado pelo relato de alguns deles. Os docentes enxergam

na docência uma profissão que ajuda a formar novos profissionais, a apoiar jovens na escolha de uma profissão, mas não deixam de se ver como profissionais da educação.

Ao considerar que para um indivíduo ter consciência de sua profissão ele precisa assumir os papéis desempenhados por essa dada profissão, a incorporar as normas e procedimentos inerentes a essa profissão, o docente vê a docência como uma profissão e tende a se dedicar mais para o seu crescimento e a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Pimenta (1999) considera que uma identidade profissional se constrói mediante a significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Então conclui-se que o docente da educação profissional se apropria e considera sua atividade como profissão, pois constrói a partir dos fins da educação profissional, uma identidade profissional, se identificando com a docência

Com os resultados pode-se constatar que o perfil dos sujeitos pesquisados diz muito dos pressupostos iniciais da pesquisa, no que se refere às brechas trazidas pela legislação ao longo da trajetória da educação profissional quando cria possibilidades de processos formativos sequenciais, aligeirados e ofertados em programas emergenciais ou especiais pelas próprias instituições. Isso pode ser constatado com o questionamento feito aos sujeitos com relação a participação em algum curso de formação pedagógica.

Os docentes desta pesquisa (81,48%) afirmam ter participado de alguma atividade de formação voltada aos aspectos e/ou assuntos pedagógicos e valorizam essa participação porque traz metodologias e técnicas para lidar com o aluno em sua atuação em sala de aula.

As formações são realizadas por iniciativas das próprias instituições e a percepção do docente com relação aos conhecimentos está relacionada aos aspectos técnicos, ferramentais e procedimentais, relacionados ao saber-fazer, não sendo destacado os aspectos atitudinais ou do processo de ensino e aprendizagem, dos saberes da formação profissional (das ciências da educação) propriamente dita. Com isso, ratifica-se a percepção de que os docentes dessa área estão fortemente influenciados pelo modelo de educação tecnicista, característica muito forte na educação profissional.

As instituições assumem um papel e a responsabilidade de contribuir para o percurso de formação do docente. Os modelos de oferta são muito variados, desde e jornadas pedagógicas, cursos, palestras, seminários. Esses momentos tornam-se espaços privilegiados para a formação do docente, para seus aprendizados, pois aproxima-os da realidade vivida em sala de aula com as dificuldades em sua prática pedagógica. Eles acabam percebendo suas fragilidades e a necessidade de buscar desenvolver os saberes necessários à sua atuação, passando a dar importância ao conhecimento pedagógico.

Os diversos mecanismos e dispositivos legais editados e publicados ao longo dos últimos anos no Brasil, pelo Ministério da Educação, abriram muitas possibilidades para a formação e a atuação do docente da educação profissional. Observa-se o mais recente em que para a formação desses docentes poderão ser oferecidos cursos regulares de licenciatura, que não atende à educação profissional uma vez que não existe uma licenciatura específica para a formação de docentes da educação profissional; cursos regulares para docentes com uma formação superior e programas especiais de formação pedagógica. Esses dois últimos foram e continuam sendo as opções mais utilizadas pelas instituições de educação profissional para a formação de seus docentes.

Recentemente, com a nova Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) ocorreu a flexibilização das poucas exigências que se tinha para a formação desses docentes, com a possibilidade do notório saber, confirmando a regra corrente no contexto da educação profissional de que os docentes podem atuar sem formação acadêmica na área pedagógica, acentuando a problemática da formação desse profissional. Um verdadeiro retrocesso e um recuo com relação às poucas conquistas nessa área para a educação profissional do ponto de vista das políticas de formação dos seus docentes.

Essa flexibilização agrava a fragilidade do processo de formação desse docente, intensifica uma ausência de políticas de formação voltada para o conhecimento científico e acadêmico, que no decorrer dos anos foi implementado a partir de iniciativas suplementares, emergenciais e desintegradas, contribuindo para a dualidade presente na educação profissional: separação entre o saber fazer (prática associada ao trabalho) e o saber propriamente dito (saber acadêmico, propedêutico) que sempre esteve presente no contexto da educação profissional.

Continua, dessa forma, sendo dado um tratamento de caráter especial ou emergencial, secundário à questão da formação docente, e ainda se apresenta uma lacuna na lei que precisa de definições mais explícitas de como se dará esse processo.

Um dos achados da pesquisa de grande relevância para o tema em estudo diz respeito aos saberes e conhecimentos que são valorizados pelos docentes para que possam atuar na educação profissional.

Nessa perspectiva os dados demonstram que os docentes valorizam os saberes da ciência da educação ou os saberes pedagógicos que são adquiridos em cursos de formação inicial ou continuada e que marcam o trabalho cotidiano. Esses saberes deixam os docentes com maior segurança no seu fazer pedagógico, nos aspectos relativos à didática, a construção do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades para organizar os processos de ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Os docentes assumem que ensinar é uma atividade de interação humana com todas as suas complexidades, que deve possuir saberes que lhes auxiliem nessa atividade, por isso a importância da formação pedagógica para esses profissionais.

Os saberes voltados para a área técnica, ou seja, os saberes específicos também são valorizados pelos docentes. Isso não poderia ser diferente, uma vez que a educação profissional tem como característica marcante os conhecimentos voltados para uma ocupação, para o mundo do trabalho, que requer conhecimentos e saberes das áreas tecnológicas. Esses professores valorizam os conteúdos específicos que ministram do currículo da educação profissional.

Quando o docente assume seu papel de ensinar precisa estar embasado em saberes e conhecimentos científicos que garantam o aprendizado do aluno. Apesar de valorizar os saberes pedagógicos sua atuação é marcada pelo saber fazer, ou seja, levar os alunos a saber executar tarefas e atividades ligadas a uma profissão.

Observa-se que os profissionais responsáveis pela formação dos docentes da educação profissional são, na sua maioria, bacharéis, uma vez que esse processo ocorre nos espaços das próprias instituições e as mesmas realizam esses momentos, com raras exceções, com profissionais da própria instituição, com formação inicial em cursos superiores de bacharelados. Vê-se então, a importância da atuação dos bacharéis na formação de outros bacharéis, dentro desse processo

formativo da educação profissional. Esses momentos são fortemente marcados pela valorização da formação *stricto sensu* normalmente em áreas muito específicas, que privilegiam o aprimoramento/aprofundamento na área e, da mesma forma, o desenvolvimento de pesquisas, não priorizando ainda a formação pedagógica, por meio da contemplação dos saberes da docência, que interferem diretamente a atuação do profissional no ensino.

Os espaços onde os docentes adquirem os saberes para atuar na educação profissional também foram identificados na pesquisa, são variados, mas pode-se destacar os seguintes: própria instituição, em cursos, palestras, livros, capacitações e oficinas de formação.

Nessa perspectiva, a formação continuada oferecida pelas instituições repousa, em grande parte, nos aspectos pedagógicos. Dessa forma, pode-se refletir sobre o papel dessas instituições na formação desses docentes, uma vez que cada instituição estabelece seus programas de formação, aproveitando-se das lacunas trazidas pela legislação. Embora o processo de formação seja em grande parte responsabilidade dessas instituições, destaca-se que essas iniciativas são válidas e serve para preparar o docente para atuar na educação profissional com um mínimo de fundamento pedagógico.

Para tanto, investir na capacitação pedagógica desses docentes proporcionará significativa melhoria na sua atuação, construindo sua prática pedagógica de maneira que possam formar bons profissionais para o mundo do trabalho e, acima de tudo, indivíduos conscientes de seu papel social, crítico e reflexivo.

Outros espaços relatados pelos docentes são a sala de aula, na observação de outros docentes e nas experiências profissionais fora do ambiente escolar (mundo do trabalho), o que confirma as afirmações realizadas por outras pesquisas de que o *lócus* de formação do docente se dá pelas experiências e vivências em sala de aula. Isso pode ser observado uma vez que muitos iniciam sua atuação como docentes de maneira ocasional, sem nenhum preparo para tal.

Essa constatação é percebida pelas relações de proximidade com as experiências do mundo do trabalho, como espaços de formação para os docentes, em que os docentes relacionam seus aprendizados nos espaços de trabalho fora da instituição (em empresas, indústrias) colaborando para a aquisição de saberes para

atuar na educação profissional. O domínio do conhecimento específico apresenta-se como importante ao exercício da prática do docente.

Esse processo de aquisição de saberes por meio do convívio com outros docentes e da sua atuação no contexto escolar é a prática na maioria das instituições. O saber se concretiza nos cursos de formação continuada ou nos programas especiais desenhados pelas instituições. Em muitas ocasiões esses programas são realizados de maneira aligeirada e negligenciando o processo de formação do docente que continua a ser fragmentada.

Esses espaços, sejam internos ou externos, são ricos para a troca, produção e aquisição de saberes docente e potencializam seu processo de formação pois permite que os mesmos vivenciem experiências de práticas pedagógicas. Para Tardif “os lugares nos quais os próprios professores atuam, como as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (2008. p. 63) são capazes de produzir conhecimentos que fortalecerão sua atuação.

Esses saberes se desenvolvem por diferentes fontes e não somente a partir de um processo formal de aquisição promovido pelas instituições. Se adquire por meio das experiências de vida, de trabalho, outras formas de produção do conhecimento. Essa é uma das maiores características do percurso de formação dos docentes da educação profissional.

A partir das análises no qual se perguntou quais os conhecimentos os docentes consideram mais importantes para atuar na educação profissional os dados mostram que são os conteúdos específicos, o que era de esperar. A educação profissional é notadamente voltada para conhecimentos técnicos, seus currículos se traduzem em conteúdos técnicos, ao saber-fazer de cada ocupação e os docentes que nela atuam possuem formação inicial em áreas muito específicas. São profissionais de outras áreas e que atuam como docentes, portanto, valorizam os conhecimentos específicos dessa modalidade de ensino em que os objetivos e as finalidades é a formação do indivíduo para uma ocupação, uma profissão, uma atividade específica, e ainda, são os conhecimentos que dominam, em função de sua formação inicial e experiência profissional.

Os saberes dos docentes, portanto, estão em sintonia com o mundo do trabalho, das relações de produção, dos modelos de trabalho estabelecidos na sociedade.

É fato que a dicotomia entre a importância dos conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos precisa ser superado, pois ambos representam o eixo principal da atuação do docente da educação profissional.

Por fim, os docentes pesquisados destacaram a importância dos saberes pedagógicos para a sua atuação na educação profissional, atribuindo valor muito importante.

Os saberes didático-pedagógicos atribuídos pelos docentes como muito importante se referem aos saberes relacionados à prática educativa ou prática pedagógica, uma das categorias tratadas nessa pesquisa, que está diretamente relacionada ao ato de saber-ensinar, o ensino e a prática.

Esses saberes estão relacionados com o processo de interação do docente e alunos, na sua atuação em sala de aula, essa interação é presença forte na educação profissional.

As atividades docentes na educação profissional se constituem a partir de uma rede de conexão e de interações com outros, com os alunos, com as regras da instituição, com os currículos e conhecimentos a serem ensinados, com os atores envolvidos no processo educacional e são valorizados e reconhecidos pelos docentes pesquisados.

Conclui-se que mesmo os docentes valorizando os conteúdos técnicos como conhecimentos dos mais importantes para sua atuação, também valorizam e reconhecem que os saberes didático-pedagógicos são muito importantes.

Essa constatação retifica alguns dados de pesquisas em que os docentes da educação profissional não reconhecem os saberes pedagógicos, os conhecimentos da ciência da educação como valiosos para sua atuação. Isso se reflete nos programas de formação e capacitação oferecidos pelas instituições, em que o objetivo principal são os procedimentos metodológicos em que cada instituição segue. Ou seja, os princípios da formação estão mais relacionados aos conteúdos e saberes que essas instituições adotam em suas metodologias e em seus mecânicos de execução de seus cursos do que propriamente nos saberes da ciência da educação.

Assim, compreende-se que a docência na educação profissional está balizada em saberes técnicos, pedagógicos, organizacionais (procedimentos escolares) e de experiências de vida e do trabalho, que essas questões devem permear as relações de trabalho e de saberes necessários a atuação docente.

Acredita-se que ao investigar sobre essa temática pode-se trazer à tona a problemática vivida pelos docentes e pelas instituições formadoras no que tange aos saberes dos docentes e as implicações para sua atuação.

Uma das principais contribuições deste trabalho é possibilitar uma reflexão sobre a viabilidade e o investimento de formação para o quadro de profissionais da educação profissional. Assim, as instituições formadoras estabeleçam os saberes que implicam na sua formação, para que se construam cursos com currículos integrados que diminua a fragmentação de sua formação, que aproxime as discussões acerca da problemática das relações de produção, de trabalho e de educação.

A preparação desses docentes deve torná-lo profissionais qualificados para atuar de maneira consistente e com significado. Para isso torna-se importante um processo de formação adequado e que pressupõe em seu percurso formativo três aspectos: conteúdos específicos, inter-relações sociais e culturais e habilidades técnicas. A formação desses docentes deve conservar as conexões existente entre os saberes de conteúdo geral, de conteúdos específicos e de conteúdos pedagógicos.

Enfim, os docentes assumem e reconhecem a importância dos saberes pedagógicos, necessitam de um *corpus* de conhecimento que sustente sua atuação em sala de aula, nas suas interações com os alunos, com o mundo do trabalho e com os atores envolvidos no processo educacional.

Esses *corpus* de conhecimentos devem priorizar a pluralidade de saberes que auxilie sua atuação, saberes esses baseados:

- nos conhecimentos da pedagogia (saber da profissão) uma vez que para ser professor é preciso conhecer de educação, de suas técnicas e de seus fundamentos científicos. Como Tardif (2008, p 117) defende “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto”;
- nos conhecimentos disciplinares e curriculares para que o docente se aproprie dos conteúdos específicos de sua disciplina e dos conteúdos formativos para sua atuação;
- nos conhecimentos experienciais que dará sustentação ao trabalho docente, as suas práticas pedagógicas, no saber-fazer fundamentado nas suas experiências internas e externas ao ambiente escolar, na sua

interação com os alunos e com os colegas de trabalho, que mobiliza as suas vivências sociais, culturais, do trabalho e da sua trajetória de vida, elementos que constituem a construção de sua prática educativa.

O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultural comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2008, p. 178)

É na pluralidade desses saberes que se constitui a formação do docente da educação profissional e é nessa pluralidade que as instituições formadoras devem lançar um olhar para a construção desses saberes, que possam efetivamente contribuir para sua formação e atuação sólida e comprometida com a qualidade no desenvolvimento dos indivíduos, para a formação de trabalhadores com um senso crítico e de pertencimento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024/1961, de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 11429, 1961. (Publicação Original)

_____. Lei nº 5.540/1968, de 28/11/1968. Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 10369, 1968. (Publicação Original)

_____. Lei nº 5.692/1971, de 12/08/1971. Institui as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 6377, 1971. (Coleção de Leis do Brasil, v. 5).

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20/12/1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. Lei nº 11.741/2008, de 16/07/2008. 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 União**, 2008.

_____. Lei nº 13.415/2017, de 16/02/2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Decreto-lei nº 2.208/97, de 17 de Abril de 1997. Brasília – DF. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 7760, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução Nº 06/2012, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Resolução nº. 177/13, de 10 de Setembro de 2013. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado**, n. 11.215, 2014.

_____. Resolução nº 02/2015, de 01 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2015.

_____. Parecer nº. 349/72, de 06/04/72. Trata do exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, n. 137.

_____. Parecer Nº 02/97, de 06 de Junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 266/1969, 11/04/1969. Trata de Formação de Professores para as Disciplinas Específicas do Ensino Médio Técnico. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, n. 100.

_____. Portaria nº 638/1969, 02/09/1969. Trata da equivalência dos cursos de formação de professores do ensino industrial e comercial. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília - DF, n. 105.

_____. Portaria nº 274/1970, 09/04/1970. Trata do curso de educação musical – requisitos para ingresso e dispensa de disciplina. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília – DF, n. 113.

COSTA. Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. 1. ed. Porto Alegre-RS. Sulina. 1995.

FAZENDA. Ivani; FRIGOTTO. Gaudêncio (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: **Pedagogia cidadã**: Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo. Santa Clara Editora. 2005. p. 1-19.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA. Maria (Org.). A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão no anos 1980 e 1990. In: **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. 1 ed. Brasília: INEP, 2006.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

MORAES; Maria Célia Marcondes. **Educação e política nos anos 30**: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 17-4, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (Séculos XVI – X). Lisboa: ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada – 1499 Lisboa Codex./Gráfica 2000, 1986. 58 p.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA, Iza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PATRON, Fábio Hastenreiter; DAMAZIO Márcia da Silva. **O ensino técnico-profissional no Acre**: o pensamento e as ações no período de 1904 a 1940. Disponível em <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-04/GT04-006e011.pdf>.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Selma Garrido. **Saberes pedagógicos atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Série III).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**: introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. 4. ed. [S. l.]: Cortez, 1986.

SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeitos e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **A educação como mediação da existência histórica dos homens**. FEUSP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2015. 608 p.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999. 281p.

ANEXO

Eu, _____, concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas no ambiente acadêmico, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli e pela Mestranda Geane Reis de Farias.

Declaro estar ciente de que o material produzido, por ocasião das atividades de pesquisa, deverá ser liberado por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantido o sigilo de identidade.

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE

Instituição: () IDM () IFAC () SENAC

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Escolaridade (último nível de ensino concluído):

() Ensino Médio () Ensino Médio-Técnico

() Ensino Superior () Especialização/Pós-Graduação

Qual sua formação acadêmica ?

Situação Funcional: () Vínculo Efetivo () Prestador de Serviço

Há quantos anos é docente na Educação Profissional (EP)?

() Até 03 anos () Entre 03 a 05 anos () Entre 06 e 10 anos () Mais de 10 anos

PARTE II – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Por que decidiu atuar como docente na EP?
2. Para você o que significa ser docente na EP?
3. Atuar como docente na EP para você é profissão? () Sim () Não. Por quê?
4. Já participou de algum curso de formação pedagógica e qual sua avaliação do processo formativo?
5. Quais os saberes ou conhecimentos que você valoriza para atuar como docente na EP?
6. Quais são os espaços nos quais você adquiriu os saberes e as habilidades para atuar como docente na EP?

Responda as questões abaixo de acordo com a ordem de prioridade:

(1 – Muito Importante – 2 – Importante – 3 Pouco Importante)

7. Em sua opinião o que é mais importante conhecer para atuar como docente da Educação Profissional?
 - () Conteúdos específicos: relacionados com a disciplina que ministra
 - () Conhecimentos pedagógicos
 - () Conhecimentos gerais
8. Qual a importância dos saberes didático-pedagógicos para sua atuação em sala de aula?
 - () Pouco Importante
 - () Importante
 - () Muito Importante