

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Margareth Fadanelli Simionato

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO  
E A CULTURA DOCENTE**

Porto Alegre

2011

Margareth Fadanelli Simionato

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO  
E A CULTURA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2011

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

S589f Simionato, Margareth Fadanelli

A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente / Margareth Fadanelli Simionato; orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro. – Porto Alegre, 2011.  
178 f. + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Ensino técnico. 4. Cultura docente. I. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa. II. Título.

**CDU – 371.13**

Margareth Fadanelli Simionato

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO  
E A CULTURA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 15 mar. 2011.

---

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – Orientador

---

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

---

Profa. Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura – FEEVALE

---

Profa. Dra. Lucília Regina de Souza Machado – UMA(MG)

---

*Dedico esta tese aos que acreditam numa educação transformadora,  
Aos que acreditam que um outro mundo é possível...*

## AGRADECIMENTOS

Ao orientador prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro por sua orientação, que com clareza e serenidade orientou o processo de construção desta tese;

Aos colegas do grupo de pesquisa por nossas calorosas e acolhedoras discussões.

A CAPES que através do programa PDEE viabilizou a realização de estágio de doutoramento junto à Universidade de Salamanca (USAL) – Espanha

Ao prof. Dr. Mariano Fernández Enguita pelo acolhimento e orientação durante minha estada na USAL

À Ester, Eva, David e Natália, componentes do grupo de pesquisa GAS/USAL pelo carinho e acolhimento em uma terra estranha;

Ao meu marido, Alexandre por nossas idas e vindas, ausências e presenças neste tempo de caminhada.

Ao meu filho Ivan, por seu carinho, apoio e compreensão nesta constante presença ausente...

À minha mãe Lorita pelo exemplo de mãe, mulher e professora, e a meu pai Ruy (in memoriam) pelo exemplo, força e tenacidade em todos os momentos.

À Sonia, Lorena e Marcos, irmãos queridos, porto seguro e amigos de todas as horas... para quem longe é um lugar que não existe...

Aos colegas da Feevale, que contribuíram de uma forma ou outra para que este projeto se tornasse realidade...

À Marta Fattori e a Lorena Schonardie por sua presença e compreensão viabilizando minha saída para o doutoramento

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no universo...  
Por isso, minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não, do tamanho da minha altura...  
(Alberto Caeiro)*

## RESUMO

Esta tese tem como ponto central a análise da cultura docente de professores do Ensino Técnico e problematiza até que ponto o reconhecimento da cultura docente e o trabalho sobre essa cultura são caminhos para que a qualificação da docência e as mudanças na Educação Profissional técnica de nível médio se concretizem no cotidiano das escolas. Este estudo se inscreve na linha de pesquisa *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação*, propondo uma análise da cultura docente como caminho de modificação e melhoria das práticas docentes, na promoção de mudanças no Ensino Técnico. Analisa a influência de organismos multilaterais na formulação de políticas públicas para a educação e formação de professores, conformando modos de ser e de fazer a docência. Os avanços e as tensões das políticas de formação, o currículo por competências e as organizações metodológicas necessárias são o que se constitui como fundamento para os estudos posteriores. A análise da socialização, da cultura, das “culturas” docente e do desenvolvimento profissional contribui para a compreensão do conceito de “culturas” docente, a partir da análise e da categorização apresentadas por Hargreaves (1998) e Pérez Gómez (2001), paralelamente às contribuições de Marcelo (2000) e Imbernón (1998), no campo do desenvolvimento profissional docente. A coleta de dados se realizou a partir de análise documental, questionários e grupos focais, realizados com 60 sujeitos divididos entre 16 professores em exercício, em escolas técnicas privadas, e 44 candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica. Utilizou-se a análise de conteúdo para organização e categorização dos dados, que foram interpretados a partir dos pressupostos do método dialético. Evidencia-se a preponderância do isolamento docente e da balcanização, favorecida pela organização física e curricular das escolas. Os dados revelam, ainda, o desenvolvimento da colegialidade artificial, havendo poucos indícios que incentivem o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes. O domínio da técnica e a experiência laboral sobrepõem-se aos conhecimentos pedagógicos como condição suficiente para o exercício da docência, pautados na racionalidade técnica, reforçando determinados “modelos” de professor, aprovados pela cultura docente analisada. Já a ideia de competências encontrada orienta-se pelos discursos e pelas práticas no mundo do trabalho, pautado na empregabilidade, enfatizando a importância do saber tácito e do saber fazer individuais.

Palavras-chave: **Professor. Formação. Ensino Técnico. Cultura docente.**



## ABSTRACT

This thesis has, as its main focus, the analysis of the cultural teaching of Technical instruction educators, and it puts in doubt whether the recognition of cultural teaching and the work on this culture are ways to help the teaching qualification and its changes in Technical Professional Education, in secondary school, and if this happens in the institutions' daily routines. This work belongs to the field *Work, Social Actions and Education*, proposing a teaching cultural analysis as a way of modifying and improving teaching practices, promoting changes in the Technical Teaching. It also analyses the influence of multilaterals studies in the creation of public policies to the teachers' formation and education, shaping ways of being and making instruction. The advances and tensions of formation policies, the competence curriculum and the necessary methodological organizations are the things that constitute the foundations to further studies. The analysis of socialization, culture, teaching "cultures" and professional development contributes to the understanding of "cultures" teaching, from the analysis and categorization presented by Hargreaves (1998) and Pérez Gómez (2001), paralleling to the contributions of Marcelo (2000) and Imbernón (1998), in the field of professional teaching development. The data selection was made from a documental analysis, questionnaires and focal groups, done with 60 people divided between 16 current teachers, from private technical schools, and 44 candidates to a Special Program of Pedagogical Formation. It was used the content analysis to the organization and categorization of data, which were interpreted from the dialectical method. It shows the preponderance of teaching isolation and balkanization, promoted by the physical and curriculum organization of institutions. The records show, as well, the development of an artificial schooling, having a few indications that increase the advance of a collaborative culture among the educators. The technical authority and labor experience overdo the pedagogical knowledge as a sufficient condition to the teaching exercise, based on the technical rationality, reinforcing some educators' "models", approved by the teaching culture analyzed. On the other hand, the competence ideas found here were oriented by discourses and practices in the labor world, based on employment, highlighting the importance of tacit knowledge, and also the individual knowing of "doing by yourself".

**Keywords: Educators' formation. Technical teaching. Teaching culture.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mitos da Escolarização .....	23
Figura 2 – Articulação Entre os Níveis de Ensino, Segundo as “leis Orgânicas” 1942-1946	51
Figura 3 – A Cultura Docente Segundo Hargreaves.....	109
Figura 4 – Características da Cultura Docente - Pérez Gómez .....	114
Figura 5 – Percursos de Pesquisa.....	124
Figura 6 – Opção Pela Docência .....	132
Figura 7 – Estréia na Docência.....	134
Figura 8 – Reestruturação Produtiva, Globalização e Flexibilização.....	139
Figura 9 – “Culturas” Docente .....	141
Figura 10 – Avanços Metodológicos .....	152
Figura 11 – Competências .....	154
Figura 12 – Importância da Formação Pedagógica .....	157
Gráfico 1 – Número de professores na Educação Profissional por Sexo. ....	79
Gráfico 2 – Número de professores na Educação Profissional por Faixa Etária.....	80
Gráfico 3 – Número de Professores na Educação Profissional com Formação Superior: licenciados e não licenciados.....	81
Gráfico 4 – Número de Professores na Educação Profissional por Dependência Administrativa.	81
Gráfico 5 – Perfil por Países Sobre a Natureza do Ensino e da Aprendizagem – TALIS .....	85
Quadro 1 – Situações Específicas da Colegialidade.....	108
Quadro 2 – Requisitos Para ser um bom Professor Para o Grupo CED .....	145
Quadro 3 – Requisitos Para ser um bom Professor Para o Grupo SED.....	146
Quadro 4 – Requisitos Para ser um bom Professor Para o GFI .....	147
Quadro 5 – Requisitos Para ser um bom Professor Para o GFII .....	148
Quadro 6 – Demonstrativo Geral .....	149
Tabela 1 – Atividades Desenvolvidas no IPET/CETERGS no Período de 1961-1970.....	61
Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa: Brasil, 2004-2009 .....	72
Tabela 3 – Licenciados: técnica de ensino utilizada pela maioria dos professores, de modo predominante. ....	75
Tabela 4 – Matrículas na Educação Profissional por Estabelecimentos de Ensino.....	77
Tabela 5 – Dados Sócio Demográficos dos Sujeitos da Pesquisa .....	145

## LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Comissão Eclesial de Base  
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação  
CUT – Central Única de Trabalhadores  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho da Graduação  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FORPROFEP – Formação de Professores para a Educação Profissional  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério\do Educador  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IF – Instituto Federal de Educação Tecnológica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Sem Terra  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe  
PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência  
PREAL – Plano de Recuperação da Educação na América Latina  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAERS – Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional  
UTRAMIG – Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO PROJETO SOCIETÁRIO DA NAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	19
2.1 A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA ESCOLARIZAÇÃO DE MASSAS E SEUS MITOS LEGITIMADORES .....	21
2.2 LUZES E SOMBRAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	27
2.3 MARCOS DECISÓRIOS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: as décadas de 1980 e 1990 do século xx .....	31
2.4 INTERESSES CONTRADITÓRIOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	34
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DOCÊNCIA E ENSINO TÉCNICO: entrelaçando fios, tecendo conceitos</b> .....	41
3.1 AVANÇOS E TENSÕES DAS E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO .....	43
3.2 QUE DOCENTES, PARA QUAL ENSINO TÉCNICO E EM QUAL SOCIEDADE: seus saberes e seus fazeres .....	68
<b>3.2.1 A Docência na Lógica das Competências</b> .....	90
<b>4 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL, CULTURA ESCOLAR, “CULTURAS” DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	96
4.1 CULTURA ESCOLAR .....	100
4.2 “CULTURAS” DOCENTE .....	102
4.3 DESENVOLVIMENTOPROFISSIONAL DOCENTE .....	115
<b>5 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	122
5.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS .....	123
<b>5.1 Objetivo Geral</b> .....	123
<b>5.1.2 Objetivos Específicos</b> .....	123
5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	127
5.3 OS CONTEXTOS DA PESQUISA .....	128
<b>6 A CULTURA DOCENTE EM ANÁLISE</b> .....	130

6.1 OPÇÃO PELA DOCÊNCIA .....	131
6.1.1. Escolha da Profissão.....	131
5.1.2. A Estréia na Docência .....	134
6.2 “CULTURAS” DOCENTE.....	137
6.2.1 “Culturas” Docente e as Reformas da Educação Profissional Técnica.....	138
6.2.2 Pistas Sobre Cultura Docente .....	141
6.3 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E A DOCÊNCIA ...	150
6.3.1 Fazeres Docente .....	151
6.3.2 Dizeres e Pensares Sobre Formação Docente .....	156
7 CONCLUSÃO.....	160
REFERENCIAS.....	170
APÊNDICES .....	179
APENDICE A – Roteiro Para Coleta de Dados Informativos .....	180
APÊNDICE B – Questionário de Perguntas Abertas .....	182
APÊNDICE C – Roteiro Para Entrevistas com Alunos de Programas Especiais de Formação Pedagógica sem Experiência Docente .....	183
APÊNDICE D – <i>Rapport</i> Para os Grupos Focais.....	184
APÊNDICE G – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	185
APÊNDICE H – Grupo 1: sujeitos com experiência docente (CED) .....	186
APÊNDICE I – Grupo 2: sujeitos sem experiência docente (SED).....	188
APÊNDICE J – Grupo 3: grupo focal I – GFI.....	190
APÊNDICE K – Grupo 4: grupo focal II.....	192
APÊNDICE L – Demonstrativo Geral: grau de importância dos requisitos para ser um bom professor .....	194

# 1 INTRODUÇÃO

O dilema da tela em branco.....

Assim, de maneira tão simples, porém carregada de significados, Lucídio Bianchetti<sup>1</sup> resumiu um dos maiores problemas que acomete aos que se dedicam ao exercício da escrita. Há tanto por dizer, há tanto por escrever, mas como reunir tudo, por onde começar e não perder nenhum significado, nenhuma conexão e ao mesmo tempo não se enrolar no meio de tantos fios e possibilidades. Colegas do nosso grupo de pesquisa tem dito e escrito: tudo é processo, ... tudo é construção.

Esta tese intitulada: “*A Formação do Professor do Ensino Técnico e a Cultura Docente*”, vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, com aderência à temática: Educação e Trabalho: políticas de formação e de inserção profissional do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A formação de professores sempre foi muito presente em minha trajetória profissional, muitas questões que aqui apresento surgiram desta prática suscitando dúvidas e reflexões que me acompanham no cotidiano de trabalho especialmente nos últimos anos, em que estou vinculada a uma universidade como docente de um Programa Especial de Formação Pedagógica. Este foi um espaço novo em minha trajetória, que foi se constituindo como especial, adjetivado assim como tem sido considerada toda esta formação. Situações que acontecem no cotidiano de uma sala de aula inquietaram minhas práticas, desequilibrando estruturas, provocando novos olhares e novos fazeres. De uma linguagem própria do mercado, esses alunos trazem para a sala de aula experiências de suas práticas de trabalho, concepções de ensinar e aprender forjadas no cotidiano de uma formação inicial de seu bacharelado voltada à profissionalização, a serviço o mercado e consolidada no exercício prático da profissão. Com isso, formula-se uma questão no sentido de tentar compreender *que entendimento os professores do ensino técnico elaboram sobre as reformas da educação profissional e como isso se traduz no “chão da sala de aula”*.

Neste segmento, todos podem ser professores, mesmo sem ter os conhecimentos pedagógicos necessários. Essa hipótese desacomoda e instiga saber o que está se mostrando e forjando na prática docente em salas de aula dos cursos técnicos. Sou professora pública, e por mais difícil que seja ser uma professora pública em nossa sociedade, acredito que é esta educação que será capaz de promover mudanças. Por mais utópica que possa parecer, acredito

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Bianchetti por ocasião de uma palestra realizada em evento promovido pelo Tramse, em 2009, no PPGEDU da UFRGS.

na educação pública, mas uma educação pública que esteja a serviço do ser humano, e não a serviço de outros senhores. Neste espaço público me constituí professora, lutando por melhores condições de trabalho, de ensino, de relações humanas. Neste espaço que também comecei a trabalhar com normalistas em formação, nos começos da docência, nas salas de aula de estágio espalhadas pelas cidades, cheias de esperanças e desesperanças também. Nesse constante vir a ser contraditório por sua natureza, dialético por sua condição, sou formada e conformada ao mesmo tempo em que formo e conformo novos professores.

Esse espaço de trocas se constitui em um campo de formação que não traz um modelo a priori, mas modelos que, diferentes por natureza, diferenciados são pelas concepções de educação e sociedade que perpassam os modelos sociais de cada tempo. Fui formada e conformada tendo a racionalidade técnica como paradigma orientador de fazeres e saberes, na verdade mais fazeres que saberes. Aprendi a ser professora numa cultura docente orientada por esse paradigma. Modos de fazer aprendidos na observação, no ensaio e erro, na repetição de antigos modelos de professores, foram constituindo e construindo a educadora que hoje sou.

Atualmente, em meu trabalho na universidade oriento estágios curriculares no Programa Especial de Formação Pedagógica e também atuo no curso de Pedagogia. Esta experiência proporciona um lugar privilegiado, pois ao mesmo tempo em que tenho a possibilidade de promover a reflexão teórica, provocando dúvidas e incertezas, acompanho acadêmicos em estágios nas escolas da educação básica e ensino técnico. Um local ímpar, onde se aprende e se ensina, onde se pode estar entre o dito e o feito nas formações, entre o ideal e o realizado em sala de aula, entre profissionais de mercado reconhecidos em suas áreas porém, aprendizes na docência.

Nossa prática escolar, em sua maioria, tem sido eminentemente oral, em muitas de nossas escolas e academias. Escrever é um exercício de reflexão em que a todo o momento nos colocamos à prova, pois no escrever nos desvelamos, nos mostramos a um leitor enquanto registramos nossas elaborações. Assim as preocupações com a formação de professores fazem parte de meu cotidiano e de muitos colegas de profissão em diferentes espaços acadêmicos. Que mudanças aconteceram nas culturas docentes nas últimas décadas, as mudanças na profissão docente, a ampliação do acesso a educação por sujeitos antes excluídos deste direito, como estas mudanças se efetivam nas salas de aula do ensino técnico, em que por sua própria natureza objetiva, muitas vezes relativiza a formação pedagógica fortalecendo a cultura de que para dar aulas no ensino técnico o que precisa saber bem é a prática de mercado. Conjuntamente a estas questões, temos o panorama externo, onde as decisões dos rumos da



educação tem sido capitaneadas por organismos multilaterais. Assim, outra questão norteadora em nosso estudo busca apontar caminhos para compreender *de que maneira as dimensões forma e conteúdo da cultura docente influenciam o professor em seu desenvolvimento profissional docente*;

A precarização do trabalho docente, a contratação emergencial, a desvalorização social, os baixos salários, são questões que permeiam o cotidiano da escola e seus professores. Como isso acontece no ensino técnico, como a cultura docente tem influenciado nas decisões, planejamento, relacionamento destes professores nestas escolas, são questões que abordaremos neste estudo, bem como a preocupação com a formação continuada que acompanhe o professor novo no seu começo na carreira.

Nesta pesquisa buscamos responder a seguinte pergunta que se constitui como nosso problema de pesquisa: *O reconhecimento das culturas docente, por parte dos envolvidos com o processo educativo no ensino técnico, pode se constituir em caminhos para que melhorias e mudanças se materializem no cotidiano das escolas*;

Construindo o campo de pesquisa, temos como objetivo geral *analisar as culturas docente no contexto do ensino técnico em alguns de seus avanços e retrocessos entendidos como possibilidade de mudança*. Para construir este caminho, orientaremos nossas investigações a partir de objetivos específicos que delinearão nossos caminhos, orientando e propondo nossos horizontes.

Assim, para construir o campo teórico que dará sustentação às nossas análises, no capítulo dois, situamos a educação como política pública no projeto da nação brasileira, buscando compreender como a escolarização de massas se constituiu num país de capitalismo tardio como no caso do Brasil. O que se mostra e o que se esconde na formulação destas políticas, quais os marcos decisórios nas reformas educacionais dos anos 1980 e 1990 nos auxiliam a compreender os interesses contraditórios existentes nas políticas de formação de professores

No capítulo tres analisamos a formação de professores na contemporaneidade, e a docência no ensino técnico. Quais os avanços e tensões nas políticas de formação de professores entram em cena para que possamos compreender as estreitas relações que se estabelecem com um currículo para a educação profissional orientado por uma pedagogia das competências. Quem são estes docentes, que saberes e fazeres constroem sobre a educação profissional será analisado para buscar pistas de como a constituição de uma cultura docente perpassa esses fazeres e saberes constituindo e promovendo (ou não) mudanças na educação profissional.

No capítulo quatro, abordaremos a socialização profissional, a cultura escolar, as culturas docente e o desenvolvimento profissional docente, na tentativa de construir um referencial de análise para as práticas docentes da educação profissional e a relação que se estabelece com as culturas docente. Tentamos com isso direcionar os olhares para as culturas docente como possibilidade de mudanças e sua potencialidade para que isto realmente se efetive. Pesquisadores do contexto espanhol tem se debruçado sobre esta questão já há algumas décadas e tem apontado para a questão da inserção do professor novo na profissão como constituinte de uma cultura profissional que orienta seus fazeres pedagógico. No contexto brasileiro estes estudos estão iniciando, aliados a iniciativa governamental que se traduz do Programa de incentivo à docência, PIBID.

Temos presente que considerar esta cultura como possibilidade de mudança pode ser uma utopia, mas sabemos que precisamos de utopias para avançar na construção de um projeto possível em que o ser humano seja a referência, não mais o capital. Acreditamos que é no movimento dialético da contradição que se constituem espaços para propor um projeto de emancipação, postulamos com isso que estudos mais detalhados sobre a cultura docente poderão auxiliar em muito nesta proposição.

## **2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO PROJETO SOCIETÁRIO DA NAÇÃO BRASILEIRA**

A formação de professores tanto no Brasil, quanto a nível mundial tem sido diretamente influenciada pelos movimentos de organização e reorganização social e do estado. Esta formação, em geral, corresponde a um projeto de nação definido pelas forças políticas que estão no poder, em que baseiam seus discursos sobre os docentes, em geral, pautados em concepções ideais ou, dito de outra forma, em concepções ideológicas. No início do projeto de escolarização de massas, os professores foram vistos como uma das colunas de sustentação do projeto de nação, conferindo com isso papel de extrema relevância e prestígio social. Posteriormente, com nos avanços da história da civilização, foram vistos os profissionais responsáveis pela aprendizagem dos alunos, e nessa perspectiva, culpabilizados pelo fracasso escolar ou vitimados pela deteriorização progressiva de suas condições de trabalho. Já com as reformas empreendidas nos anos de 1990 do século passado, foram alvo de discursos críticos e desestabilizadores, produtores da ausência de uma visão hegemônica sobre o papel da escola e dos professores (TENTI FANFANI, 2007).

Analisar a formação de professores, especialmente dos professores que atuam na Educação Profissional técnica de nível médio, objeto desta tese, não seria possível sem uma breve reflexão sobre o modelo de desenvolvimento socio-político-econômico do país, dadas as estreitas interrelações que se estabelecem entre ambos. Por outro lado, precisamos considerar que investigações no campo da docência na Educação Profissional são recentes e estabelecem estreita relação com a constituição da docência em sua totalidade. Em vista disso, propomos uma discussão que propicie o entendimento do campo específico da docência do ensino técnico a partir das construções históricas elaboradas no campo da docência da Educação Básica.

As atuais mudanças na sociedade contemporânea, sua abrangência e implicações tem sido ocasionadas por múltiplos fatores, que, constituindo diferentes fios nesta trama, tecem uma nova sociabilidade na contemporaneidade. Podem esses fios, representar a expressão de fenômenos sociais complexos, singulares em suas manifestações, porém interligados na tessitura do tecido social. Esses se manifestam a partir de alguns dispositivos tais como: a reconfiguração do papel do Estado; a globalização e a transnacionalização do capital; a reestruturação produtiva e as constantes mudanças no mundo do trabalho e a ascensão do neoliberalismo. São processos que se constituem no decorrer da história, como vários autores

vem discutindo. Conforme Coutinho (2000), no Brasil há o confronto de dois projetos societários, um deles com base na concepção liberal-corporativa, que propõe a constituição do Estado mínimo a partir de uma ótica neoliberal, defendendo a livre expansão do mercado. Já o outro projeto societário defende a construção de novas relações sociais, pautadas no acesso aos bens e direitos socialmente produzidos. A disputa ideológica entre esses dois projetos produz tensionamentos constantes, influenciando diretamente nas propostas políticas para educação e formação dos professores. A elaboração da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96 são um exemplo concreto destas disputas. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 50), “[...] promulgada em 1988 a ‘Constituição cidadã’ forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a indicação produzida entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos de 1980 espaço para florescer [...]” tendo em vista abarcarem em seus textos legais, diferentes concepções de educação, que constantemente estão em disputa pela hegemonia nacional. Em 1987 iniciaram-se as discussões para a construção de um projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mobilizando diferentes órgãos representativos dos educadores, da sociedade e de movimentos sociais, porém o projeto aprovado em 1996 não correspondeu a estas aspirações.

Para as autoras citadas Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 51):

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n. 9394/96 de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O viés desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade.

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, podendo a iniciativa privada atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996.

A partir do último lustro do século XX, no Brasil, esses processos se intensificam influenciando nos diferentes entrecruzamentos dos fios que tecem a trama<sup>2</sup> social. Compreendem diferentes relevos e tessituras em diversas esferas da arena política, bem como interferem e influenciam nas dinâmicas políticas, econômicas, sociais e culturais, incidindo sobremaneira na formulação das políticas públicas relativas à educação e a formação de professores. Assim, formam e conformam modos de ser docentes, modos de fazer a docência

---

<sup>2</sup> Trama aqui entendida como o entrelaçamento dos fios que compõem o tecido social, suas conexões e distanciamentos.

e modos de construção e/ou manutenção da cultura docente. Na produção acadêmica, o tema que versa sobre formação de professores para a Educação Básica tem ocupado pesquisadores na história recente da educação no Brasil e no mundo, resultando em considerável montante de produções acadêmicas. Constatamos isto a partir do crescimento do número de trabalhos apresentados em eventos científicos recentes na área da educação, como é possível observar analisando anais da ANPED e do ENDIPE, para centrar a análise apenas em dois eventos de grande porte na área. No que se refere à formação de professores para a Educação Profissional de nível técnico, a produção acadêmica ainda não ocupa o cenário das pesquisas com tanta intensidade, porém, é possível observar, a partir dos anais dos dois eventos supra citados, um tímido crescimento no número de produções na área. São fios que se entrecruzam e são fiados no nascedouro da história da escolarização de massas e dos reordenamentos a nível mundial que o capitalismo impõe e têm uma contribuição que compreendemos como importante ser resgatada para a compreensão da abrangência e implicações do problema de pesquisa desta tese.

## 2.1 A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA ESCOLARIZAÇÃO DE MASSAS E SEUS MITOS LEGITIMADORES

A finalidade da retomada dos mitos da escolarização de massas, no escopo desta pesquisa, tem por objetivo situar, mesmo que brevemente, a construção política da escolarização de massas e sua institucionalização mundial. Na América Latina sofremos esta influência, não de forma coetânea, mas por ações impostas pelo modelo internacional. Compreendemos que a retomada da construção política da escolarização de massas, sua constituição e implicações auxiliarão na compreensão do fenômeno da escolarização e da influência dos movimentos de organização e reorganização social e do estado na definição das políticas públicas educacionais e de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento<sup>3</sup>, como no caso do Brasil. Para Fernández Enguita (2004) os primeiros interessados na expansão da educação foram os Estados nacionais tendo sido os principais determinantes de sua organização,

---

<sup>3</sup> Utilizamos aqui o termo “em desenvolvimento” para definir países em situação de crescimento econômico. No original do texto de Ramírez e Boli (2001), os autores definem estes países como ‘países menos poderosos.

[...] porque nela encontraram um poderoso instrumento para a formação de uma cultura e de uma identidade nacional, para a configuração de uma relação mais direta entre o indivíduo e o poder político e para a generalização da cidadania. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p. 45).

A primeira questão que se apresenta é a de compreender porque foram desenvolvidos sistemas de educação pública e a constituição de uma política nacional unificada de universalização da escola primária nos países europeus, posteriormente adotada pelos demais países. Ramírez e Boli (2001) examinam as origens dos sistemas de educação pública na Europa no século XIX e a institucionalização desta educação em todo o mundo no século XX. Assinalam que a partir do desenvolvimento econômico, político e cultural na Europa consolidou-se uma proposta que legitimou uma sociedade nacional constituindo-se desta maneira, o fenômeno da escolarização e da educação de massas como um componente de inovação social estratégico e fundamental à atividade de qualquer Estado moderno. O surgimento do modelo europeu de sociedade nacional, conforme os autores supracitados, iniciou a partir dos tensionamentos entre os três fatores de desenvolvimento, ou seja, “[...] la Reforma y Contrareforma, la construcción del Estado nacional y el sistema interestatal, y el triunfo de la economía de intercambio.” (RAMÍREZ E BOLI, 2001, p. 300). Em seu artigo, os autores centram suas análises nas semelhanças transnacionais do caráter institucional dos sistemas de educação pública, onde para eles:

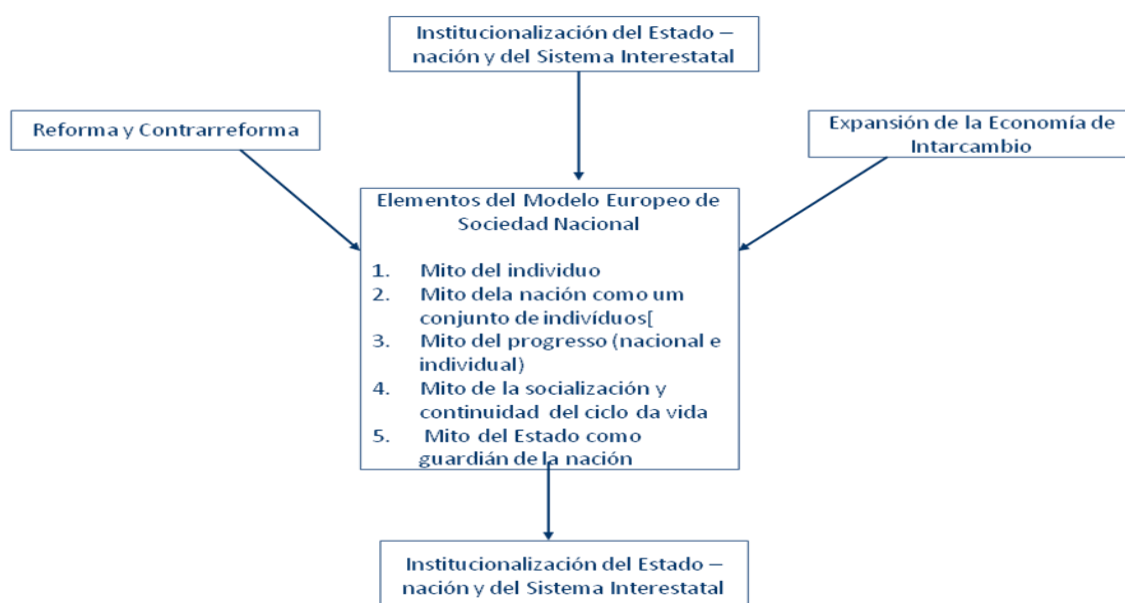
Estas semejanzas incluyen la aceptación ideológica de determinadas metas en la educación pública, la promulgación de leyes y disposiciones constitucionales, ratificando el interés del estado en la educación de masas y la creación de ministerios y secretarías nacionales de educación. (RAMÍREZ E BOLI, 2001, p. 298).

Os autores avançam na proposição de que a constituição da educação de massas é um fator que se soma aos esforços do Estado na construção de uma política nacional para a implementação da ideia de nação unificada, tanto em tempos de vitórias, quanto em tempos de derrotas, constituindo-se esta educação como o amálgama necessário à manutenção da ideologia nacional. Ramírez e Boli (2001) buscam compreender porque os países europeus manifestaram interesses muito semelhantes na constituição da educação de massas, apesar das grandes diferenças políticas, econômicas, sociais e de industrialização existentes entre eles. Indistintamente, todos adotaram semelhantes respostas ideológicas para a constituição e desenvolvimento do poderio do Estado moderno na constituição da ideia de nação. Conforme os autores,

[...] los Estados europeos adoptaron un sistema de educación pública como parte del proceso de construcción nacional que les vino impuesto por el amplio contexto dentro del que competían. El sistema de educación pública se transformó en una tarea organizativa lógica e incluso imperativa, porque estaba ampliamente legitimada por el modelo dominante de sociedad nacional. (RAMÍREZ E BOLI, 2001, p. 302.).

Na figura abaixo, os autores representam esquematicamente o entrecruzamento de diversos fios que tecem a construção política da educação de massas.

Figura 1– Mitos da Escolarização



Fonte: Ramírez e Boli (2001, p. 302).

No caminho desta compreensão, identificam e analisam cinco mitos “[...] legitimadores institucionalizados que subyacen en el modelo europeo de una sociedad nacional y que justificaron la extensión de la enseñanza por el Estado.” (RAMÍREZ E BOLI, 2001, p. 301). Consideram a compreensão desses mitos fundacionais como aspectos importantes no entendimento das semelhanças do desenvolvimento do interesse do Estado pelas escolas de massa. Partiremos para uma breve análise desses mitos, pois “[...] son de importancia primordial para que comprendamos el proceso por el cual la educación de masas se transformó em una parte imprescindible de la respuesta a los retos externos al poder del Estado.” (RAMÍREZ E BOLI, 2001, p. 302). Por conseguinte, estes influem sobremaneira tanto na constituição dos sistemas educacionais dos estados quanto na formulação de políticas públicas para a formação de professores. São cinco os mitos citados pelos autores, a saber: 1) o indivíduo, 2) a nação como uma sociedade formada por indivíduos, 3) o progresso, 4) a

socialização da infância como chave para alcançar a condição de adulto e 5) o Estado como protetor da nação e garantia do progresso.

Nessa concepção do Estado moderno, o indivíduo adquire status relevante, tendo em vista que a definição de nação institucionalizada estava associada à primazia do indivíduo. Esta primazia do sujeito se anuncia a partir do Renascimento, pois o humanismo renascentista é, conforme Hermann (2001, p. 36) “[...] uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza que traz concepções pedagógicas, éticas e políticas inovadoras.” A laicização do Estado funda-se na concepção de indivíduo como unidade autônoma, abandonando a fundamentação religiosa, a partir do nascimento da ciência moderna e da concepção mecanicista do mundo, fundando um novo universo simbólico onde o indivíduo passa ao primeiro plano, buscando sua legitimação na racionalidade, tendo com isso o sujeito como centro, abandonando a idéia de transcendência como fundamento justificador para um projeto de educação. Com isso funda-se novo pensamento a partir da razão e da prática racional, com Galileu (Pisa, 15 de fevereiro de 1564 — Florença, 8 de janeiro de 1642) à frente de um revolução científica, e a uma revolução filosófica a partir das idéias de alguns filósofos como Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804). No campo da educação, o Iluminismo, enquanto discurso filosófico “[...] que justifica a modernidade, exige da teoria da educação o abandono da fundamentação religiosa, buscando um fundamento secularizado, em que a razão pode e deve conduzir o homem para o melhor dos mundos.” (HERMANN, 2001, p. 37). Na constituição dos sistemas escolares, a primazia do indivíduo é tomada como fundamento no projeto de nação, focando-se no desenvolvimento do indivíduo. Para Ramírez e Boli (2001), assim como o desenvolvimento da nação dependia do indivíduo, este tinha seu desenvolvimento atrelado às experiências da infância. Ora, em sendo assim, a escolarização deveria dar conta do desenvolvimento das novas gerações na perspectiva da construção de uma cultura nacional e de um sentimento de pertencimento a uma nação, superior aos demais extratos sociais.

A conjunção destes mitos, conforme Ramírez e Boli (2001) vinculavam os interesses nacionais com o desenvolvimento das crianças, pois crianças leais e produtivas transformam-se em adultos mantendo os mesmos princípios. Por sua vez, uma nação composta por indivíduos desta natureza certamente será mais forte, desenvolvida e coesa. Assim, justificava-se a intervenção do Estado na educação das crianças, pois se estas fossem expostas a influencias socializadoras apropriadas, desenvolveriam os valores sociais adequados para o projeto de nação instituído.



Ao fim e ao cabo, a partir deste projeto, a ordem social estava mantida, com mito do progresso (nacional e individual), esperava-se que os sistemas de educação de massa, em seu início e desenvolvimento não apenas preservassem a ordem social, mas também que promovessem o progresso, da criação de uma nova sociedade nacional como o amálgama do projeto de nação. Para Ramírez e Boli (2001, p. 304):

La creación e intensificación de los vínculos entre Estado y escuela cobro sentido em cuanto estos mitos se institucionalizaron em la sociedad europea. Esos mitos explican, a su vez, por qué certo tipo de reveses militares, políticos y económicos llegaron a clasificarse como crisis que requerían una revitalización nacional o como oportunidades para hacer avanzar la construcción de la nación. Dada la progresiva orientación hacia el futuro, la revitalización nacional se centraba frecuentemente em la instauración de um sistema de enseñanza más efectivo.

Nesse sentido, em diferentes momentos históricos, estes mitos permanecem e influenciam as definições do papel que a educação escolar deve cumprir, atendendo aos interesses políticos e econômicos para manutenção da idéia de nação, bem como ao projeto ideológico que está no poder. Conforme Ribeiro (2006, p. 65), “[...] com base nestes mitos, os Estados nacionais sustentaram e justificaram sua intervenção na educação, estimulados, ainda mais, pela competitividade e rivalidade entre eles.” Assim, a escolarização passa a ser compreendida como um direito e não mais como assistencialismo, como o fora em tempos anteriores à laicização do Estado e da instrução. Soma-se a isso o projeto da universalização da escola e sua gratuidade ao qual Ribeiro (2006) chama a atenção de que a partir disto abriu-se possibilidade do sucesso de teorias como a do capital humano, que estava em franco desenvolvimento.

No modo de escolarização contemporânea, os sistemas escolares atrelados ao Estado e através da legislação, determinam como os professores precisam ser “formados”<sup>4</sup>. Definem a “forma”<sup>5</sup> de acordo com o contexto político e econômico do momento para a atuação destes profissionais na realidade social em suas condições concretas e objetivas, sendo estes muitas vezes treinados para corresponder as expectativas subjacentes à manutenção de um projeto de nação. Por sua vez, os textos legais estão vinculados à determinações de organismos internacionais e multilaterais. Estas são algumas das pontas dos fios que estão no entrecruzamento de posições, ideologias, decisões que laçam, entrelaçam e compõem o tecido social. Encontrar seus cruzamentos, as pontas soltas e quem sabe, tentar uma nova tessitura é

---

<sup>4</sup> Grifo da autora para chamar a atenção ao fato de que estas palavras comumente utilizadas na área de docência, remetem à idéia de fôrma, molde, modelo, modelagem.

<sup>5</sup> Ibidem.

o que se propõe nesta pesquisa, tendo presente a dificuldade que isto representa, em se tratando de educação, seus profissionais e todo o entorno em que isto está imbricado. Freire (1975) problematizou a questão da relação entre educação, sociedade e formação do cidadão com muita clareza e propriedade, tendo sempre presente que “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda”. Essa mudança da qual a educação é partícipe está posta na contemporaneidade, fruto de constantes projetos em disputa, conforme já nos chama a atenção Coutinho (2002). O principal conflito e de disputas é o que se estabelece entre os que lutam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos indistintamente e entre os que defendem uma educação voltada para o mercado, a partir da lógica da prestação de serviços, promovendo a submissão dos direitos sociais. O questionamento que perpassa os debates sobre o papel da instituição escolar, ou seja, se ela é reprodutora ou transformadora da sociedade retorna, e com isso põe à mostra sua importância na manutenção de um projeto de nação. Nesse sentido, avançam as análises sendo que para Fernández Enguita (2004), a educação tanto é reprodutora quanto é transformadora, pois contribui para a formação dos membros em valores e habilidades propostos pela sociedade tanto quanto promove a transformação da sociedade enquanto nela existe. O que o autor chama à atenção é para o fato de que a chave da compreensão não está na escola, mas em seu entorno, na sociedade e no ritmo de mudança social em que esta se encontra.

Nas sociedades predominantemente estáticas, a escola não é uma coisa nem outra, pois simplesmente não é, já que (quase) ninguém tem necessidade dela. Nas sociedades que mudam, e, além disso, sabem ou acreditam saber em que direção o fazem, a escola se converte em um poderoso (e manipulado e controlado) instrumento de transformação. Por último, nas sociedades que mudam, mas o fazem de maneira errática ou simplesmente imprevisível, a escola se vê imersa em uma desorientação que conduz facilmente a uma crise que supõe tanto a impossibilidade de sustentação da dinâmica prévia como a manifestação de novas oportunidades. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, as disputas no campo social exercem grande influência na compreensão da função da escola e seus professores em uma determinada sociedade. Estudos que aproximam o campo social e o campo da educação contribuem para o alargamento dos horizontes desta compreensão.

Cabe então avançarmos na análise de alguns dos fatores intervenientes e decisivos na formulação, aprovação e implementação das políticas públicas para a formação de professores, tais como interferências de organismos multilaterais, das organizações. Na trama do tecido social, surgem com isso outros fios, outras pontas que compõem, cruzam se entrecruzam em sua tessitura.

## 2.2 LUZES E SOMBRAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA

O que vivenciamos hoje no campo da educação brasileira tem sido o resultado do atendimento de prioridades econômicas e de desenvolvimento capitaneadas pelos organismos internacionais, multilaterais<sup>6</sup>, influenciando diretamente na formulação das políticas públicas para a educação brasileira. No contexto neoliberal, cabe ao Estado definir e legislar sobre seu sistema de escolarização, ordenando tanto a formação das futuras gerações, quanto a formação dos professores que com elas atuarão. Esta formação, conforme Veiga (2002, p. 9) está “assentada em dupla lógica: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de funcionamento e gestão do sistema”. Com a centralização do controle pedagógico, torna-se possível monitorar o desenvolvimento de propostas formativas que preparem o futuro trabalhador para dar conta das mudanças no cenário econômico que vem acontecendo. As transformações no mundo do trabalho, juntamente com transformações ocorridas no campo social, político, cultural, etc., se expressam, em especial nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, pela intensiva exploração da mão de obra, com a reordenação econômica, a reestruturação produtiva e a adequação dos sistemas às necessidades do capital. Aliado a isso, as novas formas de organização dos processos de trabalho tencionam a formulação de uma pedagogia a qual demanda uma formação de sujeitos produtivos, polivalentes, multifuncionais, com enorme capacidade de adaptabilidade às mudanças, focados na polivalência, multitarefa e empregabilidade. Esses rearranjos se apresentam como necessários devido à reconfiguração do capitalismo frente à crise mundial, para a manutenção das taxas de acumulação do capital (LANDINI E ABREU, 2003). Nessa perspectiva, há o reforço de conceitos da teoria do capital humano<sup>7</sup>, disseminando o individualismo e a competitividade entre os atores sociais, fragilizando as relações sociais. No que se referem à educação, os mitos da escolarização são postos em evidência ressaltando dentre outras questões a potencialização da individualidade, acentuado graças ao papel assumido pelo Estado na sociedade capitalista. Na proposta neoliberal em que o Estado se insere, este deve planejar e assegurar a livre concorrência, atendendo às propostas contidas no ideário liberal, centrados no individualismo e no egoísmo que atingem a todos, mas ao mesmo

---

<sup>6</sup> UNESCO, BID, BIRD, OIT, FMI, USAID, OCDE, CEPAL, ORLEAC.

<sup>7</sup> Ver a esse respeito Ribeiro (2006) Frigotto (2001, 2002, 2003 e 2006).

tempo propor e gerir mecanismos de avaliações externas<sup>8</sup>, no caso da educação, para redirecionar as políticas sempre que necessário. É nessa trama tecida que as políticas públicas para a educação se inserem e são formuladas, a partir destes fios que emanam das orientações dos organismos multilaterais, infiltrando-se na tessitura de modos de ser da escola, dos professores e na constituição de seus modos de ser e fazer pedagógicos e da compreensão de educação subjacente às legislações educacionais. Por diversas ocasiões, as reformas que resultam destas orientações não atingem o cotidiano da escola, pois geralmente são formuladas desconsiderando o envolvimento docente. Isto nos chama a atenção para a necessidade de aprofundar a investigação sobre quais são esses fatores que se interpõem entre a formulação e a aplicação das reformas educacionais dentro das escolas. Temos por hipótese de que um desses fatores pode ser a cultura docente que interfere pontualmente nesta questão, Conforme Morgado (2005, p. 77) um dos grandes problemas “[...] das reformas educativas passa por desvalorizarem o poder da cultura instituída na escola para aceitar, adaptar e/ou repudiar as inovações que lhes são propostas e que entram em conflito com as estruturas e valores dominantes na instituição.” Em geral, as mudanças propostas pela legislação, que conseguem se efetivar na escola é apenas as de ordem superficial. As mudanças estruturais tendem a demorar muito para se consolidarem, tendo em vista o fato da existência da cultura docente ser preponderante nesta questão. Nesse sentido, a cultura docente demonstra ter influência considerável nas questões de mudanças (ou não) no interior da escola e com isso entendemos pertinente aprofundar as reflexões sobre esta questão sendo que para tanto, retomaremos a discussão sobre a cultura docente no capítulo quatro desta tese. Por ora continuamos com a análise sobre as influências que o reordenamento econômico, as orientações de organismos multilaterais e a reestruturação do capital exercem sobre o sistema educativo brasileiro e alguns desses desdobramentos nas políticas de formação de professores.

A educação necessária ao capital está atrelada à formação de um cidadão produtivo<sup>9</sup>, que desenvolva a capacidade de adaptação às condições de trabalho, num processo de inclusão-exclusão contínuo. Para dar conta da compreensão deste fenômeno de inclusão e exclusão, Kuenzer (2005, p. 1) desenvolve duas macrocategorias a exclusão-includente e inclusão-excludente para explicar este processo, em que:

Do ponto de vista do mercado, estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão

---

<sup>8</sup> Exemplo disso são o Pisa, Enade, Enem, Saeb. Prova Brasil, dentre outras.

<sup>9</sup> Frigotto e Ciavatta (2006) desenvolvem amplo estudo neste sentido, apresentando nesta obra a síntese de um percurso de aproximadamente 20 anos de pesquisa sobre ensino técnico e profissional.

includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, às quais correspondem formas de inclusão no trabalho precarizado. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo a alimentar a competitividade do setor reestruturado. (KUENZER, 2005, p. 1).

Essa lógica manifesta-se nas instituições que oferecem cursos para a formação inicial de professores, a partir das proposições de formação, pautadas nas políticas públicas para a educação, estando o Estado neoliberal por trás destas orientações, introduzindo dispositivos necessários às novas demandas do capital. Atendendo a orientações de organismos multilaterais, o Estado formula políticas para educação que se traduzem em leis, decretos, resoluções, parâmetros curriculares, em que subjazem orientações para desenvolver habilidades cognitivas e competências que promovam a formação de um cidadão adaptado às exigências da sociedade atual. Deve este cidadão, a partir destas orientações, aprender a arte do empreendedorismo, da empregabilidade a partir de uma formação voltada para a multifuncionalidade, reforçando conceitos de individualismo, competitividade, conceitos estes constantes nos textos legais, porém não explicitados<sup>10</sup>, tais como eficiência, eficácia, qualidade e equidade. Assim, à educação e suas escolas e professores cabe a tarefa de formar indivíduos “competentes” a partir de uma lógica utilitarista de preparação para o mercado.

As orientações que emanam dos documentos dos organismos internacionais e multilaterais, redefinem o papel da educação. Conforme Torres (1998) a maioria das propostas do banco mundial dirigidas aos países pobres e em desenvolvimento, tem por base estudos e autores do primeiro mundo, e dos bancos e agências internacionais. Cabe lembrar que são discursos, em sua maioria, de economistas que subsidiam um conjunto de propostas educacionais para ser implantadas por educadores. A relação custo-benefício, a consideração das leis do mercado e a aproximação da escola com a empresa são próprias de um banco, que representa a racionalidade científica e a eficiência técnica. Aliado a isso, há que se considerar o abismo existente entre os discursos produzidos por estes organismos internacionais que versam sobre a educação propensamente universal e o discurso educacional produzido nas esferas regionais e nacionais. Com isso, promovem um aparato ideológico tal, que abre espaço à diferenciação nos currículos tanto de formação de professores quanto da formação dos alunos da Educação Básica, auxiliando no obscurecimento de questões de fundo tais

---

<sup>10</sup> Utiliza-se aqui a expressão “conceitos não explicitados” para referir-se ao uso de conceitos originados em outras áreas do conhecimento e importados para a educação, sem uma ressignificação para o uso nesta nova área.

como as diferenças observadas entre ensino público e ensino privado, tanto no que se refere à manutenção do espaço físico, melhor remuneração do professor, condições de aprendizagem, currículo elitista, dentre tantas outras diferenças. No caso da educação capitalista, a visão de descentralização acaba por omitir as diferenças sociais, sendo que as os resultados que legislações nela embasadas apresentam “[...] no aspecto organizativo [...] a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado e não mais como direito social.” (FRIGOTTO, 2006, p. 46).

Os anos de 1980 e 1990 do século passado exerceram enorme influência no reordenamento das políticas econômicas e sociais no Brasil, e constituíram-se em um campo de disputa de projetos societários, resultando em um reordenamento da perspectiva da formação do cidadão produtivo a partir da educação, onde para Frigotto (2006, p. 68), “[...] a educação do cidadão produtivo onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos.” No que se refere à formação do professor que hoje atua nas escolas de Educação Básica e do Ensino Técnico de nível médio, está posto um grande desafio, ou seja, como promover uma formação de professores que considere a qualidade social dos cursos e promova a formação discente à altura dos desafios contraditórios no mundo do trabalho contemporâneo? Para tentar elucidar esta questão, entendemos que, além de uma incursão pela cultura docente, que será realizada no capítulo quatro desta tese, seja necessária neste momento, uma análise que dê conta de compreender as reformas educacionais que aconteceram recentemente no Brasil e seus desdobramentos no contexto da reestruturação produtiva, pois incidem diretamente nesta formação de professores compreendida como necessária para dar conta do projeto instituído. Disso nos ocuparemos a seguir, apresentando de forma não linear, porém elucidativa embates de diferentes projetos que se fizeram presentes nas reformas da legislação educacional no Brasil como um todo, analisando ainda algumas das avaliações externas, tanto definidas interna<sup>11</sup> como externamente<sup>12</sup> ao Brasil, neste reordenamento.

---

<sup>11</sup> Como indicador de avaliação interna aqui entende-se o IDEB.

<sup>12</sup> Para análise de avaliações externas, neste estudo centramos nossas análises no PISA.

### 2.3 MARCOS DECISÓRIOS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: as décadas de 1980 e 1990 do século xx

Ao optarmos por fazer esta incursão pelas décadas anteriores ao momento em que este estudo se materializa, temos claro que para pensar em políticas educacionais é necessário trazer informações sobre o passado para com elas cotejar as formas de organização do presente. Com isso, faz-se a opção de uma leitura histórica, mesmo que modesta, pois compreendemos que somente a partir da retomada do passado é que temos condições de proceder às análises as quais nos propomos, sem cair em armadilhas de silogismos<sup>13</sup> ingênuos ou discursos sofisticados<sup>14</sup> que interferem na capacidade de compreensão do problema que estamos tratando no escopo desta pesquisa. Compreendemos assim que o materialismo histórico é o referencial para análise que oportuniza o desvelamento destas questões, pois a realidade atual constitui-se e foi se constituindo a partir dos movimentos e do campo de lutas entre diferentes projetos societários, ora mais explícitos, ora mais velados. Temos presente de que, para compreender a gênese e formulação de uma política pública, neste caso da área da educação se faz necessário transcender sua arena específica. Tentar restringir este entendimento ao escopo desta investigação seria uma tarefa além de hercúlea, por demais pretenciosa. Nesta perspectiva, alertamos ao leitor de que não faremos aqui esta caminhada, abordaremos apenas brevemente alguns acontecimentos significativos do período.

A década de 1980 foi um tortuoso caminho da ditadura à redemocratização sendo que, conforme Frigotto (2006, p. 34) neste período:

[...] se explicitaram, com mais clareza os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira [...] e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior.

Alguns sinais de mudanças começaram a ser percebidos no início da década, a partir de diversos acontecimentos tais como quando em fevereiro de 1980 é dado o fim da censura oficial, a volta dos exilados em 1981, as eleições diretas em 1982, a apresentação da emenda

---

<sup>13</sup> O silogismo aristotélico consiste em deduzir de duas proposições lógicas uma conclusão nela implicada.

<sup>14</sup> Discursos sofisticados são proferidos pelos sofistas, filósofos pré-socráticos, considerados os primeiros professores a quem Sócrates refutou. Os sofistas se posicionam como detentores do saber. Contudo se comprometem não com a verdade, mas sim com a opinião. Em seus discursos, os sofistas apóiam-se sobre julgamentos de valor comuns, com o objetivo de criar sobre eles um consenso e gerar adesão.

de Dante de Oliveira para eleições diretas para Presidência<sup>15</sup>, a criação de “*novos sujeitos políticos*” a CEB e a CUT, a fundação do PT, do MST e a convocação pela CUT da primeira greve geral (FRIGOTTO, 2006). Paralelamente as forças de direita apresentavam clara resistência a esses movimentos, materializadas de diversas maneiras, inclusive em atentados<sup>16</sup>. Já na segunda metade da década de 1980 acontece a eleição indireta de Tancredo Neves e Sarney. O reordenamento dos países ricos<sup>17</sup> para manter sua hegemonia reflete sobre a economia nacional, elevando os índices de inflação, recessão econômica, desemprego e um desencadear de “milagrosos” planos econômicos.<sup>18</sup> Nesse contexto, inicia-se em 1987 a Assembléia Nacional Constituinte culminando com a promulgação da nova Constituição em 1988.

No campo educacional, cabe aqui uma breve retomada de períodos anteriores a 1980, pois muitas das ações empreendidas neste período, de uma forma ou outra se renovam e retornam à arena educacional na contemporaneidade. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 34):

[...] a reforma de ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime [...] educação para formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Neste período de conturbadas ações de reordenamento político e educacional, chamamos a atenção para um dos programas efetivados a partir de acordos internacionais, como o Pabae<sup>19</sup>, que conforme Uckzak (2005) inaugura o advento da educação tecnicista no Brasil, disseminado através do acordo entre do MEC e a Missão Norte Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B). Essa proposta se dilui na década de 1960, porém retorna com maior vigor na década de 1970, no período da ditadura militar especialmente com a promulgação da Lei 5692/71 que introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente. Cabe ressaltar que no século XXI vemos uma retomada da educação tecnicista por

<sup>15</sup> Derrotada em 25/04/84, sendo que a eleição seria indireta realizada pelo “Colégio Eleitoral”, pondo em evidência mais um dos mecanismos de resistência à democratização das forças de direita.

<sup>16</sup> Em 25/03/81 explode uma bomba no Jornal Tribuna da Imprensa, conhecidamente de esquerda e em 15/05 do mesmo ano acontece a tentativa de atentado no Rio Centro, numa concentração de milhares de pessoas em show artístico.

<sup>17</sup> Países que compõem o Espaço comum europeu e os Estados Unidos.

<sup>18</sup> Em 1986 o Plano Cruzado com a mudança de moeda, em 1987 é lançado o plano Bresser, em 1989 o Plano Verão, congelando salários, preços e efetuando o corte de três zeros na moeda nacional.

<sup>19</sup> Com a adesão a este programa, os princípios tecnicistas da educação vigentes nos Estados Unidos na década de 1950 adentram as escolas do Brasil, através da formação de supervisores escolares, na perspectiva de ‘fiscalizar’ a execução das políticas educacionais em vigor.



vezes identificada como neotecnicismo, que está a serviço das “novas” concepções de formação de professores<sup>20</sup>. Conforme Schiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 38), a promulgação desta lei não despertou acirrados debates na arena educacional tendo em vista que “[...] os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma e os interesses privados forma plenamente atendidos.” Aliado a isso, o descompromisso do Estado em financiar a educação pública, conforme apontado pelas autoras, “[...] abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo.” (SCHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 40).

Na década de 1990, há uma indefinição, instabilidade econômica e caminha-se numa direção socialmente regressiva. Para Frigotto (2006, p. 43), o então presidente eleito Fernando Collor de Mello em seus “[...] delírios de um presidente sem condições éticas, políticas e psicológicas de governar [...]” inaugura um programa de reconstrução nacional que buscava atender aos ditames dos organismos internacionais de abertura do mercado e reforma do Estado. O início da década de 90 é marcado pela idéia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva dentre outras. (FRIGOTTO, 2006). Sua incapacidade de governar culminou no *impeachment* em 1992. A década de 90 foi marcada por uma profunda regressão das conquistas sociais e políticas de décadas anteriores, eximindo os cidadãos da conquista de direitos sociais e subjetivos. Apesar de sua curta duração no poder, Collor deflagrou,

[...] o processo de ajuste da economia brasileira ao mercado internacional e às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais em um momento em que a indústria nacional [...] mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva. (SCHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 55).

Da ditadura civil-militar fomos para a ditadura do mercado culminando com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República. Neste período, efetivou os reajustes na economia e desenvolvimento social recomendados pelos organismos internacionais, realinhando as políticas do Estado ao desenvolvimento do capital na perspectiva de um Estado neoliberal, regulando políticas de desregulamentação, descentralização e privatização.

Para Grabowski (2010, p. 60) a composição do Estado brasileiro é um estado capitalista sendo que “[...] é estruturalmente privatista, pois sua constituição e funcionamento

---

<sup>20</sup> A questão do neotecnicismo na formação de professores será retomada e aprofundada no capítulo dois.

orientam-se principalmente em defesa dos interesses econômicos, políticos e sociais mais gerais e, frequentemente, mais específicos das classes dominantes.

No campo educacional, muitos foram os embates e as medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro, capitaneadas por técnicos dos organismos internacionais e multilaterais. Recomendações gerais para a definição de políticas educacionais, especialmente para a América Latina e Caribe foram intensivamente veiculadas em documentos de organismos multilaterais como UNESCO, CEPAL, ORLEAC, OCDE, BID, BIRD, dentre tantos outros. Estas orientações têm produzido uma homogeneização das reformas nos mais diferentes países “parceiros”. No entender do Banco Mundial, há uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada como uma ameaça ao crescimento econômico. Atendendo a estas definições a reforma educacional em curso é concretizada na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, desconsiderando o projeto que vinha sendo construído pelas diferentes representações dos movimentos sociais e organizações de classe. Saviani (1997) caracterizou esta legislação de um caráter minimalista, mais propositiva do que normativa, adequado às reformas estruturais e atendendo às leis do mercado. O projeto aprovado não correspondeu às aspirações das diferentes associações científicas e sindicais da área da educação, que através das décadas discutem, problematizam e evidenciam as contradições presentes nos projetos de educação do projeto societário em vigor. Muitas destas associações foram criadas em meados da década de 70, tais como a ANPED, ANDES, CNTE, SBPC, ANFOPE, ANPAE, UNDIME e desde então denunciam e anunciam estes entrecruzamentos de interesses econômicos e sociais na formulação das políticas educacionais. As questões aqui apresentadas serão retomadas nos próximos capítulos, dada sua relevância e influência no desdobramento dos dispositivos legais que orientam a formação de professores para a educação básica e profissional.

#### 2.4 INTERESSES CONTRADITÓRIOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se na década de 1980 passamos por um equilíbrio instável entre as forças que disputavam os projetos societários em meio à “democratização”, a década de 1990 foi marcada pela idéia de globalização, livre mercado, internacionalização do capital.

Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 74):

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizaram-se por processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais torna-se a política oficial do governo.

A partir da adoção do projeto educacional do capital com as conseqüentes reorientações no campo educacional, novos conceitos passam a ser introduzidos no vocabulário pedagógico, sendo apropriados pela comunidade educativa como se já fizessem parte de seu cotidiano, sem o exercício de uma vigilância crítica, ao sabor do pragmatismo, nem “[...] buscando desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 55). Nesse sentido, Nagel (2001) recupera discursos sobre as reformas da educação que, vem embrulhadas por um “*messianismo reformista*” a partir das medidas propostas pelo presidente Figueiredo (1979-1985) e reafirmadas por Sarney (1986-1990). Eixos como “*prioridade da educação básica*” não encontra grande resistência em sua implementação entre os professores, mesmo que com isso os demais níveis de ensino não sejam contemplados. Note-se que esta prioridade refere-se apenas ao Ensino Fundamental, excluindo a Educação Infantil, o Ensino Médio e Técnico, em atendimento às proposições do Banco Mundial. Outro exemplo marcante que a autora analisa é a bandeira da alfabetização aceita sem uma releitura cuidadosa dos fracassos de programas anteriores, assim como o desvirtuamento da função do ensino da escola, com a inserção de programas dos mais variados como, saúde na escola, refeitório, etc, para dar conta de suprir enormes lacunas sociais deixadas pelos governos de então. Com isso, novos rumos são definidos para a educação, sem grandes entraves ou embates, sendo aceitos pela grande maioria dos professores como que “bovinamente”, sem grandes resistências. Esta atitude não é fortuita, pois graças a uma concepção de formação de professores pautada no paradigma tecnicista, onde o pensar estava alijado do fazer, juntamente com uma proposta de formação docente ahistórica, contribuiu em muito para a construção deste cenário.

O pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo, a que Frigotto e Ciavatta (2006) chamam a atenção, influem sobremaneira nos currículos de formação de professores. Alia-se a isso o “surgimento” de discussões que retomam a prática docente como eixo central de formação, inaugurando uma “epistemologia da prática” onde as ações centram-se no “como” fazer, sem que discussões sobre o “porque”, “para quem”, ou “a

serviço de quem” entrem no cenário. Retornaremos a essa discussão no decorrer deste texto, tendo em vista a importância que representam estas omissões e direcionamentos em cursos de formação de professores, seja para a Educação Básica, seja para a Educação Profissional.

Organismos como a CEPAL, desde 1990 afirmavam a necessidade de adequar a educação escolar ao processo de reestruturação produtiva, orientação esta traçada no documento “*Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” (CEPAL-UNESCO, 1990), desdobrando estas orientações em estratégias que os países da América Latina e Caribe deveriam seguir, buscando o crescimento econômico com equidade. Nesse mesmo sentido, a UNESCO produz, entre os anos de 1993 e 1996, o Relatório Delors como resultado dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O cenário traçado pelo relatório pauta-se nas mudanças ocorridas no cenário econômico, num primeiro momento, abarcando posteriormente esferas como a ciência e a tecnologia e também a educação. Estes documentos ressaltam a centralidade da educação neste processo, tendo em vista sua estreita aproximação com a formação dos trabalhadores, dos “*cidadãos produtivos*”. Mas de que produtividade estamos falando? Frigotto e Ciavatta (2006, p. 63) “[...] problematizam noções ou conceitos que ganham força no contexto dos embates da ideologia da globalização do capital e de formas societárias alternativas.” Dentre estes conceitos está o de cidadão produtivo. Alertam para a compreensão que se constrói sobre este conceito, que não está isento de ideologias. Buscam resgatá-los em sua historicidade e nos limites da concepção liberal burguesa. Na análise do conceito de cidadania problematizam o conceito de cidadão produtivo, sendo que no Brasil,

[...] a ênfase da cidadania recai sobre o “cidadão produtivo” sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia – o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p. 63).

Novas formas de imperialismo se constituem e nesse sentido, o relatório aponta para a necessidade de que os governos dos países mais pobres sigam suas determinações “[...] para que enfrentem as tensões postas pela realidade da mundialização capitalista.” (SILVA e ABREU, 2008, p. 527). O relatório propõe ainda os rumos que a educação deverá seguir e sob quais conceitos deverá pautar suas ações. Os pilares “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” passam a orientar políticas e suas regulamentações no Brasil. Consolida assim a sociedade do conhecimento<sup>21</sup> e da

---

<sup>21</sup> Sobre esse assunto ver Fernández Enguita (2004), Marcelo (1999, 2002).

aprendizagem, propondo uma educação para a formação do cidadão produtivo, adaptado à empregabilidade e ao contexto de uma sociedade em mudanças. A ênfase dada ao “aprender a fazer” repercute nos meios educacionais propiciando entendimentos que levam à separação entre teoria e prática. Já com a desregulamentação do Estado passando para o Estado mínimo, abrindo espaços para a livre concorrência, ocupados pela iniciativa privada em diversas esferas assim como na área da educação, impõe-se a necessidade de um trabalhador flexível para atuar no contexto da reestruturação produtiva. Neste contexto, a construção de uma nova política para a Educação Profissional e Tecnológica, ocupa a arena política, promovendo tensionamentos entre diversos setores intelectuais, políticos e produtivos da sociedade.

Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62):

Não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego; trata-se antes de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo.

Se nos anos 60 houve a tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e ao ideário nacional desenvolvimentista, nos anos 90, há o imperativo da globalização, da reestruturação, da flexibilização e das competências. As reformas educacionais dos anos 60 propunham o amplo acesso à escola, sendo a educação compreendida como meio mais seguro para a mobilidade social e como meio de redução das desigualdades sociais. Conforme Frigotto (2003, p. 18), a educação nos anos de 60 e 70 “[...] foi reduzida pelo economicismo a mero fator de produção – capital humano [...] passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para a produção.” Frente aos desafios impostos pela reestruturação produtiva e também pela legislação educacional, especificamente com as mudanças na reestruturação do trabalho introduzidas a partir dos anos 1980, e com a recessão econômica e a mundialização do capital nos anos 90, as reformas educacionais desta última década propõem a educação para a equidade social, para formar o indivíduo para a empregabilidade, partindo de uma formação geral sólida e com foco no desenvolvimento de competências cognitivas complexas, ou seja, a formação do cidadão produtivo. Os conceitos de eficiência e eficácia são importados das teorias de administração para o campo pedagógico sem uma ressignificação para o contexto educativo. Note-se aqui que a utilização destes conceitos coincide com as metas e standards propostos pelos organismos multilaterais para países da América Latina. (OCDE, ORLEAC, PREAL, dentre outros).

Aliadas a isso, as definições das políticas de formação de professores, que, na legislação atual, direcionam para o prático, tomando as competências como organizadoras da formação, orientam para o desenvolvimento dos saberes práticos, do saber fazer. Identifica-se, no Brasil, uma nova regulação das políticas educacionais, pautada pela centralidade atribuída à gestão escolar e à formação dos professores. Esta regulação atende ao proposto por organismos internacionais e multilaterais, como por exemplo, os eixos norteadores do PREAL. Segue-se a isso, a criação do FUNDEF<sup>22</sup> e dos sistemas de avaliação institucional, internos e externos, como ENEM, SINAES, SAEB, Prova Brasil e, mais recentemente, o SAERS<sup>23</sup>, implementado no Rio Grande do Sul no ano de 2008 pelo governo estadual, dentre outros, e à participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática.

A expansão da educação básica proposta nas políticas econômicas do Banco Mundial não acompanhou um fomento ao desenvolvimento do professor, seja no campo profissional, seja no campo financeiro. De acordo com Oliveira (2004, p. 134), “[...] o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.” O professorado, em meio à precarização de suas condições de trabalho, situa-se entre a profissionalização e a proletarização. Além disso, a autora remete sua reflexão na perspectiva da precarização que o trabalho docente vem sofrendo nos aspectos concernentes às relações de emprego, tais como contratos temporários de trabalho e arrocho salarial, dentre outros.

A proposta de desenvolvimento profissional dos professores no Brasil, produto dos embates e interesses contraditórios nas formulações de políticas educacionais, conforme estamos discutindo, está alicerçada em um embate entre políticas que valorizam a formação docente numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir; que eleva a formação prática como a norteadora dos programas; que privilegia o prático ao teórico, sob a categoria de professor reflexivo; que toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo de trabalho e por outro lado, de políticas que preconizam a centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de funcionamento e gestão do sistema (VEIGA, 2002).

As reformas educacionais dos anos 1990 colocaram em ação estratégias articuladas a uma agenda internacional que podem ser caracterizadas como um campo de profusão dos ideais do capital. Neste contexto são propostas políticas e programas para o desenvolvimento

---

<sup>22</sup> Hoje ampliado para FUNDEB, atendendo ao financiamento de toda a Educação Básica, não mais com foco apenas no Ensino Fundamental.

<sup>23</sup> O Saers foi um sistema de avaliação interno implantado no Yeda, em 2008, inspirado no modelo do Saeb, porém adequado para a realidade gaúcha.

profissional dos professores, para o qual Scheibe (2004, p. 177) chama a atenção para o direcionamento desta formação onde:

[...] a noção de competências ocupa lugar central e implementa uma nova lógica educativa subordinando a esta o currículo e a organização das instituições de formação, objetivando construir o novo tipo de professor, com capacidades consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

Para a autora, o projeto de profissionalização para professores proposto no período do governo FHC traz em si um projeto de formação com base na lógica das competências, “[...] apresentada como um novo paradigma curricular, promovendo a possibilidade de uma resposta eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica.” (SCHEIBE, 2004, p. 183). A ressignificação da prática pedagógica, eleita como uma das dimensões basilares desta proposta de formação, associa elementos do campo da gestão e da administração gerencial ao campo da educação, trazendo com isso sérias implicações na proposta da como mobilização de saberes não formais e improvisação constante, não em seu sentido de criação, mas na proposta de reforçar ainda mais a divisão social do trabalho na escola, deixando ao professor apenas a execução da tarefa de ensinar. Enquanto na perspectiva democrática os pressupostos para a formulação de uma política educacional entendem a educação articulada à transformação, articulada à idéia de direito social e de atendimento das necessidades de todos, tendo como condição básica a igualdade de condições de oferta para toda a população, na perspectiva neoliberal, a educação está articulada à formação para a sociedade existente, onde as políticas educacionais articulam uma idéia de direito social e de oferta de oportunidades segundo as habilidades de cada um, retomando proposições da teoria do capital humano. Os embates avançaram no campo da perspectiva democrática, com o governo de Lula continuando nesta proposição no atual governo Dilma.

A partir da LDBEN 9394/96, novas atribuições são definidas aos diferentes entes federados, no que se refere às responsabilidades financeiras, administrativas e pedagógicas e regime de colaboração. Às escolas e aos professores também são definidas novas atribuições, ampliando o espaço de atuação docente da sala de aula para co-participe da gestão da escola, inserindo profundas modificações nos modos de ser e estar nas escolas. Para compreender melhor em que consiste esse projeto e as implicações das novas orientações da legislação educacional, no próximo capítulo faremos uma breve retomada dos percursos da formação de professores no Brasil e suas orientações legais, para a educação básica e para a educação profissional de nível técnico, relacionando-a a movimentos observados em outros países.

Também será abordada a relação dos saberes docentes, da cultura docente e dos tempos e espaços da docência na contemporaneidade.



### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DOCÊNCIA E ENSINO TÉCNICO: entrelaçando fios, tecendo conceitos**

Entre o “dito” pelas legislações, diretrizes, normativas e demais aparatos que orientam a formação de professores, e o “feito” na materialidade dos espaços dessa formação e seus desdobramentos no “chão de escola”<sup>24</sup>, nem sempre há uma clara correspondência ao proposto. Essa tensão dialética se renova e se alimenta a partir das contradições entre uma pedagogia que atende às necessidades do capital, e uma pedagogia que promova o desenvolvimento humano e a cidadania. Como essas tensões se constituem e como se materializam nos cursos de formação, enquanto os professores exercem sua docência no cotidiano escolar, mais precisamente no “chão de escola” do ensino técnico é o que buscamos compreender no percurso desta investigação. Vários são os fatores intervenientes nestas concretizações, porém no âmbito desta tese, avançaremos nossas reflexões em torno da materialização dos modos de ser professor e nos modos de fazer a docência no ensino técnico de nível médio, em suas condições reais e objetivas atravessadas pelo viés da cultura docente.

A formação deste professor que atua no ensino técnico tem peculiaridades que tanto se aproximam quanto se afastam da formação de professores em geral. Aqui utilizamos a expressão “formação de professores em geral”, para diferenciar os campos de formação do professor para a Educação Básica e para o ensino técnico. Alguns fatores são preponderantes ao direcionar a análise para a formação do professor que atua no ensino técnico tais como: a estreita relação que existe entre o saber fazer e o aprender em sua materialidade; a trajetória de constituição do professor da educação profissional – do artesão mestre ao mestre professor; o caráter assistencialista, disciplinador e moralizador por muito tempo subjacente ao ensino profissionalizante; a dualidade estrutural, dentre tantos outros fatores que configuram trajetórias diferenciadas aos professores e suas formações. Para além disso, a formação do professor do ensino técnico precisa ser pensada e estruturada a partir das concepções de uma pedagogia do trabalho como elemento articulador dos saberes desta formação. Discussões sobre esta temática são ou incipientes, ou inexistentes nos demais cursos, tanto em licenciaturas quanto na Pedagogia. Kuenzer (2010) aborda este tema de forma recorrente em seus trabalhos, utilizando para isso diferentes enfoques e lócus de pesquisa, evidenciando cada vez mais a importância desta articulação na materialização da docência no ensino

---

<sup>24</sup> Utilizo a expressão “chão de escola”, para indicar o espaço onde as reformas educacionais se materializam, no cotidiano da escola e da sala de aula, tendo como principais protagonistas os professores.

técnico. Os olhares e as pesquisas que tem se voltado para o cotidiano do professor do ensino técnico (ainda de forma incipiente), assumem tímido contorno por volta do último quarto do século passado, como bandeira levantada por pesquisadores que discutem a área do trabalho e educação<sup>25</sup>. Estudos, pesquisas e discussões sobre formação de professores centram-se quase que exclusivamente na Educação Básica<sup>26</sup>. Se os fenômenos da educação de massa e escolarização (RAMIREZ E BOLI, 2001) foram fundamentais no desenvolvimento do Estado moderno sendo o “cimento” necessário para constituir e consolidar a ideologia nacional, então para a implementação e consolidação deste projeto, torna-se necessário e urgente propor uma formação para o professor que vai atuar nesta educação de massas, que dê conta de garantir o desenvolvimento desses princípios. Observe-se que antes da constituição deste fenômeno, a formação dos professores não ocupava lugares privilegiados nas agendas políticas, já que o Estado não absorvia a responsabilidade pela educação<sup>27</sup>. A preocupação em estudar a formação de professores com tanta intensidade é algo relativamente recente. Com a criação dos cursos de pós-graduação em 1968 no Brasil, a produção acadêmica na área da educação cresceu significativamente. De acordo com Pimenta (2002) a análise crítica da educação brasileira teve grande impulso em alguns programas que, a partir de um referencial marxista e gramsciano, desvelaram problemas educacionais e de escolaridade no país, configurando-se como um espaço de resistência à ditadura militar da época. A valorização da educação nos processos de democratização da sociedade caminhava, graças a esses estudos, na perspectiva da “[...] superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um espaço de contradições.” (PIMENTA, 2002, p. 14).

Nesse âmbito, os estudos sobre formação de professores focavam com mais intensidade os anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica. Questões pertinentes a formação do professor para a Educação Profissional eram ainda incipientes, sendo que “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a Educação Profissional no Brasil.” (MACHADO, 2008, p. 11).

Para subsidiar a análise a que nos propomos, abordaremos, a seguir, a constituição da formação de professores seus projetos, disputas, avanços e retrocessos, tanto no âmbito da Educação Básica quanto da Educação Profissional Técnica de nível médio. Ainda temos como proposta analisar a dualidade estrutural observada nestas formações; um breve panorama

---

<sup>25</sup> Ver Oliveira (2010, 2005), Kuenzer (2010) Ferreti (2010) Machado (2008) Moura (2008).

<sup>26</sup> Cabe referir que neste período se observa a mesma desatenção dada aos processos de docência no Ensino Superior.

<sup>27</sup> Sobre o lócus da educação em épocas anteriores e seus professores, ver Petitat (1994), Manacorda, (1997).

histórico da formação docente para o ensino técnico e profissional e as influências de organismos nacionais e internacionais na construção de modos de formação docente no país e outros dispositivos, conforme já vimos nos referindo no capítulo anterior.

### 3.1 AVANÇOS E TENSÕES DAS E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

A educação é um processo de humanização, sendo que a sociedade em geral a considera como necessária, importante e fundamental. Atribui papéis e responsabilidades crescentes no que se refere à educação escolar, bem como aos seus professores, dada a volatilidade das mudanças sociais em que estamos inseridos na contemporaneidade, tais como as mudanças no mundo do trabalho, a flexibilidade do conhecimento, a transnacionalização do capital e a mundialização da economia dentre outros. Neste cenário, os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, especialmente no que se refere às dimensões do desenvolvimento e da mudança social. Ao mesmo tempo em que esta posição é estratégica, o papel desempenhado pelos professores é extremamente complexo, contraditório, permeado de incertezas. Há necessidade de ressignificação deste papel, para novos tempos e espaços sociais. Essas definições não ocorrem de forma isolada, também sofrem influência direta das formulações e concretizações de políticas para a formação de professores. Essas influências ocorrem em diferentes contextos nacionais<sup>28</sup>, configurando-se como um fenômeno mundial, mas para esta análise nos deteremos no contexto brasileiro e os reflexos dos demais contextos que sobre ele incidem.

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI assistimos a uma expansão quantitativa da educação escolar, a ampliação de práticas formativas fomentadas pela implementação da reforma educacional deflagrada a partir e por força da Lei 9394/96 e suas posteriores regulamentações. Em meio a isso, pesquisadores, educadores e demais envolvidos com a educação voltam suas preocupações com a construção de novas formas de pensar e agir no campo da formação profissional do professor que atenda a essa nova sociedade, que está diretamente ligada a novas formas de organização do trabalho pedagógico, (VEIGA, 2002).

---

<sup>28</sup> Ver Fernández Enguita (2004), Contreras (2002), Tenti Fanfani (2007), Tardiff e Lessard (2005), Popkewitz (1997) e Marcelo (2002).

A concretização destas políticas de formação de professores tem acontecido em meio a debates e mobilizações de grupos representativos da educação. O que ocorre é que não há como definir um modelo para formar professores, pois conforme Kuenzer (1999, p. 166) tais:

[...] modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Conforme a autora, os projetos de formação respondem a duas configurações distintas, sendo que uma delas se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e outra que se origina a partir de diferentes posições assumidas pelos grupos que ocupam o poder. Para compreender as atuais políticas para a formação de professores da Educação Básica e Profissional é necessário que se compreenda essas configurações na tentativa de construir consensos.

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX, com as Escolas Normais vinculadas ao Estado. Este modelo segue o proposto pelo sistema educacional francês, desde a Revolução Francesa onde se concretiza a idéia de uma escola normal a cargo do estado, que já vinha sendo pensada antes disso, mas que apenas consolida-se no século XIX por ocasião da implantação dos Estados Nacionais e da constituição dos sistemas públicos de educação.<sup>29</sup> A primeira escola normal criada no Brasil foi em Niterói, Rio de Janeiro em 1835. De acordo com Tanuri (2000, p. 67) as escolas normais “[...] não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferior a estes, quer no conteúdo, quer na duração dos estudos.” A formação pedagógica era reduzida, sendo parte dela apenas uma ou duas disciplinas dada a escassez de material. A autora ressalta que na época desta criação, quase não havia estudiosos que produzissem materiais sobre a educação brasileira dada as condições do momento, bem como a grande dificuldade de tradução de obras vindas do estrangeiro. Ainda, a autora exemplifica esta fragilidade do curso, quando 1887 a Escola Normal de São Paulo fixa seu currículo. A dualidade de escolas para formação de professores, segundo Tanuri (2000) tem seu início com a proposta de divisão da formação das escolas normais em Escola Normal Primária e Escola Normal Superior. Essas escolas normais formaram e ainda formam professores para as escolas de primeiras letras, e em seguida para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, sendo locus

---

<sup>29</sup> Sobre a trajetória das Escolas Normais no Brasil, Tanuri (2000) apresenta um estudo detalhado sobre a constituição e trajetória dessas escolas desde os tempos do Império até o período pós LDB 9394/96 analisando com isso a constituição da formação de professores no Brasil.

reconhecido para formação até meados da década de 1990, quando a partir da Lei 9394/96 define-se que a formação de professores para esta etapa da Educação Básica deve se desenvolver no ensino superior. Por força desta mesma legislação, em dez anos esta definição do lócus de formação deveria se regularizar. Já para formar professores que atuam ou atuarão no ensino técnico, não há no texto da lei, uma definição clara e objetiva. Para um país com proporções continentais como o Brasil e com todas as diferenças de que se reveste, esta foi uma meta por demais ambiciosa. As condições materiais e objetivas não foram consideradas na formulação desta política, sendo que até hoje em 2011, a legislação, em suas fissuras, admite que esta formação para a Educação Básica, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, continue acontecendo também no curso normal, não sem diversas manifestações contrárias de representantes de diferentes movimentos de educadores.

O modelo europeu implantado nas escolas normais no Brasil refletia a consolidação da supremacia da classe que se encontrava no poder. (TANURI, 2000). Em uma economia agrária, dependente de mão de obra escrava onde a organização da educação estava apenas voltada às elites, a ausência de compreensão da necessidade de uma boa formação de professores se consolida. Um exemplo disso é a questão do analfabetismo da população brasileira que passa a ser preocupação das elites apenas a partir da segunda metade do século XX. Até então, o ensino propedêutico era, via de regra, destinado às elites que não mais iam realizar sua formação na Europa, como acontecia na época do Brasil colônia e império. Para esses estava estruturada uma escola acadêmica, ou seja, a “escola dos nossos filhos” enquanto que a aprendizagem de um ofício era destinada aos “filhos dos outros”. Para a primeira, a preocupação com legislações e normatizações sobre como e quem deveria ser o professor habilitado, para a segunda, uma nebulosa e confusa orientação para definir o perfil esperado para este professor. Para este bastava que dominasse bem seu ofício, dado que as qualidades pedagógicas eram secundárias ao “aprender a fazer”, conforme os paradigmas educacionais da época. A aprendizagem dos ofícios se realizava no próprio espaço de trabalho mais pela observação do que por um ensino destinado para este fim. Assim, a educação profissional, relacionada ao saber-fazer, alcança menor prestígio social, em meio a uma sociedade formada em uma ex-colônia, marcada pelo escravismo e desprezo ao trabalho manual.

A educação em geral era destinada às elites e a formação profissional, a educação do trabalhador, desde seu princípio foi destinada aos pobres e desvalidos, aos órfãos e desamparados e ao proletariado em geral. Aos desvalidos de fortuna, geralmente órfãos e menores abandonados à própria sorte, era oferecida uma formação para o trabalho de viés assistencialista, ocupacional, inespecífico. Já aos “remediados” e filhos de operários pobres,

era oferecida uma formação que preparava para um ofício específico voltado aos setores da economia em desenvolvimento no país. Cabe ressaltar que estas ofertas não abrangiam a todos os que dela tinham condições de participar. Essa formação acontecia tanto em iniciativas públicas quanto da sociedade civil e de ordem religiosa. Um aspecto comum a todas estas iniciativas era uma ideologia que pretendia: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do “[...] ensino profissional como antídoto ao pecado.” (CUNHA, 2000, p. 92).

A educação profissional assume caráter assistencialista, moralizador e disciplinador, a exemplo de seu surgimento no modelo europeu, quando direcionada aos desvalidos da sorte. No período do Império, esta foi destinada aos desvalidos, reforçando a mentalidade conservadora e discriminatória em relação a ocupações atribuídas somente a escravos e alguns trabalhos manuais.

Conforme Santos (2000, p. 212):

A estruturação do ensino no Brasil, aliada ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios.

Pela estreita ligação que a educação profissional tem com o trabalho, concepções sobre ele impregnam tanto concepções de docência quanto de sujeitos a quem se destina esta educação. No caso brasileiro, mais de três séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual, não pela sua natureza, mas pela discriminação daqueles que o executavam<sup>30</sup> influenciaram decisivamente na formação de nossa força de trabalho, muito mais pela classificação fundada na relação entre trabalho escravo e atividades destinadas aos homens livres que na própria função em si mesma (SANTOS, 2000). Esse tratamento discriminatório no Brasil desde a colônia, dentre outros fatores, intensificou a aprendizagem das profissões nas corporações de ofício<sup>31</sup>, que diferentemente das corporações do contexto europeu<sup>32</sup>, no

---

<sup>30</sup> As categorias étnicas consideradas inferiores.

<sup>31</sup> Conforme Manfredi (2002), estas corporações são base das futuras categorias sócio profissionais e a separação entre o trabalho manual e intelectual.

contexto brasileiro estabeleciam normas para dificultar ou até impedir a inserção de escravos, ratificando o processo discriminatório já em curso. Para Cunha (2000, p. 90, grifos do autor) a “[...] defesa do *branqueamento* contra o *denegrimento* da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos.”

O processo de urbanização, aliado ao de industrialização pelo qual o Brasil passava em 1909, aliado às greves da classe trabalhadora reforçou, junto à classe dirigente, a crença de que o ensino técnico seria uma alternativa contra a “[...] inoculação de idéias exóticas no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.” (CUNHA, 2000, p. 94). Em 1909, o então presidente da república Nilo Peçanha baixa um decreto criando 19 escolas de aprendizes e artífices, sendo uma para cada estado, criando um sistema federal com escolas que se diferenciavam das demais iniciativas existentes, tanto públicas quanto privadas. No caso do Rio Grande do Sul não foi criada uma nova escola, mas o próprio decreto citava a existência do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre que tinha organização e propósitos semelhantes aos propostos para as novas escolas. Para Cunha (2000) a criação das 19 escolas por Nilo Peçanha, teve um cunho mais político que educativo, pois dentre outros fatores, situavam-se estrategicamente nas capitais, mesmo onde a produção manufatureira e industrial não fosse tão desenvolvida, como nos casos do norte e nordeste, o que reforça a tese de Ramirez e Boli (2001) no caso da constituição do Estado brasileiro. Assim mesmo, essas escolas formaram um forte canal político onde o preenchimento de cargos era por indicação de políticos locais, sendo que os alunos, em sua maioria, eram formados para atuar em obras públicas. Um clientelismo em torno do ensino público federal em troca do apoio político aos grupos dominantes.

Conforme o decreto, essas escolas tinham prédios, conteúdos e metodologia didáticas próprias o que passou a exigir um professor também diferenciado dos demais. Quanto à sua finalidade, para Manfredi (2002, p. 83):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

---

<sup>32</sup> De acordo com Santos (2002) as corporações que se firmaram no Brasil em nada se parecem com as surgidas no contexto europeu. Originadas nos Colégios de Roma, as corporações de ofício européias integravam homens livres e escravos nos locais de aprendizagem onde recebiam o mesmo tipo de formação e formas de tratamento e de conduta em seu interior. Nas corporações do contexto brasileiro, eram impostas regras e estatutos que, conforme a situação impedia o acesso a escravos.

Para os professores que atuavam na educação profissional, de acordo com Machado (2008, p. 11) “[...] a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917 no antigo Distrito Federal constitui o início destas iniciativas [...]”, referindo-se ao começo das iniciativas para a formação destes professores, sendo esta escola normal destinada a formar professores para as escolas de aprendizes e artífices recém inauguradas. No período da Primeira República, o sistema educacional e a educação profissional ganham nova configuração, onde as anteriores escolas destinadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros cedem lugar a uma rede de escolas de ordem pública e privada. Estas redes se destinavam não apenas aos desvalidos da sorte, mas também aos setores populares urbanos, futuros ou já atuais trabalhadores assalariados. A oposição entre a idéia de educação clássica, humanista, generalista em contraposição à idéia da educação prática, voltada ao mundo do trabalho, toma força e consolida-se na implantação de um sistema tardio de educação pública no Brasil<sup>33</sup>. A dualidade estrutural entre ensino acadêmico propedêutico e profissional inicia-se ou, já está instituído, influenciando a educação como um todo até os dias de hoje. Mais adiante retomaremos novamente a questão da dualidade, analisando-a na perspectiva tanto da educação, quanto da formação de professores.

A fase que se segue ao final da Primeira Guerra,

[...] é de grande entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional [...] a divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista<sup>34</sup> que se processa nesse decênio fundamenta [...] reformas estaduais dos ensinos primário e normal. (TANURI, 2000, p. 70).

As ideias e princípios deste movimento, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, assinado por expoentes do movimento educacional tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto e muitos outros. Com este movimento, estruturam novos ordenamentos didático-pedagógicos com ênfase em metodologias bem como a introdução de novas disciplinas nos currículos para além da psicologia, didática e metodologia, tais como história da educação, sociologia, biologia dentre outros. Por outro

<sup>33</sup>A agenda brasileira do século XIX estava em descompasso com os países do centro do desenvolvimento na época. Nesses países no mesmo período temos revoluções educacionais, agrárias, industriais enquanto no Brasil temos a unidade territorial e o problema do prolongamento do escravismo. Com isso não estruturamos uma educação de massas na perspectiva de Ramírez e Boli (2001), não formamos uma nação a partir da educação de massas. Fomos formados e conformados por definições de outra natureza, por enormes segregações raciais, sem políticas de Estado claras para a educação.

<sup>34</sup>O movimento escolanovista, surgiu a partir da Escola nova que foi um movimento de renovação no ensino dito “tradicional”, onde a participação do aluno era ínfima. A educação é o elemento fundante de uma sociedade democrática, considerando a diversidade e individualidade do sujeito. A educação é centrada no aluno onde o professor passa a ser um orientador de aprendizes. Este movimento, no Brasil, defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.



lado, na formação de professores da educação profissional, as preocupações centram-se no aprender fazendo, ou melhor, em que o professor detenha a arte do ofício a ser ensinado na concepção do saber fazer, como se para esta docência tanto estas aprendizagens, quanto os processos de construção de conhecimento divergissem dos demais. Dito de outra forma, como se para aprender um ofício, apenas a observação e a imitação fossem suficientes, não necessitando o desenvolvimento de estruturas cognitivas complexas, tendo em vista a atual conjuntura da reestruturação produtiva e da polarização de competências.

Ao mesmo tempo em que as escolas de artes e ofícios desenvolviam seus cursos, paralelamente havia a iniciativa por parte de trabalhadores organizados em sindicatos, para promover a formação de seus trabalhadores. Exemplo disto é a criação da Escola Prática de Aprendiz das Oficinas, fundada em 1906 no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil. Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola, Cunha (2000, p. 96) nos traz que a princípio, estas eram assistemáticas onde “[...] os aprendizes imitavam o mestre e desempenhavam as tarefas que este lhes atribuía, conforme o andamento da produção.” Pode-se inferir que processos pedagógicos, metodológicos e avaliativos aliados aos avanços das ciências da educação, da mesma forma que nas escolas normais, não estavam na ordem do dia das preocupações nestas escolas. Por outro lado, o avanço na distribuição da produção cafeeira ao porto de Santos, possibilitou a centralização e sistematização do ensino de ofícios destas escolas. Este ensino de ofícios apresentou duas inovações importantes adotadas posteriormente: “[...] a utilização de séries metódicas e a aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos [...]” (CUNHA, 2000, p. 96), possibilitando assim ampliar a formação para demais empresas do setor. A criação de um Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, o CEFESP, consolidou uma parceria público-privada, e um exemplo diferenciado de formação profissional. Este se distanciava das escolas de aprendizes e artífices por vários quesitos. O primeiro deles era a clientela selecionada, preferencialmente os filhos de funcionários das ferrovias tinham acesso, aplicação de testes seletivos e formação direcionada dentre outros, enquanto que nas outras escolas, os alunos eram os pobres e desvalidos dentre sua maioria mais interessados na comida do que nas aprendizagens. Ainda, a oferta de formação generalizada, a densa burocracia educacional, padrões curriculares rígidos sem uma pedagogia própria dificultava às empresas o recrutamento de quadros dentre estes alunos. Já a proposta educativa do CEFESP era clara tendo nas séries metódicas a organização de sua pedagogia (CUNHA, 2000).

A primeira república se caracterizou por um período de grandes transformações no qual foram gestadas novas práticas e concepções de educação profissional. No contexto do

processo de desenvolvimento apresentado no Brasil a partir de 1930, o ensino industrial assume um importante papel na formação da mão de obra nacional. Ao longo do ciclo desenvolvimentista da industrialização brasileira há uma associação direta entre o esforço educacional e o esforço de desenvolvimento, especialmente com a difusão da teoria do capital humano. Os anos de 1930 marcam decisivamente um processo de mudanças estruturais no Brasil, na ordem política, social e econômica. Os grupos que apoiaram Getúlio Vargas optaram por um modelo de desenvolvimento pautado na industrialização, substituindo o modelo agro-exportador que estava em decadência na ocasião.

Com a criação do Ministério da Educação em 1930, inicia-se uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, especificamente no âmbito da educação profissional com a criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, consolidando a estrutura do ensino profissional no Brasil. Quanto à formação de professores, a Escola Normal de artes e ofícios Wenceslau Brás criada para esse fim fechou em 1937. Conforme Machado (2008), durante o período chegou a ter 5.301 matriculados, porém apenas 381 professores concluíram com êxito, número muito pequeno diante de tantos ingressantes, o que suscita várias hipóteses como a desvalorização da formação pedagógica para a formação profissional por parte destes matriculados, ou quem sabe pela estreita ligação com o trabalho aprendizagem aconteça mais por observação da prática do que a partir de concepções da práxis. Oliveira (2005, p. 22) nos traz que “[...] a preocupação com a sistematização da formação de seus professores, em âmbito nacional, só vai se manifestar a partir da década de 1940.” onde são definidos dispositivos específicos para os diferentes sub-ramos do ensino técnico, conforme a organização proposta pelas leis orgânicas, na reforma Capanema.

Isso influenciou sobremaneira propostas de educação profissional que, na reforma Capanema a Lei Orgânica do Ensino Industrial concilia duas modalidades de formação propostas aos operários.

Conforme Cunha (2005, p. 96),

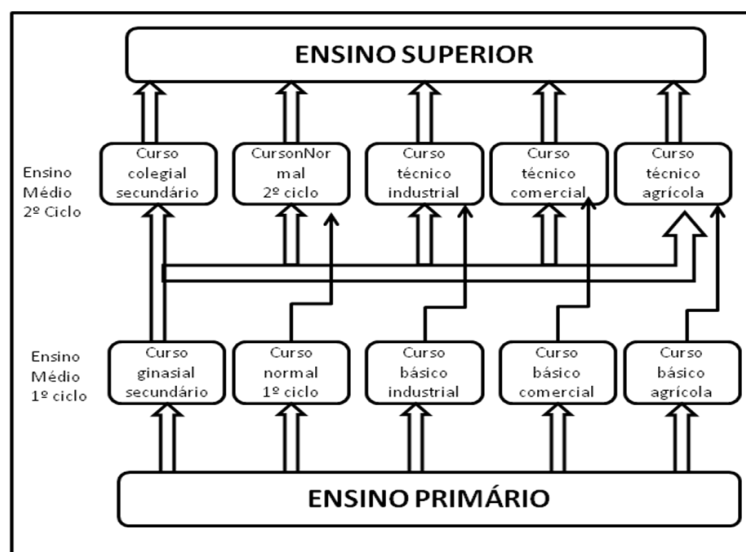
A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1º ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em “serviços”, que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial.

Com as leis orgânicas, há o deslocamento da formação profissional para o grau médio, cabendo ao ensino primário apenas o desenvolvimento de conhecimentos gerais e uma

“seleção” dos que apresentavam requisitos para prosseguir nos estudos profissionalizantes. No entender de Cunha (2005), dessa forma o caráter assistencialista deixou de ser fator básico na seleção de candidatos à profissionalização, onde a aptidão para o ofício passava a ser fator preponderante na admissão, porém não desmistificando o menosprezo dado a formação profissional, porque se direciona aos pobres.

Até 1941, a organização do ensino profissional era, conforme Manfredi (2002, p. 99) “[...] bastante diferenciada, cabendo tanto a iniciativas públicas como privadas.” O sistema oficial de ensino industrial foi organizado na conhecida Reforma Capanema que não apenas reestruturou a educação profissional, mas todo o sistema educacional do país, redefinindo currículos, articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. A Figura 2 abaixo representa esta configuração e sua mobilidade.

Figura 2 – Articulação Entre os Níveis de Ensino, Segundo as “Leis Orgânicas” 1942-1946



Fonte: Manfredi (2002, p. 100).

A Reforma Capanema ativou a diversificação horizontal através dos diversos tipos de escolas de nível médio, transformando o sistema educacional em um sistema de discriminação social:

- a) Ensino Técnico e Normal, com ênfase nas aprendizagens práticas, técnicas, vocacionais e profissionais, dirigidos preferencialmente às camadas populares, sem acesso ao Ensino Superior, através destas modalidades de ensino;
- b) Ensino Secundário, com ênfase em conteúdos acadêmicos e propedêuticos, de preparação para o Ensino Superior, destinado especialmente às elites.

Observe-se aqui que nos cursos normais, não eram admitidos candidatos maiores de 25 anos, o que representava o impedimento legal para a qualificação de quem já exercesse o magistério sem estar qualificado. No que se refere à formação do professor para atuar no ensino técnico, é no Decreto-Lei n. 4073 de 30 de janeiro de 1942 que consta pela primeira vez determinações para o preparo do professor de ensino profissional. No artigo 10º deste decreto consta que “os cursos pedagógicos destinam-se à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial”. Já no artigo 53º estava prevista a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica. Machado (2008) chama a atenção que para a formação desse professor utilizaram a nomenclatura de “curso apropriado” inaugurando assim a adjetivação desta formação que persiste até os dias de hoje, recentemente corroborada no projeto do Plano Nacional de Educação 2011-2020, mesmo com todas as discussões e manifestações contrárias.

Em 1942 o governo federal prevê e normatiza a formação do magistério para disciplinas específicas do ensino industrial. Os cursos técnicos possuíam um currículo composto de três partes: disciplinas de cultura geral, matérias técnicas e estágio, que acontecia na indústria com a supervisão de um docente. Já os cursos pedagógicos tinham uma quarta parte no currículo que compreendia as disciplinas didáticas. Esta formação foi prevista no 2º ciclo, em cursos pedagógicos de um ano na indústria para preparo de professores e administradores. Para o ensino agrícola, este foi organizado também em nível médio em cursos pedagógicos. Estes se subdividiam em curso de dois anos para formar professores nas áreas de educação rural doméstica e em cursos de didática e de administração do ensino agrícola com um ano de duração. Este ordenamento legal vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Para os alunos que avançavam nos estudos acadêmicos, as preocupações com a formação dos professores para o secundário,<sup>35</sup> o chamado professor especialista nas disciplinas tem seu início com a criação das universidades. No século XIX até início do século XX. Este ensino era desenvolvido por autodatas ou profissionais liberais. Nos anos de 1930, a formação de bacharéis realizada no ensino superior foi acrescida de um ano para as disciplinas da área da educação, constituindo com isso a Licenciatura, habilitando para o exercício do magistério de disciplinas específicas. Aqui se tem a hipótese do surgimento do conhecido esquema de formação denominado 3 + 1, onde os três anos iniciais centravam-se nos conhecimentos específicos do bacharelado e o último ano contemplava conhecimentos da

---

<sup>35</sup> O secundário correspondia aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

área da educação. Carnielli, Gomes e Capanema (2008, p. 222) trazem o exemplo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP que, no período do Estado Novo, deixa de exercer

[...] a missão para a qual havia sido concebida [...] como núcleo da Universidade de São Paulo (formadora da base humanística necessária ao posterior preparo das profissões, tais como Direito, Medicina, Engenharia, et.) para se tornar instituição profissionalizante, destinada a formar professores para o ensino secundário, isto é, acadêmico.

Acentua-se a dualidade entre as ciências da educação das demais ciências, numa formação não integrada, onde o estágio curricular figura apenas ao final do curso, sem qualquer contato prévio com a realidade do trabalho docente, com o cotidiano da escola. A transposição didática do conteúdo específico do bacharelado fica desta forma prejudicada, pois o que se observa é que na sua atuação como docentes, tendem a reproduzir os conteúdos aprendidos na mesma proporção quando acadêmicos do bacharelado, não adequando nem graduando as dificuldades do conhecimento científico às especificidades de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Estudos como o de Candau (1988) destacam que esta formação é centrada na transmissão dos conteúdos específicos a ser reproduzidos no exercício profissional pelos futuros professores.

De acordo com Machado (2008) em 1947, no Rio de Janeiro foi oferecido o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses. Este curso foi iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, parte integrante da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Esses organismos representam à interferência norte americana na educação brasileira, sendo que, conforme D’Angelo (2007) estes se apresentavam como “assistência técnica” desde a guerra fria. Também com o patrocínio da CBAI na formação de gestores, em 1947 foram enviados “[...] dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o Curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College* (Pensilvânia, EUA).” (MACHADO, 2008, p.11, grifos da autora).

No Governo Vargas foi criado o SENAI em 1942 precursor do atual Sistema S, que se constituiu a partir das exigências da expansão industrial brasileira e de pressões do governo para a formação profissional de menores e operários pelas empresas com destinação de recursos próprios. O ensino profissional que seria de competência do Ministério da Educação passou a ser dividido em sua responsabilidade com o Ministério do Trabalho, através do SENAI, atendendo a pressões do grupo patronal. Uma rede de âmbito empresarial, com

fundos garantidos através de uma contribuição mensal obrigatória aos estabelecimentos industriais, captação de fundos públicos e financiamentos externos que permanece até hoje, numa rede nacional fortalecida do Sistema S<sup>36</sup>, tendo seu funcionamento em paralelo. A formação dos professores para atuar neste âmbito, difere em muitas situações, tendo em vista a autonomia do sistema S em relação à rede federal de educação.

A constituição histórica da Educação no Brasil aprofundou a dualidade estrutural entre a educação de cunho escolar acadêmico - generalista e a de cunho profissional, onde na primeira os alunos tinham acesso a um amplo espectro de conhecimentos gerais enquanto que na segunda os alunos recebiam informações que fossem relevantes ao domínio de seu ofício, tendendo mais para um treinamento focado no resultado da capacitação do que numa formação de caráter geral, polivalente. As leis orgânicas integraram a dispersão de cursos em nível médio, porém consagraram a dualidade entre a escola acadêmica e profissional. De um lado havia o ginásio e o colégio e de outro os cursos básicos e técnicos agrícolas, industriais e comerciais. Conforme Kuenzer (2000) a possibilidade de acesso ao ensino superior através dos exames de adaptação é uma primeira tentativa de articulação entre o científico, o clássico e o técnico, porém, reafirmam o caráter excludente e enciclopédico exigido para acesso ao nível superior. Isso se consolida no momento em que se reafirma a necessidade de domínio de conhecimentos gerais, socialmente reconhecidos como válidos para a formação dos que, ao cursar o nível superior, desenvolverão funções dirigentes. Com isso “[...] não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas [...], ciências e filosofia [...], e arte.” (KUENZER, 2000, p. 28).

Aliado a isso, a combinação de iniciativas tanto públicas quanto privadas acrescidas das de caráter público-privado (leia-se Sistema S) de formação profissional unem-se para atender as demandas de mão de obra qualificada de demandas específicas originadas do paradigma taylorista-fordista e da divisão social do trabalho por ele implementado. Para Kuenzer (2000), isso demarca a continuidade de duas vertentes distintas oriundas do desenvolvimento econômico pautado nesse paradigma sendo uma delas a escola que prepara para exercer a função de dirigentes e a outra a escola que prepara para as funções necessárias ao mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional. A reforma Capanema atendeu aos ditames do mundo do trabalho e as transformações pelas quais o Brasil passava no período, tendo em vista o regime pós guerra, o incremento do desenvolvimento industrial,

---

<sup>36</sup> Sobre financiamento, oferta de formação e montante de arrecadações pelo Sistema S, ver estudos de Grabowski (2010).

a internacionalização do capital, o “otimismo exacerbado” de governantes expressos no desenvolvimentismo dos “50 anos em 5” nos anos sessenta e motivações de ordem política e econômica subjacentes que impulsionaram a ampliação da oferta de profissionalização no país.

Na formação de professores, esta dualidade se repete, pois seus papéis se delineavam mais claramente, tendo em vista que para a educação escolar de cunho acadêmico estava reservada uma formação específica, em cursos normais e licenciaturas, com grande influência dos ideais da Escola Nova, com estudos de didática, metodologia, psicologia, dentre outros da área das ciências da educação, enquanto que aos professores da educação profissional, as formações a eles destinadas são ainda hoje adjetivadas como “especial”, “complementar”. O que se efetiva como formação é o domínio da técnica e da aprendizagem do ofício na perspectiva de treinamento, reforçado por uma pedagogia de orientação condutivista e da prática imitativa.

Na Constituição Federal de 1946, a educação é direito de todos e estabelece diretrizes para a organização da legislação escolar para todo o país. Determina ser da competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com Ribeiro (2000) em 29 de abril de 1947 instaura-se uma comissão para iniciar os trabalhos de elaboração de um anteprojeto, que foi apresentado à Câmara Federal em 1948. Enquanto era discutido o Projeto Mariani que defendia um ensino público laico e gratuito, entra o substitutivo Lacerda largamente favorável aos interesses da escola particular entrando em confronto com os defensores da escola pública. Essa discussão polarizou-se entre os educadores que defendiam a escola pública, laica e gratuita (Projeto Mariani) e os que propunham a privatização do ensino (Projeto Lacerda). Somente após treze anos de embates, disputas e tensionamentos a Lei 4.024 foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, sendo o resultado de uma conciliação entre os dois projetos, onde a educação no Brasil é dever do Estado e também da iniciativa privada (D'ANGELO, 2007).

No que se refere à estrutura de ensino, foram mantidas as seguintes etapas: a) ensino primário de pelo menos quatro anos; b) ensino ginásial de quatro anos, com subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal e c) ensino superior. Um grande avanço foi a equiparação de todos os cursos do Ensino Médio de 2º ciclo no acesso ao ensino superior. De acordo com Kuenzer (2000), pela primeira vez é reconhecida a integração completa do ensino profissional ao ensino regular, dada a equiparação desse acesso, porém,

[...] embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para duas distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (KUENZER (2000, p. 29).

A promulgação desta lei, nos anos de 1960, corresponde a um momento de efervescência no cenário político brasileiro. Na primeira metade da década, surgem os movimentos de educação popular, que tinham como objetivo, dentre outros “[...] o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país.” (RIBEIRO, 2000, p. 171). Novos métodos de alfabetização foram criados, tendo como expoente estudos de Paulo Freire. Como principais movimentos destacam-se os Centros Populares de Cultura, Os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. No contexto desta tese estes movimentos não serão analisados em sua profundidade, mas cabe referenciá-los, tendo em vista sua importância e influência no contexto da educação brasileira no período da ditadura militar e nos anos posteriores.

A LDB aprovada preconizava a descentralização da educação, com isso vários movimentos da educação migraram para setores regionais paralelamente ao período em que, no contexto político, estávamos em meio a uma crise entre parlamentarismo e presidencialismo, marcando o início da república presidencialista de João Goulart. Antes de ser deposto pelo golpe militar, Goulart apresenta à nação importantes ações na área da educação, como o Plano Nacional de Educação, a Comissão de Cultura Popular e o Plano Nacional de Alfabetização, sendo que este último oficializava nacionalmente o plano Paulo Freire, sendo cancelados pelo governo militar nos anos seguintes.

As práticas de educação popular destoavam por completo da educação conservadora que estava em vigor no país. Eram iniciativas de um povo que buscava alternativas às propostas conservadoras e tradicionais históricas. A conscientização da população excluída em nosso processo civilizatório foi interrompida pelo Estado de Segurança Nacional em 1964, que refletia interesses de setores da economia externos e internos, possibilitando a expansão dos investimentos estrangeiros em nosso país (D’ANGELO, 2007).

No campo educacional, cada vez mais a influência de organismos externos se faz sentir, mais especificamente nas orientações das políticas educacionais. Neste período, todos os setores da educação nacional foram cobertos pelos acordos MEC-USAID, abrangendo do ensino primário ao médio, profissional e superior, bem como da produção de material didático e treinamento de professores. Professores e intelectuais brasileiros com formação, atuação e engajamento na educação brasileira e democratas desenvolvimentistas afastados do processo



de elaboração de políticas, sendo substituídos por “técnicos de caserna” e de organismos internacionais (D’ANGELO, 2007).

A lista dos acordos MEC-USAID é imensa, abrangendo toda a educação, não sem intensos e contínuos protestos de estudantes, professores e setores políticos engajados na defesa de uma educação pública, laica, gratuita e conscientizadora. A “política do medo”, amparada por Atos Institucionais promoviam o silenciamento destas manifestações sem, entretanto conseguir que acabassem por completo. Tendo em vista a abrangência destes acordos, e sua enorme influência em nossa educação, bem como o favorecimento da penetração do ensino tecnicista no país, cabe uma breve explicitação de quais eram alguns desses acordos, conforme assim os descreve D’Angelo (2007, p. 74):

a) 26 de junho de 1964: acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário; b) 31 de março de 1965: Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)-USAID para a melhoria do ensino médio; c) 29 de dezembro de 1965: acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; d) 5 de maio de 1966: acordo do Ministério da Agricultura-Contap\_USAID, para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de junho de 1966: acordo MEC-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 de junho de 1966: acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-INEP-Contap-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos, o de ‘elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e com a superior; h) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-Sudene-Contap-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 06 de janeiro de 1967: acordo MEC-SNEL ((sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação de livros até os detalhes de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969; k) 27 de novembro de 1967: acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; l) 17 de janeiro de 1968: acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino médio.

Nesse contexto, as formulações das políticas educacionais foram destinadas ao encargo de burocratas, alijando cada vez mais os educadores deste processo. A divisão social do trabalho entra no contexto das escolas, em sua estrutura e organização, a exemplo da criação da figura dos especialistas, como a presença do supervisor escolar. A literatura educacional, conteúdos curriculares e “treinamento” de professores para os aspectos internos da escola foram paulatinamente redirecionados, na perspectiva dos,

[...] ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente para a ‘operacionalização’ dos objetivos – instrucionais e comportamentais – para o ‘planejamento, coordenação e controle’, das atividades para os ‘métodos e técnicas’ de avaliação, para utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes a ‘recursos audiovisuais’. Tratava de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Os acordos MEC-USAID corroboraram esta perspectiva favorecendo a penetração da teoria do capital humano na educação. Implementava-se a preparação do “cidadão produtivo”<sup>37</sup> para inserção no mercado de trabalho, numa formação desprovida de elementos humanizadores e reflexivos na perspectiva da prática e do trabalho como princípio educativo. São retiradas do currículo as disciplinas de filosofia, sociologia e inseridas novas disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos Brasileiros. No ensino técnico a orientação tecnicista para os processos pedagógicos teve grande avanço por dois motivos, sendo o primeiro, a aproximação da área técnica com estas concepções pautadas no saber fazer, na produtividade, na eficiência e eficácia e, em segundo, aos programas de formação de professores pautados em ofertas emergenciais, especiais de forma aligeirada impossibilitando maiores reflexões sobre o processo educativo e a formação omnilateral.

Retornando ao tema da formação docente para o ensino técnico, de acordo com Machado (2008), a LDB n. 4020/61, inaugura o marco inicial da formação de professores para o ensino técnico, no âmbito de uma LDB. Em seu artigo 59 determina que a formação de professores para o ensino médio será nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação para professores de disciplinas específicas do ensino técnico, em cursos especiais de educação técnica sendo que ficam estabelecidos dois caminhos separados para a formação de professores. Dada a demora para regulamentação deste artigo, que ocorreu apenas em 1967 e 1968, o MEC tomou algumas iniciativas nesse sentido para regulamentar esta formação, tendo em vista que na época, para professores leigos era necessário ter registros de professores que estabelecessem critérios para ser professor da Educação Profissional. Em 1965 é criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais – UTRAMIG, onde um de seus objetivos era a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial. (MACHADO, 2008).

---

<sup>37</sup> Aqui cidadão produtivo no sentido da geração de mais valia.

Em 1967, o então Conselho Federal de Educação emite o Parecer CFE n. 12/1967<sup>38</sup>, sendo o primeiro dispositivo neste sentido regulamentando os Cursos Especiais de Formação Técnica, esclarecendo a finalidade destes cursos. Reforça o caráter de “especial” formando professor em disciplinas específicas, como se a formação de professores não se sustentasse em uma formação geral com um campo de saberes específicos, que constitui a profissionalidade docente para depois voltar-se para um campo específico do conhecimento.

Com a crescente demanda por técnicos neste período no Brasil e com as mudanças políticas e econômicas, acabam em por à mostra a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior sendo que com isso, o MEC se vê obrigado,

[...] a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico, agrícola, comercial e industrial. Criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e o CEF emitiu pareceres de orientação. (MACHADO, 2008, p. 12).

São criados centros especializados em cursos de didática, de administração escolar e do ensino industrial localizados em vários pontos do país. Em 1962 o CETERGS – Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul, em 1964 o CETEG – Centro de Educação Técnica da Guanabara, 1966 o CET/UTRAMIG – Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, 1967 o CETENE – Centro de Educação Técnica do Nordeste, 1968 o CETEAM – Centro de Educação Técnica da Amazônia e o CETEB – Centro de Educação Técnica de Brasília e o CETEBA – Centro de Educação Técnica da Bahia. Com exceção dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, os cursos oferecidos nestes centros não aconteciam com frequência nem eram sistematizados.

No estado do Rio Grande do Sul, o CETERGS foi criado a partir de uma iniciativa já existente no próprio estado, o Instituto Pedagógico do Ensino Técnico – IPET. Em 1959 a então subsecretaria do Ensino Técnico, ligada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado deu início a estudos para instalação de uma escola para formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico. Realizou um Curso Intensivo de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial, no período de 09/11/1959 a 18/12/1959. Este curso aconteceu no Instituto de Eletrotécnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve 41 inscritos sendo que destes, 33 concluíram o curso com aprovação. Esta ação inaugura a atividade de formação de professores para o ensino técnico no estado. Em 1960 mais cursos

---

<sup>38</sup> Parecer CFE n. 12/1967: primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB 4024/61, com o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos.

são realizados, em instalações precárias, sendo que em 12 de setembro do mesmo ano, no salão nobre da Escola Técnica Parobé o Dr. Jorge Alberto Furtado profere a aula inaugural destes cursos.

De acordo com o relatório técnico “Investigação sobre a futura área de ação dos ginásios técnicos dentro das tendências do Sistema de Educação Nacional, de 1971, várias foram as realizações do então Instituto Pedagógico do Ensino Técnico, tendo regulamento e sistematização pedagógica próprios, aprovados tanto pela legislação estadual quanto federal<sup>39</sup>. Este Instituto promoveu ações inovadoras na formação pedagógica, como por exemplo o Curso de Didática Parcelado, de férias, em regime de créditos, tendo por local de realização a Escola Alberto Pasqualini da cidade de Novo Hamburgo. Constrói sede própria<sup>40</sup> abrigando vários cursos de formação pedagógica em regime tanto regular quanto de férias. Em 1968 altera denominação de Instituto Pedagógico do Ensino Técnico – IPET, para Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul, sendo que na ocasião já ministrava cursos regulares, cursos de férias preparando professores para as disciplinas específicas do Ensino Industrial e Ensino Agrícola.

Em 1969 o então CETERGS passa a desenvolver cursos de formação de professores em nível superior. Em 1970 além de oferecer Cursos de Formação de Professores para o Ensino Industrial em nível superior, expede diploma de licenciatura reconhecido com portaria ministerial<sup>41</sup>. Em outubro do mesmo ano passa a ser órgão executor da Região Sul, abrangendo os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Oferecem cursos de preparação de professores, técnicos, instrutores, especializações, aperfeiçoamentos além de realizar pesquisas e estudos na área de formação profissional dentre outras funções. Ainda, oferece Cursos Superiores de curta duração, tanto de iniciativa própria quanto em convênio com a Faculdade de Educação da UFRGS, buscando contínua aproximação com a Universidade. (BRASIL, 1971).

A Tabela 1 apresenta um apanhado das atividades desenvolvidas pelo IPET/CETERGS no período de 1961 a 1970.

---

<sup>39</sup> O decreto Estadual n. 11.984 de 01/01/1961 aprova o Regulamento do Curso Pedagógico do Ensino Industrial. Este curso é reconhecido pela Portaria Ministerial n. 29-BR de 24/04/1962.

<sup>40</sup> O IPET iniciou seu funcionamento em um prédio locado na Av. Cristóvão Colombo, sendo posteriormente transferido para a parte antiga do Colégio Anchieta. Com destinação de verbas para construção de sede própria, na Av. Praia de Belas n. 1595, concluindo suas instalações em abril de 1970, com a construção dos blocos B e C. – (BRASIL. Ministério da Educação. CENAFOR, 1971).

<sup>41</sup> Portaria Ministerial n. 3391 de 07 de agosto de 1970.

Tabela 1– Atividades Desenvolvidas no IPET/CETERGS no Período de 1961 a 1970

ANO	PARTICIPANTES					Total
	Curso form. professores	Curso aperfeiçoamento Did. p/ prof.	Curso aperfeiçoamento Téc. p/ prof.	Encontros e Seminários	Diversos	
1961	34	14	-	-	-	48
1962	55	32	-	-	-	87
1963	109	81	-	-	-	190
1964	50	71	-	-	-	121
1965	120	57	-	-	-	177
1966	96	36	-	-	-	132
1967	172	116	-	-	-	288
1968	70	113	-	120	67	370
1969	372	357	185	508	306	1.728
1970	213	813	46	475	611	2.158
Total	1.291	1.690	231	1.103	984	5.299

Fonte: BRASIL. Ministério da educação. CENAFOR (1971).

Assim como o CETERGS criou e implementou diferentes opções de cursos de formação, os demais Centros Regionais também criaram diferentes formatos e opções, todos sob orientação do Departamento de Ensino Médio e da própria CENAFOR<sup>42</sup>, porém, a diferenciação entre eles era muito grande criando uma enorme lista de certificações. No intuito de unificar estas formações foi criada a Portaria Ministerial n. 339 de 1970 que normatizou a oferta de cursos especiais de formação de professores em nível técnico, com abrangência nacional denominados de Esquema I e Esquema II, normatizados<sup>43</sup> para atender as especificidades de formação de professores em um período de franca expansão do ensino técnico. O Esquema I era direcionado para portadores de diploma de nível superior, sujeitos a complementação pedagógica, o qual muito se assemelha a atual Resolução CNE n. 02/97<sup>44</sup> que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica. O Esquema II era direcionado aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, que deveriam cursar, além das disciplinas já constantes do Esquema I, disciplinas do conteúdo de sua formação e correlatas.

<sup>42</sup>Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR - Criado pelo Decreto n. 82.351 de 02 de setembro de 1978, sob a forma de fundação e vinculado ao Ministério da Educação tem por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes técnicos e especialistas em formação profissional e prestação de assistência para melhoria e expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

<sup>43</sup> Parecer CFE n. 151/70, Parecer CFE n. 409/70.

<sup>44</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe Sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes Para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional mm Nível Médio. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

Os governos militares protagonizaram e aprovaram uma reforma do ensino primário, secundário e técnico sendo que para isso, o governo militar envia ao congresso um projeto de lei que não demorou para ser aprovado e reorganiza a Educação Básica. A lei 5692 foi aprovada em 11 de agosto de 1971, unificando o ensino primário e ginásial no ensino de 1º grau sem interrupções (como do primário para o ginásio), com duração total de 8 anos. Já os cursos secundário e técnico foram reunidos em apenas uma modalidade de oferta: o ensino de 2º grau profissionalizante. Essa lei instituiu uma profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2º grau indistintamente. Com essa profissionalização compulsória todos teriam uma única trajetória, porém, a proposta não se consolidou.

Para Kuenzer, (2000, p. 29), “[...] a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro.” Os tecnocratas responsáveis pela planificação educacional no período, não consideraram as bases materiais e objetivas das escolas públicas do país. Os efeitos desta reforma, já amplamente discutidos por diversos a começar pela obra clássica de Otaíza Romanelli, tempramente falecida, foram em dois sentidos: nem produziram a profissionalização, muito menos o ensino propedêutico “[...] tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar.” (SANTOS, 2000, p. 219).

A falta de recursos para manutenção de uma rede imensa de escolas, já depauperadas e a resistência do empresariado em admitir em seus quadros profissionais com esse nível de titulação contribuíram muito para o fracasso da proposta. Outra demanda subjacente era a de conter as demandas para ingresso no ensino superior, situação fortemente marcada pelos movimentos estudantis do início da década de 1960 e que o governo militar reprime.

A inviabilidade na execução da proposta de universalização da profissionalização deu-se logo em seguida à promulgação da Lei, sendo promulgado o Parecer n. 76/1975. Mesmo assim, o ensino público sofreu profundas mudanças, causando enormes estragos à estruturação das escolas e de seus professores e alunos. A geração formada neste período teve lacunas de conhecimento lastimáveis, influenciando diretamente nos alunos das escolas públicas em seu percurso educativo posterior. Para viabilizar a formação dos professores, foram criadas as Licenciaturas Curta e Plena. A Licenciatura curta habilitava para a docência nas disciplinas de 5ª a 8ª série. Já a Licenciatura Plena habilitava para a docência no 2º Grau e Magistério. A Lei 7.044/ 1982 ratifica a modalidade de educação geral, já restabelecida pelo Parecer n. 76/1975 retornando ao modelo anterior a 1971, aprofundando ainda mais a dualidade estrutural, com escolas propedêuticas, destinadas à preparação para o ingresso no

ensino superior e escolas profissionalizantes, voltadas à inserção no mundo do trabalho. Para Manfredi (2002, p. 107) a dualidade estrutural “[...] deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais.” Conforme a autora, as escolas técnicas federais só não sofreram esse desmantelamento graças à prerrogativa de autonomia relativa que contavam desde o ano de 1959.

Em 1986 são extintos os órgãos dedicados à formação para o professor do ensino técnico, o CENAFOR e a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, tendo suas responsabilidades transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC. Marcadamente segue a dualidade estrutural na formação de professores, quando em 1977, através da Resolução CFE n. 03/77<sup>45</sup> o Conselho Federal de Educação promulgou a licenciatura curta e a plena como formação necessária ao professor das disciplinas específicas de 5ª a 8ª série e para as gerais do 2º grau respectivamente, porém mantendo os cursos Esquema I e II para formação de professores dos cursos técnicos.<sup>46</sup> O prazo de três anos para início desta oferta não se cumpriu, assim como não se cumpriu também o prazo de cinco anos para habilitação destes professores em nível superior, definido anteriormente na Lei n. 5.540/68 (MACHADO, 2008). A autora ressalta que já se passaram 30 anos desta exigência, ainda não se concretizou uma licenciatura desta natureza. Na verdade, os Esquemas I e II são mantidos como a alternativa válida para a formação dos professores do ensino técnico, mantendo-se até a promulgação da LDB 9394/1996. Neste período, se inicia o processo de cefetização<sup>47</sup> de escolas técnicas federais sendo que traz em seus objetivos a oferta de licenciaturas plena e curta visando esta formação para o ensino técnico e tecnólogo. Conforme Machado (2008), a extrema flexibilização desta formação se consolida com a publicação da

---

<sup>45</sup> Resolução CFE n. 0003, de 25 de fevereiro de 1977. Determina que a graduação de professores para a Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau far-se-á em curso de licenciatura plena ministrado por estabelecimentos de ensino superior e dá outras providências.

<sup>46</sup> Sobre estas normatizações Machado (2008) apresenta um completo panorama da legislação pertinente a formação de professores no período.

<sup>47</sup> Cefetização é a transformação das escolas técnicas federais em CEFETS, adquirindo status de instituições de ensino superior. Para Cunha (2005) a cefetização representou uma versão anônima e anacrônica das universidades do trabalho estabelecidas na Europa e na América Latina que no Brasil não se desenvolveram. Houve quem considerasse a cefetização como uma valorização das escolas técnicas quando adquiriram status de instituições de ensino superior através da transformação em CEFETS. Mas conforme o autor significou uma desvalorização na medida em que possuem uma situação separada das universidades. Atualmente há um novo processo, o de ifetização, onde os CEFETS estão sendo transformados em IFs, os Institutos Federais de Educação Tecnológica, em nova configuração que mais se aproxima das universidades.

Resolução CFE 07/82<sup>48</sup> que torna opcional a formação de professores pela via dos Esquemas I e II ou pelas licenciaturas.

Tendo em vista o longo período de vigência da validade dos Esquemas I e II, que inicia com a Portaria Ministerial n. 339/ 1970 até 1996, por ocasião da promulgação da nova LDB 9394/96, esta foi, sem sombra de dúvidas, a proposta de formação mais conhecida e disseminada entre docentes do ensino técnico. Mesmo com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 2 de 26 de junho de 1997, tornando sem efeito a organização anterior, ainda nos dias de hoje, candidatos a esta formação procuram pelos Esquemas I e II nas universidades, como já foi constatado em nosso local de trabalho. Somado a isso há o desconhecimento por parte de funcionários de órgãos públicos responsáveis pela colocação/contratação de professores temporários em cursos técnicos, que fazem exigências de certificações para ingresso destes professores ainda como por ocasião da certificação dos antigos esquemas. Isso demonstra o quanto concepções se cristalizam em meio aos professores, ou podemos quem sabe conjecturar que isso se deve ao descaso ou desconhecimento da legislação em vigor.

A LDB n. 9394/96 define a Educação Profissional como uma modalidade que transversaliza a educação em seus dois níveis, básica e superior. Esta definição generalista foi regulamentada pelo Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, onde todas as instituições de ensino tiveram que se ajustar às novas proposições. O Decreto 2.208/97 estabelece uma separação entre o ensino médio e profissional, gerando, conforme Manfredi (2002, p. 133), “[...] sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.” Muitas críticas foram formuladas a esta proposta de cisão, que contraria as aspirações dos educadores envolvidos com a Educação Profissional, pois, retorna com o problema a dualidade estrutural, a ruptura da proposta de ensino médio integrado, contrariando a tendência de incorporação de uma significativa formação geral.

O decreto distingue três níveis diferenciados para a educação profissional: a) básico; b) técnico de nível médio; c) tecnólogo, nível superior. Este decreto promoveu uma cisão na organização de cursos técnicos em escolas de todo o país. As articulações existentes entre ensino médio e educação profissional são rompidas a partir deste decreto, ocasionando mudanças estruturais em muitas escolas e muitos debates no meio acadêmico que pesquisa a área. Este decreto possibilitou formalmente que a docência na Educação Profissional fosse

---

<sup>48</sup> Resolução CFE n. 0007, de 07 de outubro de 1982. Altera os artigos 1º e 9º da Resolução n. 03/77/CFE, alterada pela Resolução n. 12/78, para tornar opcional a formação de professores da parte especial do currículo do ensino de 2º grau por via dos esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.



exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, estabelecendo que sua formação pedagógica seria possível em licenciaturas ou em Programas Especiais de Formação Pedagógica. A normatização destes programas especiais deu-se dois meses após a promulgação do decreto 2208/97, através da aprovação da Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que “*Dispõe Sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes Para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio*”. (BRASIL, 2010). Esta resolução retoma o caráter emergencial dado a estes cursos de formação. Propõe a estruturação curricular dos programas, definindo um total de 540 horas, sendo destas 300 destinadas ao estágio. Esta resolução tem um caráter normativo, sendo que exara orientações específicas para a estrutura curricular dos programas. No mesmo período em que esta Resolução foi elaborada e aprovada, o governo federal organizou comissões para discutir a normatização da formação de professores para a Educação Básica, que resultaram na produção de documentos que subsidiaram a elaboração do Parecer 009/2001, aprovado pelo CNE em 08/05/2001, que promulgava as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior, voltados à formação de professores para a Educação Básica. No mesmo ano em que o Conselho Nacional aprova a Res. n. 02/1997, a Secretaria do Ensino Fundamental elaborou uma proposta intitulada “*Referencial Pedagógico-Curricular Para a Formação Inicial de Professores Para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*”, sendo que em 2008 apresenta uma versão ampliada denominada “*Referencial Para Formação de Professores*” (CAMPOS, 2002).

Dito de outra forma, enquanto a normatização para a formação de professores da educação básica passou por um processo de no mínimo três anos de discussões com avanços e retrocessos na elaboração das propostas, a normatização legal para a formação dos professores do ensino técnico não levou mais que dois meses após a promulgação do Decreto 2208/97 para ser aprovada no Conselho Nacional de Educação. Esta resolução, normativa como já dito anteriormente, estrutura o currículo dos Programas Especiais em três núcleos articuladores: Contextual, Estrutural e Integrador.

O Núcleo Contextual contempla o conhecimento da escola, enquanto organização, com sua estrutura básica bem como a legislação que a ampara, sua organização e documentação legal ao que se refere à educação básica e profissional. Trata este núcleo da “[...] compreensão do processo ensino e aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as reações que se passam no seu exterior, com seus participantes, quanto

as suas relações, como instituições, como contexto imediato e o contexto em que está inserida.” (BRASIL, 2010, [s.p.]).

O Núcleo Estrutural contempla os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para a compreensão “[...] do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos específicos do campo tecnológico, da didática e da psicologia aplicadas à educação profissional.” (MACHADO, 2008, p. 21).

O Núcleo Integrador visa a ação e reflexão da prática desenvolvida nas condições reais e objetivas do cotidiano escolar sendo desencadeador de um processo de reflexão sobre avaliação da aprendizagem, metodologia e prática de ensino profissional.

Esta resolução que dispõe que a formação deveria ser reavaliada no prazo de 05 anos, a se efetivar em 2002, porém até hoje, em 2011 continua em vigor sem ter passado pela prevista revisão.

Em 2004 foi promulgado o decreto 5154/04 que tornou sem efeito o Decreto 2208/97, possibilitou a articulação do ensino médio com o ensino técnico de nível médio, além da formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, possibilitando a reconstrução do ensino profissional unificado. Já na questão da formação de professores o decreto é omissivo, não se pronunciando sobre a exigência de formação pedagógica do professor-técnico, e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as “autorizações a título precário”:

Essa nova situação de indefinição legal reacendeu a discussão sobre o assunto. Produção nitidamente acadêmica, oriunda majoritariamente das faculdades de Educação, reacendeu antigo movimento no sentido de se exigir o estabelecimento de licenciaturas específicas para a formação de professores para a Educação Profissional. (NOGUEIRA, 2009, p. 51).

Em 2008, a Lei 11.741 altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Isto posto, define que para a formação do professor que atua no nível técnico a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível.

Por outro lado, em 2009, o CNE promulga o Parecer n. 07/2009<sup>49</sup> como resposta a uma consulta realizada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico-

---

<sup>49</sup> BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7, de 5 de maio de 2009. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

científica da Fundação Oswaldo Cruz sobre a oferta de curso de especialização para a formação de docentes,

[...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2009, p. 6).

Os embates sobre a formação deste professor continuam, ao ser aprovada uma especialização como formação para docentes atuarem no ensino técnico. Fica o questionamento: se o ensino técnico agora faz parte da educação básica, não deveria seguir a normativa de que para a docência é necessária uma licenciatura?

Sendo a docência um processo complexo e conforme Cunha (2006) sinaliza não própria a “neófitos”; essas indefinições legais contribuem em larga escala para a pulverização da identidade docente de quem atua no ensino técnico. A aceitação de uma especialização como formação pedagógica para professores que atuam em cursos técnicos de nível médio, exemplifica a questão e remete a uma reflexão sobre a Educação Básica, a formação de seus professores e a localização da Educação Profissional Técnica de nível médio.

Sobre a repercussão das reformas de ensino no Brasil, Ribeiro (2001, p. 4) aponta para o fato de que, mesmo quando as reformas educacionais têm um respaldo político e econômico de sustentação para sua implantação, “[...] precisam ser legitimadas para gerar práticas consentidas.” Referindo-se à educação profissional, Ribeiro (2001, p. 12) aponta que:

[...] quem sabe possamos reinventar o mundo das competências para que nossos alunos e alunas tornem-se cidadãos e cidadãs ativos/as; para que não encolham os ombros, não baixem a cabeça, não aceitem pensar que o fracasso de um mundo onde as riquezas são tão mal repartidas é obra deles ou do nosso trabalho pedagógico.

Além disso, a mesma autora lembra que as leis são mutáveis e legislam sobre sujeitos do ambiente escolar que não são imóveis quanto à luta por seus interesses. “Ambos, leis e sujeitos, são históricos, portanto, carregam em si a possibilidade de mudar, de transformar.” (RIBEIRO, 2001, p. 3).

Abordamos a trajetória da constituição e normatização da formação do professor para o ensino técnico, trazendo à arena de discussão algumas tensões, percursos e aproximações, projetos em disputas que se estabeleceram neste percurso, tentando tecer modos de entender este docente em meio à “bricolagem” que metafóricamente representa esta formação.

Seguimos analisando concepções de docência em geral e para o ensino técnico; quem, quantos e onde estão esses professores, ausências e presenças de dados estatísticos; o trabalho docente e as implicações de orientações de organismos internacionais no contexto educacional brasileiro dentre outros aspectos.

### 3.2 QUE DOCENTES, PARA QUAL ENSINO TÉCNICO E EM QUAL SOCIEDADE: seus saberes e fazeres

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, especificamente para o Ensino Técnico, apresenta particularidades que a diferem da formação de professores em geral e que precisam ser consideradas quando se tenta compreender quem e que professores esse ensino demanda e em qual sociedade se situam. Nas análises levadas a efeito anteriormente, procurou-se chamar a atenção para algumas dessas particularidades, tais como: a procedência e o destino dessas formações; a adjetivação construída em torno dessa formação, tida como especial ou emergencial; a trajetória de constituição do ensino profissionalizante no Brasil; as representações construídas no contexto de uma sociedade ex-colonial, discriminatória e dependente economicamente dos países do centro econômico mundial e aos diferentes projetos societários em tensão permanente nessa trajetória. Certamente, as concepções ou representações sobre professores que atuam nessa formação influenciaram na composição do quadro docente atual. Aliada a esse cenário, há a precariedade nacional da formação inicial de professores, já que as Licenciaturas e a Pedagogia são objeto de intensos debates. Em muitas situações, os formadores dos professores, tanto na Pedagogia quanto nas Licenciaturas, não conhecem objetivamente a materialidade do cotidiano escolar, ignorando seus movimentos e tensões, os modos de fazer a docência, como é influenciada pela cultura docente e como se constitui em fator decisivo para a prática docente, independentemente do nível de ensino ou da modalidade da educação.

A formação do professor para o Ensino Técnico não pode se reduzir à simples concepção da preparação para dar aulas, tendo em vista a compreensão da educação como totalidade, mas deve consolidar-se como formação que extrapole o mero treinamento e o desenvolvimento de competências laborais. Precisa avançar no sentido de contribuir para a materialização da centralidade da categoria trabalho em suas dimensões epistemológicas, ontológicas e históricas, conforme proposto na LDB 9394/96. Nesse sentido, avança na

perspectiva de uma formação omnilateral, em que a formação geral e a formação profissional são compreendidas como a articulação entre ciência, cultura e trabalho (KUENZER, 2010).

Partindo dessa concepção, a formação do professor que atua no Ensino Técnico precisa sair da condição de especial e emergencial para o status de formação pedagógica, seja ela normatizada em uma licenciatura ou em outra organização possível. Algumas discussões nesse sentido têm sido desencadeadas, como iniciativas da SETEC, que constituiu um Grupo de Trabalho (GT), em 2006. Machado (2008) anuncia a urgência de sistematização de propostas e alternativas para essa formação, as quais têm sido formuladas em diversos espaços de Educação Profissional, tanto públicos quanto privados. Documentos que discutem essa questão circulam entre os estudiosos da área, representantes de educadores e políticos, como também tramitam no CNE.

Com a retomada da possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, a partir do Decreto n. 5154/04, certamente a formação do professor para o Ensino Técnico é posta em evidência, se não por força legal, pela questão da demanda. Haja vista que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para o período 2005-2010 anuncia quase 300.000 matrículas na Educação Profissional, com a respectiva criação de novos cargos de professor, em média 11.000. Por si só, isso reflete a necessidade de pensar na formação desse professor, que atuará no Ensino Técnico com outras necessidades, ao aderir à proposta do Ensino Médio integrado, que seja capaz de propor alternativas que dialoguem entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento prático-científico, bem como os conhecimentos gerais.

Na constituição desse campo de Formação de Professores da Educação Profissional, algumas ações foram desenvolvidas, conforme Oliveira (2010): em 2006, os Encontros e Seminários promovidos pela rede, como, por exemplo, a iniciativa do CEFET-MG, no I Seminário Nacional sobre FORPROFEP; a realização do VIII Simpósio Formação de Professores para EPT, em Brasília, em 2006; a constituição do GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, após a conclusão do seminário de 2006, em Brasília; em 2006 a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a I Jornada Nacional da Produção Científica, sendo que o campo da Formação de Professores para a Educação Profissional se constituiu em um eixo em ambos eventos. Em 2009, aconteceu a Conferência Internacional de Educação Profissional, em Brasília, quando foram reunidos pesquisadores de diversos países que têm por objeto a Educação Profissional e foi discutido o campo da formação de professores. Também foram elaborados documentos em alguns desses eventos, para subsidiar a formulação de propostas de formação para esses

professores, os quais foram encaminhados para a apreciação do CNE. Contudo, o ano de 2011 iniciou sem uma definição sobre a questão.

A formação de professores da Educação Profissional foi discutida nos encontros preparatórios e na CONAE – Conferência Nacional de Educação, quando se fizeram presentes centenas de educadores, profissionais de educação, gestores públicos e privados, lideranças sindicais e comunitárias representando a sociedade civil. Tanto nos encontros regionais quanto no nacional, opiniões divergentes surgiram e se constituíram em caminhos e caminhadas necessárias ao aprofundamento da compreensão da abrangência e da complexidade dos eixos temáticos organizados para a sistematização das discussões, neste evento, considerado um dos maiores da educação nacional realizados até hoje. Nesses espaços, a Educação Profissional foi compreendida como de extrema importância nos processos de inclusão social, na geração de trabalho e renda e da inserção digna no sistema produtivo, de forma cidadã.

Para tanto, o trabalho precisa ser compreendido em duplo sentido, ontológico e histórico. Em 15 de dezembro de 2010, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que institui o Plano Nacional de Educação 2011-2020, o qual, no que se refere à formação de professores em tela, propõe alguns avanços. Com a promulgação da Lei n 11.741/08, a Educação Profissional de nível médio passa a fazer parte da educação básica, sendo que com isso, tudo o que se refere à formação de professores em licenciaturas passa a vigorar para o ensino técnico. Na estratégia 15.7, refere-se a esta questão também, ao propor a formação na área do saber e didática específica. Muitos debates ainda são necessários para que se configure esta oferta e, a exemplo do que vem sendo amplamente discutido por pesquisadores da área, como esta licenciatura para o ensino técnico será estruturada. Na estratégia 15.10, propõe programas especiais para garantir a formação em *licenciatura*, aos docentes em efetivo exercício e que tenham a formação de nível médio, na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente. Com isso, os questionamentos e debates precisam voltar-se especializações entendidas como suficientes na formação deste professor. Há que se rever os pareceres exarados pelo Conselho Nacional de Educação em resposta à consultas realizadas por áreas específicas.

A discussão sobre a formação inicial e continuada de professores tem ocupado as agendas de organismos internacionais, nas últimas décadas. Vários documentos com recomendações foram produzidos e têm orientado essas formações em diferentes países. A temática da formação de professores tem sido tomada como uma questão central para se rediscutir as políticas e as práticas dos professores na contemporaneidade. Ao mesmo tempo

em que é considerada a melhor alternativa, essa formação é a questão mais complexa a ser resolvida. Apesar do incremento da produção tanto na área nacional quanto internacional, os problemas encontrados, na maioria, ainda estão por se resolver. No contexto da Educação Profissional, para além da constituição do campo, há que se fomentar debates sobre a formação de um professor que desenvolva um compromisso social e político no exercício docente.

De acordo com Oliveira (2010), a institucionalização efetiva do campo da Formação de Professores aconteceu em duas edições do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, sendo que o VIII e o IX ENDIPE podem ser considerados marcos, tendo em vista a quantidade de trabalhos sobre esse campo. Entretanto, como alerta Oliveira (2010), o campo da Educação Profissional não está presente nesses eventos, ainda não se constituindo como prioridade na discussão da formação profissional. Conforme a autora, no I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, promovido pela ANPED, em julho de 2006, dos 71 GT envolvidos, apenas um desenvolvia pesquisas na área da Educação Profissional. Na mesma perspectiva, Oliveira (2010) evidencia a lenta constituição do campo de formação de professores para a Educação Profissional. Esse fato é constatado na análise dos anais da ANPED de 2008, quando, em três GTs específicos - Formação de Professores, Trabalho e Educação e Política de Educação Superior -, dos 45 trabalhos apresentados, 14 estão voltados para problemáticas relacionadas à formação de professores, porém nenhum deles se refere ao professor da Educação Profissional. Prosseguindo na análise, Oliveira (2010) refere os dois estudos que se constituem em estados da arte sobre o campo da Formação de Professores, que abarca parte dos anos 1990 até 2006, quando há escassez de trabalhos tanto sobre o Ensino Técnico quanto sobre a formação de seus professores.

Pode-se dizer que a autora indica a possibilidade hipotética de que essa situação se relaciona ao fato de que, na LDB, não está respaldada a necessidade de uma formação de professores para a Educação Profissional, como se esse professor não precisasse conhecer os conteúdos didático-pedagógicos a fim de exercer a docência. Enquanto no decreto n. 2208/97 (Brasil, 1997), no artigo 9º, foi aberta a possibilidade para que a docência seja exercida por um professor, um instrutor ou monitor, oriundos da prática laboral, e sua preparação realizada em licenciaturas e programas especiais, no Decreto n. 5154/06 (Brasil, 2004), nada é referido ao professor da Educação Profissional.

O campo de discussões da Formação de Professores para o Ensino Técnico está constituído, mas precisa avançar em sua consolidação. Porém, isso não ocorre separadamente do que é produzido no campo da formação de professores para a Educação Básica. Cabe aqui

chamar a atenção para a precariedade da formação que tem sido ofertada aos professores dessa educação, nos últimos anos. Embora, esse tema tem sido exaustivamente discutido nos encontros de pesquisadores, em simpósios, em programas de pós-graduação, o que os dados da realidade mostram é que ainda estamos longe de uma situação minimamente satisfatória nesse aspecto. Assim, a análise de alguns fatores referentes ao lócus de oferta dos cursos para formação de professores no que se refere a sua oferta pública ou privada, contribui para a compreensão e o avanço na formação do professor para o Ensino Técnico.

A partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2009, verifica-se que a maior concentração da oferta de cursos, num âmbito geral, prepondera nas instituições de ensino privado. Grande massa de trabalhadores que busca qualificação para inserção, manutenção ou reinserção no mundo laboral, submete-se ao ensino privado, muitas vezes, mobilizando até 70% de seu salário nessa formação. Também é possível constatar que houve um aumento no número de estabelecimentos públicos, porém ainda não o suficiente para reverter essa histórica defasagem.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2009 (Brasil, 2010), existem 2.314 IES no Brasil, como mostra a tabela 2. Dessas, 89,4% são privadas e apenas 10,6% são públicas. Mesmo assim, constata-se um aumento no número de estabelecimentos públicos, que cresceram 3,8% de 2008 para 2009, enquanto, na iniciativa privada, houve um crescimento de apenas 2,6%, no mesmo período. Isso se deve graças às políticas de expansão do ensino público, implementadas pelo governo federal nos últimos anos. Mesmo com esse crescimento, a privatização do ensino anunciada nos embates que acontecerem durante a elaboração dos projetos de Leis de Diretrizes e Bases, tanto de 1961 quanto de 1996, é confirmada através desses dados.

Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa: Brasil, 2004-2009

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: Censo da Educação Superior/DEED/MEC/INEP.



Do total de 27.827 cursos de graduação presenciais, 8.228 são de IES públicas, ao passo que 19.595 são de iniciativa privada. Dessa oferta, 6.358 são cursos na área da Educação<sup>50</sup>, sendo 2.729 em instituições públicas e 3.629 em instituições privadas. Já no ensino a distância, de um total de 844 cursos de graduação, 400 são oferecidos pela iniciativa pública e 444, pela iniciativa privada. Já na oferta de cursos a distância, constata-se uma inversão na oferta, ou seja, de um total de 395 cursos de formação de professores, 241 são de iniciativa pública e apenas 154 de iniciativa privada.

Cabe destacar que a oferta de cursos nessa área apresenta maior concentração nas faculdades, perfazendo um total de 9.408. As universidades concentram a oferta de 6.704 cursos, enquanto que os Centros Universitários oferecem 3.487 cursos.

Outro fator importante a ser considerado na precarização da formação nas licenciaturas refere-se ao grau de formação dos docentes do Ensino Superior. Considera esse aspecto como um dado relevante, tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que precisa se estabelecer, para que o futuro professor tenha condições de compreender as inter-relações entre o conhecimento e sua materialização nas condições reais e objetivas, tanto da escola em que atuará quanto de seu entorno.

De um total de 340.817 funções docentes em exercício, 122.977 estão em instituições públicas e 217.840, em instituições privadas. Do total desses docentes, 181.575 estão em universidades, 35.553 em Centros Universitários, 116.719 em Faculdades e 6.970 em IFs e/ou CEFETs. Como se pode constatar, a maior concentração de professores encontra-se no ensino privado e em faculdades, instituições que prioritariamente são voltadas ao ensino, em detrimento da extensão e da pesquisa.

Sendo a pesquisa um dos grandes eixos na formação de professores, cabe uma análise sobre o grau de formação dos formadores dos professores, que é dado apresentado pelo censo. Nas universidades, encontram-se docentes em maior número com doutorado, sendo um total de 77.570; nos Centros Universitários, há 16.125 docentes com mestrado; nos IFs e CEFETs, os mestres são 3.230, e nas faculdades, 54.339 docentes têm apenas especialização. No cômputo geral, a maior nível de qualificação dos professores públicos e privados é o mestrado, o que já indica uma iniciação ao campo de pesquisa, porém, no cruzamento dos dados entre lócus de formação (faculdades) e qualificação docente, prepondera a formação de

---

<sup>50</sup> A área da Educação, conforme planilhas de dados do Censo da Educação Superior 2009 compreendem o que segue: Ciências da Educação, Administração Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia, Formação de Professora para Educação Básica, Formação de professor de disciplinas profissionais, Formação de professor da educação infantil, Formação de professor de matérias específicas, Formação de professor e ciências da educação (cursos gerais), Educação à distância, Educação e comunicação.

especialista. Esse é um dado preocupante, tendo em vista que as faculdades concentram o maior número de alunos e, em geral, isso prevalece no que se refere às Licenciaturas e à Pedagogia.

Por outro lado, na materialização dessa formação, muitos são os problemas. Em sua pesquisa, Gatti (2009) apresenta um levantamento onde os alunos assinalaram as estratégias de ensino mais utilizadas por seus professores em sala de aula, tanto na Pedagogia quanto nas Licenciaturas. Os dados foram coletados a partir das respostas dos alunos ao questionário socioeconômico, por ocasião do ENADE/2005, e estão organizados na Tabela 3. Sobre o uso de estratégias, os dados revelam que a maioria dos docentes utiliza as *aulas expositivas com participação dos estudantes* - item (B). Esse dado é preocupante, pois além de ser estranha essa configuração de aula, muitos professores iniciantes na Educação Básica reproduzem em sala de aula suas experiências como estudantes, em detrimento das teorias pedagógicas estudadas no curso de formação e comprovadas em diversas pesquisas<sup>51</sup>. Esta estratégia denominada “*aulas expositivas com participação dos estudantes*”, precisa ser esclarecida, pois aproxima conceitos de significados diversos formando uma nova proposta. Ao se falar em aula expositiva, o termo “expositiva” nos remete à idéia de exposição de algo ou alguém. Conforme Ferreira (2010, p. 307), expositivo “[...] é relativo à exposição, que expõe, descreve, dá a conhecer [...]”, e expor é “[...] por à vista, mostrar, tornar evidente.” Já participante remete a “[...] que ou aquele que participa, ou toma parte em alguma atividade.” (FERREIRA, 2010, p. 306). Podemos com isso formular que a aula expositiva encerra em si a ação de expor algo a alguém que está, até o momento, em atitude de espera. Bem, como é esta participação do aluno, como isso acontece, isso fará parte das estratégias pedagógicas após a exposição de um conhecimento, durante, antes; Ou seja, este novo conceito, se não ressignificado, poderá remeter a uma estratégia de aula onde não está claro como as participações acontecem. Em algumas ocasiões, estas aulas remetem à “aulas palestras” em que a participação do aluno é estar presente.

---

<sup>51</sup> Imbernón Muñoz (1998) Marcelo (2002), Perez Gómez (2001).

Tabela 3 – Licenciados: técnica de ensino utilizada pela maioria dos professores, de modo predominante.

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	N	%	n	%
(A)	Aulas expositivas (preleção)	1.203	5,8	9.367	19,6	10.570	15,4
(B)	Aulas expositivas com participação dos estudantes	12.088	58,2	28.587	59,7	40.675	59,2
(C)	Aulas práticas	447	2,2	1.361	2,8	1.808	2,6
(D)	Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula	6.506	31,3	7.306	15,3	13.812	20,1
(E)	Outra	444	2,1	1.098	2,3	1.542	2,2
	Branco	46	0,2	88	0,2	134	0,2
	Resp. inválidas	40	0,2	74	0,2	114	0,2

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico ENADE, 2005.  
Elaborado por Gatti (2009).

Outro dado preocupante, que Gatti (2009) levanta em sua pesquisa, são os materiais utilizados nesses cursos. Na maioria, são “[...] feitos à base de apostilas e resumos, cópia de trechos ou capítulos de livros [...]” (GATTI (2009, p. 175), constituindo o que basicamente é utilizado na formação de pedagogos e licenciados, de acordo com 67% das respostas coletadas. Cruzando esse dado com a prevalência de professores especialistas, nos cursos de formação de professores das instituições privadas, a situação mostra-se crítica. Como já mencionadas guardadas as devidas proporções, nem sempre os especialistas têm contato com a prática da pesquisa, estimulando a utilização de periódicos científicos ou a produção própria em suas aulas.

A formulação de políticas de formação de professores tem sido cenário de acirradas tensões entre diferentes atores sociais. Brzezinski (2010) elenca algumas das tensões na formulação dessas políticas, no campo da formação de professores. Na promulgação da LDB n. 9394/96, iniciou-se acirrado debate sobre o lócus de formação desse professor, tendo em vista a investida em retirar da universidade essa formação, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e a Escola Normal Superior. Com isso, houve uma expansão desordenada dessa oferta, capitaneada pela iniciativa privada, aliado ao aligeiramento, proposto para essa formação. A autora aponta outras questões, como a conturbada

reformulação do curso de Pedagogia; a dicotomia entre a pesquisa desenvolvida no âmbito do trabalho do professor e a pesquisa acadêmica ou científica; a retomada da divisão entre bacharelados e licenciaturas, em um mesmo campo de conhecimentos. Essa questão não está perto de ser resolvida, sendo que, a cada dia, novos elementos são agregados aos debates.

Se, para a formação de professores em geral, na Pedagogia e em Licenciaturas, constatarem-se questões problemáticas como as anteriormente levantadas, dentre tantas outras existentes. E, mesmo com um campo de discussões consolidado, como mostram os eventos da área, como então pensar a formação de professores para o Ensino Técnico? Com que parâmetros podem-se erigir argumentos? Quantos são e onde estão esses professores? Quantas são as matrículas, como está sua evolução e em que dependência administrativa? Quantos são e em que situação estão os professores da Educação Profissional? Esses são alguns dos dados analisados a seguir.

Para situar o crescimento da Educação Profissional nos últimos anos, é necessário buscar os números que o demonstram, para que se possam estabelecer marcadores a partir de onde se fala de formação para professores do Ensino Técnico, em que dimensões e em que âmbito de ofertas isso está acontecendo no Brasil. Os dados do Censo Escolar são uma ótima fonte para buscar esses dados, porém é preciso levar em consideração que a descontinuidade observada na metodologia de coleta dificulta, por vezes, o estabelecimento de graus comparativos. Mesmo assim, é possível ter uma dimensão do crescimento da oferta e da quantidade de profissionais e alunos envolvidos.

O documento elaborado pelo INEP com dados tratados especificamente para a Educação Profissional, realizado em 1999, traz à tona a realidade da época. Foi respondido um total de 3.948 questionários pelas instituições que ofertam esses cursos. Foram pesquisados os três níveis de Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico -, o que dificulta a realização de alguns comparativos com anos posteriores, tendo em vista as mudanças na metodologia de coleta de dados. Os dados do censo de 1999 revelam que, enquanto o país tinha 2 milhões e 800 mil matrículas no país, só no nível básico, havia 2 milhões de estudantes. Já no Ensino Técnico havia 717 mil matrículas, e no tecnológico, apenas 97 mil. Nesse contexto, a Educação Profissional no país se dá com maior intensidade no Setor de Serviços, onde estão 68% das matrículas, levando em conta os três níveis da Educação Profissional. Na sequência, aparece o Setor da Indústria, com 24,2%, seguido pela Agropecuária e Pesca, com 4,1% dos alunos matriculados. Em último, na distribuição da matrícula, está o Setor de Comércio, com 3% do total. O censo revelou também que, dos 33 mil cursos de Educação Profissional no Brasil, a maioria está voltada para o nível básico, ou

seja, 27.555. O nível técnico tem 5.018 e o tecnológico, 433 cursos em todo o País. Outra informação revelada pelo censo foi que cerca de 100 mil professores e instrutores atuam na Educação Profissional do País. Do total de professores, 82,3% concluíram a graduação e 48,1% dos instrutores têm nível superior completo, porém, o censo não traz dados consistentes sobre a formação pedagógica desses professores.

Em 2006, o INEP publica outro documento com dados sobre a Educação Profissional de nível técnico, relativo aos anos de 2003 a 2005, apresentando dados significativos para a compreensão de seu crescimento (BRASIL, 2006). A Tabela 4 apresenta o número de estabelecimentos e de matrículas da Educação Profissional no período, sendo consideradas as três modalidades de oferta do Ensino Médio: concomitante, subsequente e integrado.

Tabela 4 – Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, 2003 a 2005 - Brasil

**Tabela 1 - Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, 2003 a 2005 - Brasil**

Ano	Estabelecimentos	Variação % em relação ao ano anterior	Matrículas	Variação % em relação ao ano anterior
2003	2.789	-	589.383	-
2004	3.047	9,3	676.093	14,7
2005 <sup>1</sup>	3.294	8,1	747.892	10,6

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar

1 - Inclui as três formas de articulação com o ensino médio.

O número de estabelecimentos que ofertam Educação Profissional cresceu significativamente de 2003 a 2005, representando um acréscimo de aproximadamente 18%, enquanto o número de matrículas apresenta um crescimento de 27%, no mesmo período.

Em 2005, o governo federal lança o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional 2005 - 2010, aumentando significativamente os números antes apresentados.

Com a implantação do sistema do Educacenso, iniciada em 2005 e concluída em 2007, o INEP implementou um ciclo de reformulação operacional e metodológica de Censo Escolar, com o qual será possível montar um cadastro com alunos e docentes da Educação Básica. A partir de então, a coleta de dados referente à Educação Profissional contempla, nos documentos do Censo, apenas as formas de integração com o ensino médio concomitante e subsequente.

A partir dos dados oficiais do Censo Escolar 2010, é possível inferir que as matrículas na Educação Profissional e Tecnológica cresceram 74,9% entre 2002 e 2010. A rede pública e

a privada contabilizam em torno de 1,1 milhão de alunos em 2010, enquanto, em 2002, somavam apenas 652.073. Tratando-se especificamente da rede federal de educação, constata-se que, nesse mesmo período, a rede passou de 77.190 alunos para 165.355, o que representa um crescimento de 114% em dados comparativos entre o próprio sistema federal.<sup>52</sup>

Esses dados mostram que o crescimento na Educação Profissional é uma realidade, sendo que, com o aumento das matrículas, correlatamente, há a necessidade de mais professores para atuar nessa área. Quem são esses professores que atuam, quantos são e onde se situam passam a ser dados relevantes, para a compreensão de sua constituição como grupo, com especificidades próprias. Buscando responder a esses questionamentos, foram verificados os levantamentos sobre a situação desses professores, nos *sites* oficiais<sup>53</sup>. Constata-se que o documento organizado pelo INEP, que sistematiza essas informações sobre o professor, data de 1999. Certamente, os dados continuam sendo coletados, porém de formas diferenciadas nos diferentes censos, como se comprova nos censos de 2007, 2008 e 2009, que destinam uma seção especial para os dados sobre esses professores. A seguir, são elencados alguns dados sobre a situação docente na Educação Profissional, a partir de documentos elaborados e publicados nos *sites* oficiais do governo.

Conforme dados do censo da educação profissional de 1999, 76.787 professores e 24.085 instrutores atuavam nessa área. Do total de professores, 82,3% concluíram a graduação e 48,1% dos instrutores têm nível superior completo.

Para este trabalho, o foco é a análise dos dados coletados no censo escolar sobre o professor da Educação Profissional de nível técnico, dos três últimos anos, de 2007 a 2009. Serão analisadas quatro situações específicas desses professores, que indicam subsídios para nossa investigação, a saber: 1) gênero, 2) faixa etária, 3) formação superior: licenciados e não licenciados e 4) por dependência administrativa.

Considera-se relevante assinalar aqui que, a partir de 2008, a coleta de dados sobre os professores no censo escolar sofreu modificações, porém, para esta análise, essa modificação não compromete o trabalho.

De acordo com o Gráfico 1, o fenômeno da feminização do magistério não se consolida nessa etapa de ensino, havendo a preponderância do sexo masculino entre os docentes. Um dos fatores da permanência dessa preponderância pode estar relacionado à natureza da formação técnica e seu grande direcionamento para a indústria, em ocupações predominantemente masculinas. Conforme Fernández Enguita (2004), o avanço da

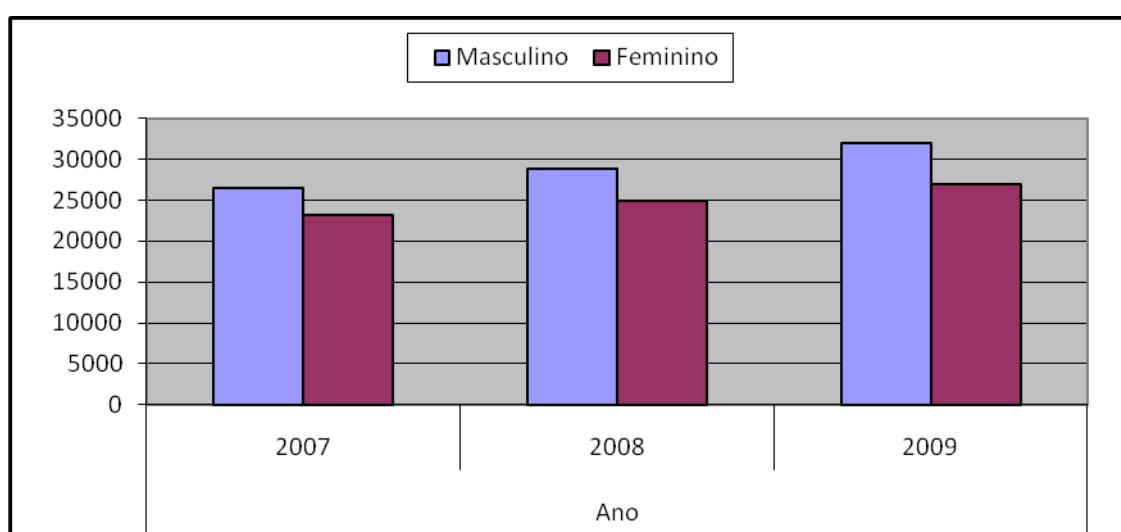
---

<sup>52</sup>Dados retirados do Boletim SETEC n. 279. 23 Dez 2010

<sup>53</sup> Por *sites* oficiais, entendem-se os do MEC, do INEP, da CAPES, dentre outros.

escolarização de massas proporcionou a entrada das mulheres no mercado de trabalho através da docência, ocasionando, com isso, uma mudança em sua composição de classe, porém tal fenômeno não se observa no Ensino Técnico. Uma das possíveis consequências poderá se configurar como limitação da escolarização em massa, nessa modalidade de ensino. Por outro lado, segundo o autor, se “[...] a feminização favoreceu algumas mudanças na educação. [...] e talvez tornasse mais viável a adoção de pedagogias flexíveis e não-diretivas [...]” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p. 110), isso não se observa no Ensino Técnico.

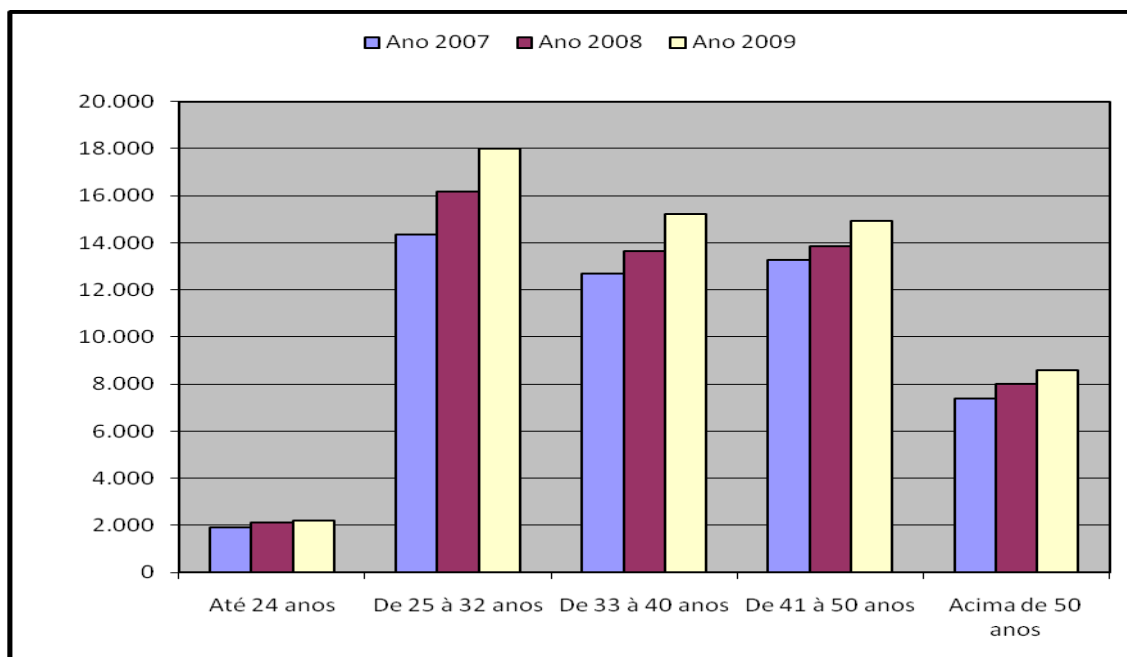
Gráfico 1 – Número de Professores na Educação Profissional por Sexo.



Fonte: MEC, INEP, Dados do Censo da Educação Básica de 2007, 2008 e 2009.

A investigação da média de idade dos professores revela situações pertinentes ao espaço do Ensino Técnico. Conforme o Gráfico 2, a maior concentração está na faixa entre 33 a 50 anos, o que remete ao fato de que o período de escolarização desses professores provavelmente foi marcado pela racionalidade técnica, que era a tônica da organização pedagógica no Brasil. Conforme Gatti (2009), em geral, os novos docentes, ao estrear em sala de aula, reproduzem as práticas a que foram expostos enquanto estudantes. Se, mesmo após a formação em Pedagogia ou em uma Licenciatura, esse fenômeno se constata, como serão as estreias dos professores encaminhados diretamente do mercado de trabalho para uma sala de aula? Ou ainda, em outras situações, saem de um percurso acadêmico e se inserem em escolas públicas através de concursos, que não exigem essa formação como requisito básico.

Gráfico 2 – Número de Professores na Educação Profissional por Faixa Etária.

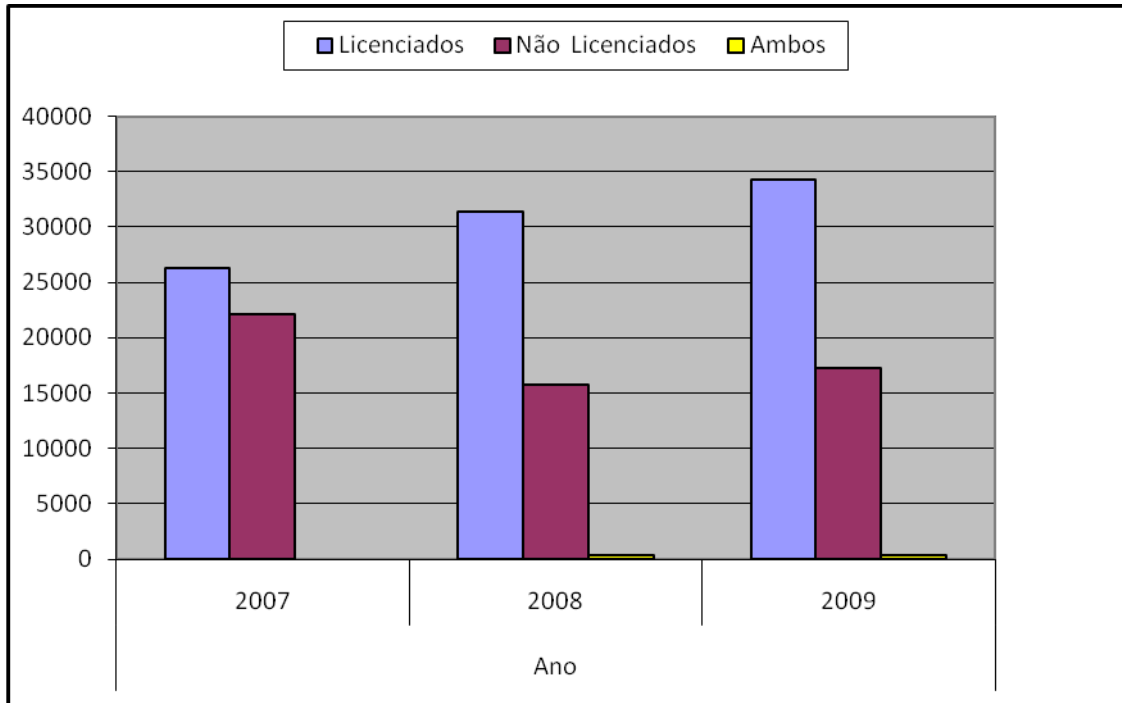


Fonte: MEC, INEP, Dados do Censo da Educação Básica de 2007, 2008 e 2009.

A formação dos professores também foi levantada no Censo Escolar, sendo que na Educação Profissional de nível técnico, está dividida entre licenciados e não licenciados. No Gráfico 4, os professores com licenciatura são maioria, porém cabe ressaltar que a coleta de dados a partir de 2007 levanta informações dos cursos de Educação Profissional desenvolvidos em três formas de articulação (subsequente, concomitante e integrada) com o Ensino Médio. Assim, os dados de matrículas aqui apresentados incluem a soma das três. Outra questão não esclarecida nesse levantamento é se foram agrupados sob a categoria “Licenciados” os professores que cursaram Programas Especiais ou Esquema I, o que dificulta a análise mais detalhada da questão. Entretanto, destaca-se o crescimento paulatino dos licenciados entre os docentes e uma redução um tanto errática dos não licenciados.



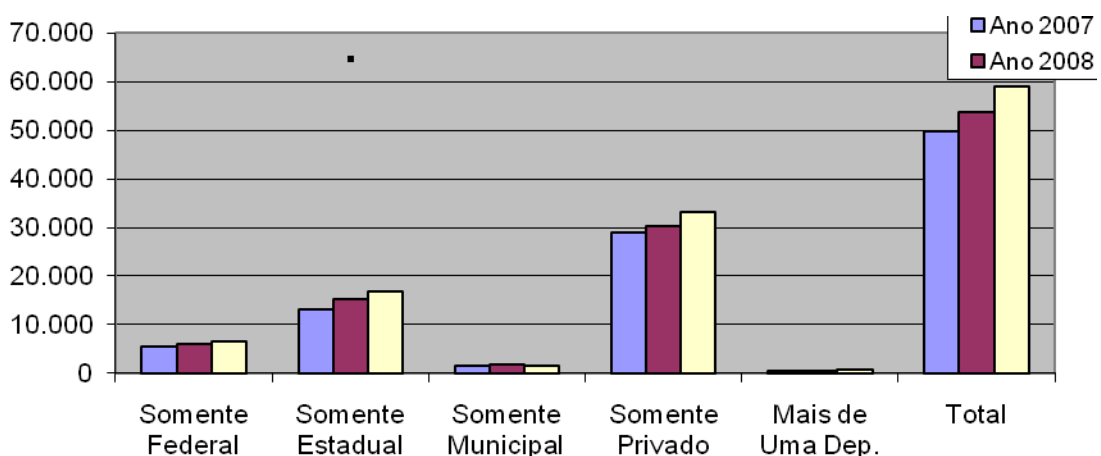
Gráfico 3 – Número de Professores na Educação Profissional com Formação Superior: licenciados e não licenciados.



Fonte: MEC, INEP, Dados do Censo da Educação Básica de 2007, 2008 e 2009.

Os dados do censo escolar de 2009 revelam que a maior concentração de oferta de matrículas da Educação Profissional está na iniciativa privada, o que se confirma pela análise do número de professores por dependência administrativa, demonstrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de Professores na Educação Profissional por Dependência Administrativa



Fonte: MEC, INEP, Dados do Censo da Educação Básica de 2007, 2008 e 2009.

A partir das análises anteriores, é possível inferir que os professores que atuam na Educação Profissional de nível técnico têm um perfil que lhes é próprio, constroem seus modos de ser e de fazer a docência e sua cultura, nas escolas técnicas que diferem muito das escolas de Educação Básica. Esses professores desenvolvem seus saberes e fazeres em ação, na sala de aula, configurando, com isso, seu espaço de docência. Essa docência é construída em meio a debates sobre educação, os quais monopolizam as agendas na contemporaneidade.

Por outro lado, os organismos internacionais nunca antes formularam tantos documentos orientadores, em que a formação de professores está no centro das preocupações. Esses documentos influenciam as formulações das políticas públicas, indicando caminhos para sua estruturação, como já foi discutido neste trabalho.

Exemplo disso está em 2005, quando a OCDE publica em inglês um estudo sob o título “*Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*”, traduzido no Brasil, em 2006, sob o título “*Professores são Importantes: atraindo e desenvolvendo e retendo professores eficazes*”. Nesse documento, a OCDE apresenta a situação que muitos países filiados enfrentam com a dificuldade de “recrutar” professores qualificados e aponta para o grande número de aposentadorias, nos próximos cinco a dez anos. Apresenta como fato consolidado que “[...] os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas *habilidades* para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificados e para trabalhar de maneira *eficaz* com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações.” (OCDE, 2006, p. 3, grifos da pesquisadora). Chama-se a atenção para duas palavras grifadas, pois a linguagem utilizada no documento explicita a orientação para a formação de professores, que vem sendo difundida por esses organismos. A urgência e a necessidade do desenvolvimento e da qualidade da educação, afirmadas pelos organismos, nesse caso, são contraditas pelo tom da linguagem utilizada, pois o uso de marcadores textuais como “habilidades” e “eficaz”, nesse pequeno excerto, demonstra a concepção de formação do professor prático-executor, que subjaz a essa proposta.

Por outro lado, fazem alertas importantes, tais como o fato de que os professores estão em contato com os futuros professores, parte de uma nova geração de docentes, e que seu entusiasmo e disposição atual exercem fortes influências sobre a decisão de atuação ou não como docentes, por parte desses alunos. O documento aponta, ainda, para o envelhecimento da força de trabalho docente, mostrando que, em média, 25% dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental e 30% dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio têm mais de 50 anos de idade, e que, em alguns países, esse percentual sobe para 40%. Esses dados corroboram a indicação de um grande número de

aposentadorias, apresentado no início do documento. Ao mesmo tempo em que isso se configura como um problema aponta para:

[...] a oportunidade sem precedentes para a maioria dos países [...] uma oportunidade única para promover mudanças substanciais na força de trabalho docente e beneficiar-se delas [...] possibilidade de liberação de recursos para o desenvolvimento, uma vez que a força de trabalho mais jovem implica menores pressões orçamentárias. (OCDE, 2006, p. 19).

Paralelamente a essa oportunidade, a proposição de uma formação com perfis e finalidades definidas, de acordo com as orientações propostas, promove uma visão pragmatista e utilitarista da educação. Aponta também para as preocupações com a necessidade de melhoria das condições de trabalho docente, tanto no que se refere ao ambiente de trabalho quanto às políticas de carreira docente. Avançando na análise, chama a atenção o perfil de professor proposto no documento, que vem ao encontro desta visão de educação, em que:

Os perfis docentes devem englobar amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidade para trabalhar de maneira eficaz com uma ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e capacidade para continuar seu desenvolvimento. (OCDE, 2006, p. 13).

Observa-se que a apropriação do conhecimento sócio-histórico em sua materialidade dialética não está proposta, mas o desenvolvimento de um trabalho eficaz, através da formação de habilidades e competências, adequadas ao trabalho de natureza capitalista. Ainda, a orientação pautada na eficácia e no saber fazer fundamenta a concepção do professor como o prático, retomando noções da racionalidade técnica e privilegiando a prática pela prática. Esse perfil conota uma orientação para um “modelo de formação” que se apóia em uma abordagem mais próxima de uma concepção técnico-instrumental do que de uma formação ampla, como a defendida pelos movimentos de educadores brasileiros. Esse perfil é resultado da proposição de diretrizes comuns, possíveis de serem aplicadas aos sistemas públicos de países, após análise desses sistemas em diferentes realidades nacionais. As diretrizes propostas, num total de seis, são: colocando a qualidade do professor acima da quantidade de professores; desenvolvendo perfis docentes, para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas; considerando o desenvolvimento do professor como um *continuum*; tornando a educação do professor mais flexível; transformando a docência em uma profissão rica em conhecimentos; atribuindo às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente. Esse documento não será analisado

em profundidade nesta tese, porém chama-se a atenção para sua importância, tendo em vista que muitas dessas proposições têm orientado as reformas educativas nacionais.

Outro documento desses organismos, que contribui para o avanço das análises, é o Informe Talis<sup>54</sup>, elaborado pela OCDE e que realizou uma comparação internacional sobre as condições de ensino e aprendizagem, apresentando “[...] idéas inovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE.” (OCDE, 2009, p. 3). Essa pesquisa começou em 2006, sendo a coleta de dados realizada em 2007 e 2008 e a análise dos dados, em 2009, com o objetivo de auxiliar os países a analisarem e desenvolverem políticas para que a profissão docente seja mais atrativa e eficaz.

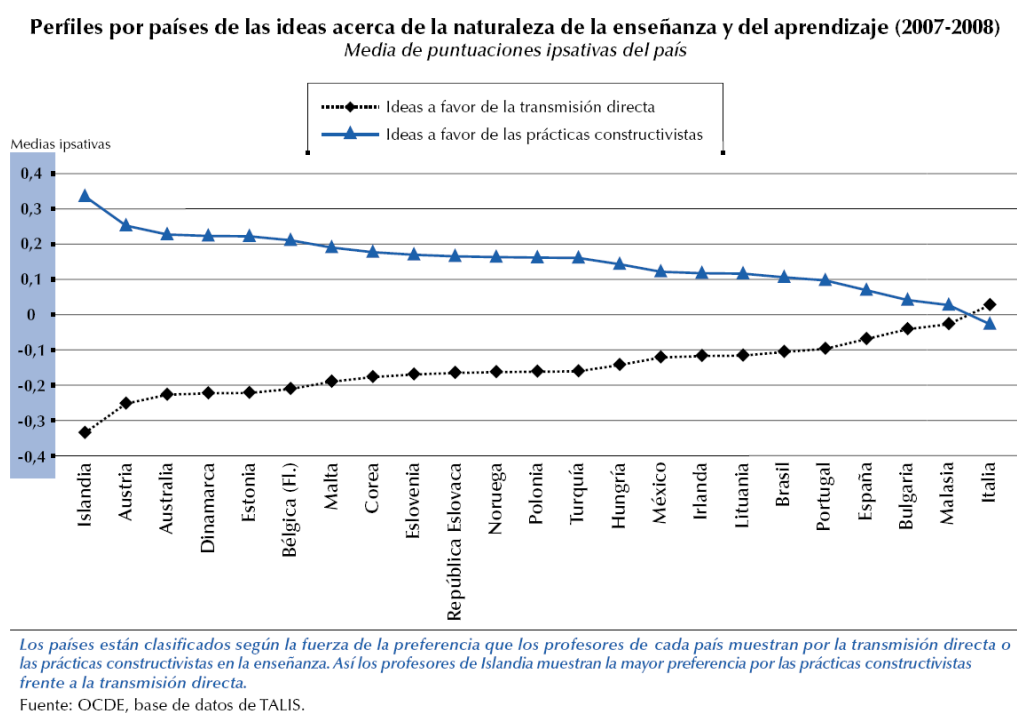
Essa pesquisa é iniciada logo após a publicação do documento “*Teachers Matter: attracting, developing and retraining effective teachers*”<sup>55</sup>, em 2006, pela OCDE. Investigou as condições de ensino e aprendizagem em 16 países membros e 07 países associados, dentre eles o Brasil. Investigou professores e gestores de escolas de ensino secundário, o Ensino Médio, no Brasil. Foram selecionadas aleatoriamente 200 escolas em cada país, tanto públicas quanto privadas cujo diretor respondeu a um questionário e 20 professores responderam a outro. Foram entrevistados em torno de 90.000 professores, representando os mais de 2 milhões existentes nos países participantes. No que se refere a concepções de aprendizagem, no relatório, são destacadas duas visões alternativas: a que destaca o papel do professor como transmissor de conhecimentos na perspectiva de uma concepção empirista de aprendizagem e a visão do professor como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, promovendo a busca das soluções aos problemas apresentados, na perspectiva de uma concepção construtivista de aprendizagem. Conforme apresenta o Gráfico 5, a visão construtivista predomina nos países da Escandinávia, na Austrália e na Coreia. Já no Brasil, na Europa meridional e na Malásia, a prevalência da visão construtivista é menor em relação à visão empirista.

---

<sup>54</sup> TALIS – sigla do inglês *Teaching and Learning International Survey*.

<sup>55</sup> Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes, publicado no Brasil sob o título: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, pela Ed. Moderna em 2006.

Gráfico 5 – Perfil por Países das Ideias Sobre a Natureza do Ensino e da Aprendizagem



Fonte: Informe Talis (OCDE, 2009).

Com os dados que o gráfico apresenta, retoma-se o levantamento apresentado por Gatti (2009), a partir de resultados do questionário socioeconômico, aplicado junto aos iniciantes e concluintes, por ocasião do ENADE (Tabela 3). Nesse questionário, evidenciou-se uma prática realizada pelos professores de licenciatura, apoiada em aulas expositivas, metamorfoseando-se de interativas. Diversos estudos<sup>56</sup> têm demonstrado a influência que as crenças construídas no período de formação inicial, são exercidas pelos futuros professores em seu período inicial na carreira. Esse dado leva a ratificar a importância de uma formação inicial para o professor do Ensino Técnico que apresente qualidade social e promova o repensar de práticas, avançando para a concepção construtivista da aprendizagem. Por outro lado, quando o novo professor inicia-se na docência, suas crenças influem fortemente em sua atuação. Essas crenças se compõem de concepções construídas ao longo de sua vida de estudante, na observação da atuação de diferentes professores.

Outro exemplo de orientação internacional para reformas educacionais não só no Brasil, pela ORLEAC e UNESCO, mas particularmente para o continente americano, a CEPAL, é a organização curricular a partir do princípio do desenvolvimento de competências,

<sup>56</sup> Imbernón Muñoz (1998), Marcelo (2002, 2000), Pérez Gómez (2001), Hargreaves (1998).

tanto para a Educação Básica e Superior quanto para a formação de professores. Essa orientação vem ao encontro das proposições do documento da OCDE, de 2006, anteriormente apresentado, cuja lógica prevê que a proposição de competências para a formação unifica e facilita o processo de avaliação externa. Essa proposição foi adotada no meio educacional como conceito dado, sem a necessária ressignificação do conceito, dada a polissemia que lhe é própria, como se já estivesse compreendido por todos os atores do meio educacional. Na Educação Profissional, as exigências feitas aos professores estão fortemente ancoradas nesse “modelo de competências” para o desenvolvimento dos currículos dos cursos técnicos, como se pode observar no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no qual são definidas as “competências” do egresso.

Na formação de professores no Brasil, a legislação pertinente também está pautada por esse modelo, elencando um rol de competências a serem desenvolvidas pelo futuro professor e que deverão ser demonstradas ao final dos cursos, sendo “aferidas” por uma avaliação externa, orientada por essas mesmas competências. Essas orientações, incorporadas à LDB n. 9394/96, ao Plano Nacional de Educação, às Diretrizes Curriculares para a formação de professores e demais documentações pertinentes, refletem seu embasamento na “pedagogia das competências”, ao mesmo tempo em que reorganizam e definem as bases da organização do sistema de ensino brasileiro. Esse currículo por competência está muito longe de ser emancipador, pois o que se revela é um grande esforço para controlar o trabalho docente, que, com essa reorganização, poderá ser auferido por avaliações tanto internas quanto externas ao país. Exerce, assim, o controle do trabalho e da produtividade intelectual docente, traduzido como forma de extrair a mais valia do trabalho imaterial docente. Na Resolução CNE/CP 09/ de 08, de maio de 2001, em que são definidas as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o modelo de competências está claramente definido, refletindo a adoção das tendências propostas pelos organismos internacionais. Isso se dá especialmente no que se refere à formação inicial de professores, estabelecendo as bases para a construção de outro tipo de profissional, não mais apoiado no conhecimento que possui e constrói com seus alunos, mas nas competências construídas, habilitando-o para o convívio social (CAMPOS, 2002).

Outra questão a ressaltar refere-se a uma proposta definida em termos de seus objetivos e outra que se funda a partir deles. Se, no primeiro caso, os objetivos são elaborados a partir dos princípios e das concepções que orientam a proposta, no segundo, a proposta é elaborada a partir deles. Ao definir as competências do egresso, a proposta a ser elaborada

deverá se estruturar, conceitual e metodologicamente a partir das competências já definidas como perfil do egresso.

Por sua vez, os sistemas de ensino e as escolas reproduzem essas exigências junto aos seus professores no que se refere a objetivos a atingir, aos enfoques metodológicos compatíveis com esse modelo, ao tratamento dos saberes escolares e do processo de avaliação. A escola adota a linguagem empresarial, em decorrência da qual fomenta, na instituição, a lógica do público, que se confunde com a lógica do privado. Sobre essa questão, Fernández Enguita (2004, p. 32) pontua que:

[...] apesar da tendência atual de tomar emprestada para a escola a linguagem da empresa (não apenas a serviço do empregador, mas também a serviço dos empregados), nem a escola é (simplesmente, seja pública ou privada) uma empresa (como lugar de trabalho), nem os professores são propriamente um grupo proletário.

Mesmo concordando que a escola não é uma empresa, as orientações advindas dos organismos internacionais promovem o metamorfoseamento da escola em empresa, ou em uma organização “eficiente” e “eficaz”, o que requer a adoção de novo repertório, tanto linguístico quanto metodológico, para dar conta do desenvolvimento do modelo de competências, proposto nos documentos oficiais, que claramente demonstram a substituição da organização curricular pautada em objetivos e disciplinas pela organização por competências. Dito de outra forma há uma inversão que submete o processo de formação humana do trabalhador à lógica mercantil. Passa a demandar da escola o desenvolvimento de competências específicas nos alunos, porém essas demandas se referem às necessidades do mercado, vinculado ao projeto de sociedade do capital.

Nesses embates, o deslocamento da noção de qualificação para competência, sem a devida ressignificação do conceito, origina os mais diversos entendimentos. Essa noção de competência está posta nos documentos oficiais que orientam tanto a organização da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Além disso, a formação de professores passa a organizar-se também a partir da construção de competências para a docência. São conceitos discutidos superficialmente, introduzidos nas escolas por força da lei, sem qualquer aproximação anterior, que alteram substancialmente as concepções de ensino e de aprendizagem existentes. O uso da noção de competências na educação abre espaço para discussões sobre sua aplicabilidade no contexto brasileiro, a partir de um recorte de outros contextos internacionais. Cabe ressaltar que sua adoção deu-se sem a participação efetiva dos profissionais da educação. Ela foi assumida pelos atuais governos numa atualização às

tendências internacionais já identificadas, depois da última LDBEN n. 9394/96, e repassadas aos professores, os quais, sem discussões anteriores ou familiarização com a nova estruturação do ensino decorrente da organização por competências, foram obrigados a rever, atualizar e mudar suas práticas pedagógicas, para ajustar-se a essa nova concepção, o que ainda será demonstrado.

Em sua análise sobre a noção de competências, Ropé e Tanguy (1997) discutem sua aplicabilidade na educação a partir do modelo francês de sociedade, que não corresponde à sociedade brasileira, o que por si só é motivo de cautela na transposição dessa noção para a realidade brasileira. Stroobants (1997) empreende uma incursão por diferentes áreas do conhecimento, passando pelas ciências cognitivas até a sociologia do trabalho, chamando a atenção para o cuidado necessário na aplicação de um contexto para outro. Dadoy (2004) recorre aos estudos linguísticos de Chomsky e às noções de ergonomia, para apreender o significado de competência e suas relações com a transformação da mão de obra.

A introdução da noção de competências no campo da Educação Básica e Profissional fomenta a discussão acerca do conceito de qualificação e, recentemente, sobre a polarização das competências e a qualificação. Ribeiro (2000), por sua vez, situa a ambiguidade do conceito de qualificação e sua submissão aos *más distintos matices históricos*, com base em Friedmann e Naville (1963), cujo modelo foi proposto no “*Tratado de Sociologia del Trabajo*”, passando pela análise da tese de desqualificação e degradação do trabalho humano, proposta por Braverman, sintetizando a crítica teórica ao seu estudo, em um quadro analítico. Ribeiro (2000) prossegue analisando a proposta de qualificação de Fernández Enguita (2004), orientada aos desdobramentos formativos e educativos.

Na tradução livre da obra de Alaluf, “*Tempos de Labor: formação, emprego e qualificação na sociologia do trabalho*”, realizada por Ribeiro Netto (1996), é possível identificar a análise da qualificação que o autor empreende a partir da mobilização das diversas acepções da qualificação, compreendendo as transformações do trabalho como religadas pelas relações salariais. Entende a qualificação como uma relação social que somente pode ser apreendida senão na relação do trabalhador com o trabalho, realizando-se na situação de trabalho. Dubar (1998) questiona a noção de “qualificação social”, que, segundo ele, parece prefigurar uma das importantes acepções da noção de competência, investigando as relações entre conceitos e noções utilizados pela sociologia do trabalho.

A transposição desse conceito para o campo da Educação suscita inúmeros debates, pois dada a sua polissemia, escolas e professores dele têm se apropriado de diferentes formas, desenvolvendo processos adaptativos (ou não), nas escolas. Conforme Ferreti (2006, p. 254),



“[...] corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo.” O que está proposto na legislação educacional é que a Educação Básica desenvolva competências de natureza ampla, que promovam a “empregabilidade” ou que possam ser utilizadas no exercício de diferentes profissões. Já para a Educação Profissional, o que trazem os documentos legais é que continue na lógica da pedagogia das competências, porém de caráter mais específico que as desenvolvidas na Educação Básica. Ramos (2002) faz alertas importantes sobre a utilização desse conceito nos documentos oficiais, orientadores da organização da Educação Profissional, a partir da nova LBDEN 9394/96, e as incoerências internas desse discurso. Analisa o atravessamento do pensamento piagetiano do desenvolvimento cognitivo em toda a proposta das competências que os documentos oficiais anunciam, porém alerta para o esvaziamento da noção de cognição, sendo esta mais aproximada do condutivismo. Também chama a atenção para a concepção de competências como atividades e a proximidade observada com a Pedagogia dos Objetivos e com os princípios tayloristas de organização de trabalho, que essa noção proporciona.

A formação baseada nessa lógica está diretamente vinculada aos resultados, à identificação e à padronização das competências, o que possibilita o estabelecimento de padrões para avaliar externamente os resultados da educação. Com isso, para além de outras questões, o controle sobre o trabalho docente se intensifica, através da “aferição” das aprendizagens dos alunos, demonstradas nas avaliações externas à escola. Para Machado (2002, p. 96), há um “[...] deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender.”

Com esse reordenamento na organização da educação brasileira, é possível atender ao proposto pelos organismos internacionais, tanto para liberação de financiamentos quanto para o controle do processo educacional. Outro problema é a inversão do proposto nas Diretrizes Curriculares, de que o trabalho é o princípio organizador do currículo, mas de que trabalho está se falando? No seu sentido histórico e ontológico, como princípio educativo na perspectiva gramsciana, ou o da perspectiva do capital? Nesse sentido, concorda-se com Ferreti (2006, p. 255), que afirma:

Nas proposições da reforma educacional brasileira o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho, de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tornem, futuramente, trabalhadores mais produtivos.

A valorização da relação instrumental com o saber, na perspectiva de adequação com o mercado de trabalho, onde a escola está a serviço da economia, vai de encontro à proposta de formação omnilateral do humano, que supera o conhecimento estrito da técnica, mas propõe a apropriação de seus fundamentos científicos e históricos, na perspectiva de trabalho, em seu sentido histórico e ontológico. Esses embates adentram a escola e a sala de aula do Ensino Técnico, onde, se o professor não tiver uma formação pedagógica que promova seu compromisso social com os alunos, que rompa com a visão imposta pelo capital, sua proveniência do mercado competitivo favorecerá que coadune com os princípios do ensino por competências, meramente instrumental. Nesse embate, há a interlocução da cultura docente, em que diferentes concepções da condição docente entram em cena, o que leva ao aprofundamento da reflexão nesse sentido, no seguimento das análises.

### **3.2.1 A Docência na Lógica das Competências**

Como se dá a condição docente e como nos tornamos docentes, independentemente do nível de ensino, revela peculiaridades próprias, que a diferenciam de outras relações de trabalho. Primeiramente, a docência se dá em relação, uma relação extensa e intensa; uma relação social entre docente e discente, permeada pelas condições espaço-temporais; uma relação entre sujeitos socioculturais inseridos em diferentes contextos, de uma historicidade e cultura diferenciada. É uma relação sempre mediada pela memória cultural, pelo conhecimento e pela constituição de saberes específicos da docência. Esse exercício envolve escolhas, posições e opções por projetos de ser humano e de sociedade.

Para compreender a formação que melhor se adapta ao professor do Ensino Técnico, é necessário entender essa docência, pois dela e a partir dela é que esse professor se compreende e se insere na cultura docente.

A docência precisa ser reconhecida socialmente como campo de conhecimentos específicos, envolvendo diversas áreas do conhecimento, do saber e do ensino, assim como específicos da área da docência. Na Educação Profissional, a docência se define prioritariamente pelos conhecimentos e pelo domínio da área técnica. Na coleta de dados para esta tese, isso se evidenciou, sendo que, na maioria, os sujeitos participantes priorizam o domínio do conhecimento técnico e de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento dos/em distintos mercados, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

A dimensão da formação como processo de reflexão surge tanto em relação à prática docente quanto à realidade em que ela se insere. Formar o professor do Ensino Técnico implica a possibilidade de refletir sobre a pertinência dos processos pedagógicos em áreas, em que o aprender pedagógico não está na lista das prioridades e das pesquisas. Na constituição da história da Educação Profissional, os processos de aprendizagem não suscitavam dúvidas, pois a metodologia aplicada era da repetição e de imitação, e o ensino baseava-se em conhecimentos práticos, na reprodução do saber fazer. Um processo de aprendizagem de correspondência direta do mestre para o aprendiz, em que o êxito no domínio das habilidades era o comportamento esperado de quem estava aprendendo. Ou, como diz Fernández Enguita (2004, p. 41), uma “[...] aprendizagem profissional essencialmente prática (baseada na repetição de tarefas típicas) e dirigida (sob a supervisão imediata do professor), pois o que se espera do operário é que ele realize tarefas simples e repetitivas, mas exatas.” São formas de compreender a docência pensada a partir do senso comum, homogeneizante, universalizada pela prescrição, no intuito de atingir seu objetivo final: instruir.

A dualidade estrutural entre Ensino Médio e formação profissional, constituída ao longo da história, reproduz-se na formação de professores. Para a formação profissional, os sujeitos que ensinavam eram trabalhadores, mestres de ofício, que dominavam a arte do ofício a ser ensinado, mas que não necessariamente dominassem a arte das letras e da erudição. Nessa condição, podem-se identificar os professores oriundos do mundo do trabalho, das atividades produtivas, nos setores produtivos, nas atividades artesanais, na construção civil, nas obras públicas, e industriais, mecânicos, elétricos, bem como no trabalho manual em geral. Esses professores foram destinados às escolas do trabalho, às escolas técnicas e profissionais, com todo o estigma que trazem consigo na sua construção histórica. Por sua vez, são aqueles professores que se originaram no interior das classes trabalhadoras. Seus pais têm ou tiveram atuação no mercado de trabalho como assalariados em geral, empregados, operários e camponeses. Na medida em que se formaram como professores, destaca-se seu reconhecimento social como mestre e artífice, como contramestre e engenheiro, como profissional e tecnólogo, porém não como professores-engenheiros ou professores tecnólogos.

Essa questão se fez presente, no período da coleta de dados, tanto nas incursões pelas escolas técnicas do Brasil, quanto nas de *formación profesional* na Espanha. Ao perguntar a alguns professores, de forma desinteressada, “qual sua profissão”, todos respondem, em primeiro lugar, a formação do bacharelado. Em que pese muitos deles já serem professores de longa data, essa é a sua profissão de formação. Isso conota que os professores do Ensino

Técnico, que não os de origem das licenciaturas, carregam o baluarte de suas profissões como identificação profissional, constituinte de uma cultura própria.

De outro lado, encontram-se os professores com origem nas atividades intelectuais e nos serviços públicos em geral, nas atividades de serviço e nas profissões que demandavam significativo gasto em educação, especialmente a universitária – são docentes de origem social na classe média das sociedades de mercado, classe retratada magnificamente por Fernández Enguita (2004), quando descrever a sociedade onde a mudança intergeracional é predominante, a escola concebida como promessa de progresso e ascensão social. A escola onde se desenvolveu, na prática, a aplicação da teoria do capital humano. A esses professores eram destinadas as verbas para formação, os currículos dos cursos acompanhados e a legislação normativa existente. Esses são os professores de profissão, que não exercem outra ocupação a não ser a docência. A eles, quando questionados sobre sua profissão, respondem prontamente: sou professor (a). Nesse campo dualista e contraditório, tenta-se compreender a docência no Ensino Técnico e a cultura docente nela circulante.

Questão importante que já se põe à mostra a partir dessas inferências é a seguinte: de que cultura está-se falando, como se dá (ou não) a simbiose entre a cultura do professor de profissão e a cultura do profissional de mercado, constituída em seus campos específicos, mas que também é professor? No capítulo quatro, essa e outras questões serão retomadas, a fim de elucidar a complexidade de que se reveste essa questão da cultura docente. Será continuada a discussão sobre a docência, com o objetivo de encontrar pistas para avançar na proposta de análise.

A possibilidade de entender a docência como atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na formação, demanda outra formação ao professor na Educação Profissional. Requer formação profissional que aborde conhecimentos específicos para seu exercício. Veiga (2008, p. 14) agrega outra característica da docência que está ligada à inovação: “[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, [...] explora novas alternativas teórico-metodológicas; [...] procura a renovação da sensibilidade.” Para a autora, a formação para a docência implica compreender seu papel de tal maneira que proporcione o aprofundamento científico-pedagógico necessário para que o professor entenda a escola e seus revezes como uma instituição social, permeada por incertezas, que requer uma prática social crítica e reflexiva. A docência implica a consciência do inacabamento, da coletividade, da emancipação da adoção de uma opção política e epistemológica.

Na segunda metade do século passado, no Brasil, a docência se constituiu sob a égide da racionalidade técnico-instrumental, fortemente influenciada pelas inserções americanas nessa área, através dos acordos MEC-USAID, conforme analisado no item 2.1 desta tese. Tanto na formação de professores em geral, dos administradores e supervisores de escolas, quanto para o ensino industrial, orientações metodológicas e fundamentações epistemológicas, amparadas no paradigma positivista, encontraram campo fértil para o desenvolvimento da base de formação de racionalidade técnica. Nos anos de 1970 e 1980, ocorreu sua mais forte influência no sistema educacional brasileiro. As escolas normais foram impregnadas por essa ideologia, formando e conformando os professores dos anos iniciais nessa perspectiva, bem como nos demais níveis de ensino, propiciando a divisão social do trabalho dentro das escolas, com a instituição dos setores administrativos, em sobreposição aos pedagógicos. Do professor, retira-se o controle do processo de trabalho, de modo que ele passa a ministrar suas aulas a partir de planejamentos dos quais ele não participa. Os professores formados por essas escolas normais vivem em nossas lembranças, assim como na de muitos professores do Ensino Técnico.

Outro aspecto importante, apesar de aparentemente não ter nenhuma ligação com essa discussão, foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização, proposto por Freire (1975). A proposta metodológica para alfabetização, adotada para o MOBRAL, foi essencialmente pautada na racionalidade técnica, influenciando, por outra via, a construção de representações sobre ensino e escola sob este paradigma, por uma grande parte da população até então excluída desse direito. Dito de outra forma, tal foi a abrangência e a penetração do paradigma da racionalidade técnica nos processos de ensino e de aprendizagem, no Brasil, que tanto os que tinham o privilégio de frequentar a escola quanto os excluídos foram expostos a essas metodologias criadoras de concepções sobre o que é ensinar e o que é aprender.

Também é relevante considerar, na condição docente, a questão referente ao que os inúmeros trabalhos<sup>57</sup>, que analisam a formação do professor e sua aprendizagem desse ofício, colocam em evidência: a importância das experiências familiares e anteriores a essa formação. Conforme Tardiff (2002, p. 20), o professor é o único profissional constantemente exposto ao exercício de sua profissão, em que, “[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante

---

<sup>57</sup> Tardiff (2002), Gauthier (1998), Tardiff e Lessard (2005), Pimenta (2002).

aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15 mil horas) [...] tal imersão é necessariamente formadora [...].”

Fernández Enguita (2004) assinala, ainda, o aspecto referente ao tempo. Para o autor, existem poucas profissões (e questiona se realmente existe outra), em que a atividade realizada pelo profissional em relação ao serviço recebido pelo cliente é tão coextensiva quanto na educação. Chama a atenção para o fato de que não se passa todo esse tempo com outros profissionais, na relação de serviço, seja o dentista, o médico, o engenheiro, etc. São sutilezas da profissão docente que passam despercebidas, mas que possuem enorme significado na representação da docência.

Essa exposição coextensiva a práticas de professores, vivenciando suas atuações, sendo influenciados por sua cultura docente, propicia a construção de saberes sobre a docência que marcarão fortemente as futuras atuações docentes em suas estréias como professores. Estes saberes construídos são diversos, tendo em vista o tipo das práticas a que cada um foi exposto. Dito de outra forma, a convivência com professores que desenvolvem boas práticas docentes propicia a construção de saberes neste sentido, assim como a exposição à práticas docentes repetitivas e memorísticas, que carecem de criatividade podem contribuir na construção de saberes sobre a docência neste sentido. Quando não acontece uma ressignificação destas construções, provavelmente a estréia na docência será reproduzindo as práticas vivenciadas. Não com isso que não seja possível esta ressignificação, mas o que se coloca aqui é que, enquanto este professor passa por um processo de autoformação, muitas vezes apenas na proposta do ensaio e erro, muitos alunos passam por ele, levando consigo marcas da cultura docente deste professor, reproduzindo assim este tipo de práticas ancoradas na racionalidade instrumental ao longo das novas carreiras.

Importante, especialmente na formação do professor para o Ensino Técnico, é que, na maioria, antes de exercer a docência, os professores já exercem outra profissão, em geral, orientada pela organização dos processos de trabalho, no contexto da reestruturação produtiva. Essa situação ganha relevância, na medida em que o profissional da empresa/indústria transfere para a sala de aula as mesmas metodologias utilizadas no espaço laboral. Em geral, ele não percebe que a empresa está focada no produto, na competitividade, essenciais na estrutura empresarial, porém, em sala de aula, convive com sujeitos com as mais diversas histórias, muitas vezes produtos de um processo de “inclusão-excludente”, como tão bem chamam a atenção Kuenzer, em seus estudos.

A ressignificação da docência em sua constituição requer um preparo para o desenvolvimento de um compromisso social e político por parte do professor. Essa preparação

perpassa a apropriação de diferentes saberes, na construção do saber pedagógico que fundamente sua prática. Um curso de formação pedagógica para o professor do Ensino Técnico não pode prescindir do apoio nas Ciências Sociais e Humanas, de forma que construa um saber que lhe permita compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, não a partir da lógica do capital, mas a partir de uma lógica da emancipação, que possibilite promover o rompimento da *doxa*<sup>58</sup> por seus alunos, no caminho da construção do saber científico.

A constituição dos saberes da docência, assim como a formação para a docência, é um grande desafio, especialmente quando se trata de preparação para o Ensino Técnico, tendo em vista sua estreita relação com o mundo do trabalho. As propostas na legislação para formação de professores, como já foi anunciando, é muito abreviada no que se refere a esse profissional, porém tanto em sua brevidade quanto na legislação para formar os professores da Educação Básica, um componente de extrema importância não tem sido mencionado: a cultura docente. Esta se reveste de significado, pois significa e ressignifica a prática docente, o sucesso ou o insucesso do docente no cotidiano de sua sala de aula. Em muitas situações, essa cultura é tratada como profissionalização, em outras, como a identidade docente, o que não deixa de ser pertinente, porém não contemplam a amplitude do conceito e da influência sobre as práticas, concepções, representações de saberes e fazeres docentes. Por outro lado, na abordagem da cultura docente, o que se observa é uma profusão de conceitos, especialmente a tentativa de reduzir a cultura docente ao conceito de cultura escolar. É necessário elucidar melhor esse conceito, pois entende-se que se refere a grandezas diferentes, ou seja, a primeira é da ordem do privado, enquanto a segunda é da ordem do público. A tese de que a cultura docente se apresenta como uma possibilidade de mudança no cotidiano do ensino técnico sustenta-se no pressuposto de que encerra muito mais que um conceito antropológico ou social. Impulsiona os professores na construção de sua docência a partir dos pressupostos do compromisso social e político com a humanidade, representada por seus alunos e suas relações com o mundo do trabalho, no microcampo da sala de aula. No próximo capítulo, serão retomadas questões apresentadas nos capítulos dois e tres, na construção de um percurso compreensivo sobre a cultura docente, em busca da elucidação da tese proposta.

---

<sup>58</sup> Aqui tomo a *doxa* no sentido a ela atribuído por Thompson (1995), ou seja, as opiniões, crenças e compreensões sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social.

#### **4 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL, CULTURA ESCOLAR, “CULTURAS” DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dubar (1997) traz a proposição de Berger e Luckman, para os quais, a socialização não se completa em algum período da vida, mas é um permanente tornar-se, nunca está acabada. Para Dubar (1997), a construção de identidades sociais se dá a partir da articulação entre a noção de identidade individual e a identidade coletiva. Dois processos entram em cena na construção da identidade social, que são o biográfico e o relacional. O primeiro diz respeito à uma construção da “identidade para si”, ao passo que o segundo se refere à construção da “identidade para o outro”.

No processo biográfico, as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo do tempo. Identidades sociais herdadas da geração precedente e adquiridas no processo de socialização inicial. No processo relacional, entram os componentes que se referem às relações, à identificação de diferentes grupos no trabalho com seus pares, com seus chefes, com o poder (DUBAR, 1997). É a articulação desses dois processos, o biográfico e o relacional, que possibilita ter uma ideia mais abrangente da construção da identidade social.

Na perspectiva sociológica do interacionismo simbólico, Hughes *apud* Dubar (1997) define a socialização profissional como uma iniciação à cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, pertinente à nova identidade social assumida. Para o autor, há quatro elementos básicos da identidade profissional: natureza das tarefas, concepção do papel, antecipação das carreiras e imagem do eu. O autor indica, ainda, três mecanismos no processo de socialização profissional: a passagem através do espelho; a dualidade entre o ideal e o real; o ajustamento na concepção do “eu”. É na socialização profissional que se aprendem as habilidades, os comportamentos, os valores e as atitudes necessárias ou esperadas para o papel profissional.

Para Dubar (1997), a identidade social não se confunde com a identidade profissional, mas tem relações estreitas com ela. As identidades profissionais estão profundamente ligadas com os domínios do trabalho, do emprego e da formação. A definição da identidade profissional passa por construir os sujeitos em uma categoria, que permita que sejam vistos como categoria profissional e reconhecidos pelas outras categorias profissionais e pelos usuários com uma identidade construída social e coletivamente, sustentada por um projeto social compartilhado coletivamente. A identidade profissional é uma identidade social



particular, especializada, que partilha saberes específicos – saberes profissionais. Segundo Dubar (1997, p. 109), o processo biográfico é a identidade para “[...] si [...]” e uma identidade social “[...] real.” Já o processo relacional é uma identidade para o “[...] outro [...]” e uma identidade social “[...] virtual.” A identidade profissional docente, pautada na identidade social e na identidade profissional, encontra-se na interface entre o psicológico e o sociológico, não podendo ser tratada apenas sob a perspectiva de um de seus aspectos. A profissão docente é práxis social, insere-se em um contexto institucionalmente regulado, possuidor de elementos psicológicos e sociais.

A socialização primária é desenvolvida pela criança, quando incorpora um “saber de base”, que depende das relações estabelecidas, e por meio dela se torna um membro da sociedade, o que acontece nos primeiros anos de vida, no meio familiar, carregado do componente afetivo. Depende da capacidade de aprendizagem da criança que varia no decorrer de seu desenvolvimento psicoevolutivo. A família é, por excelência, o local dessa socialização, porém, hoje, a escola atua como coadjuvante na socialização primária, tendo em vista que as crianças começam a freqüentar a escola cada vez mais cedo.

Já a socialização secundária é qualquer processo posterior que introduz o indivíduo já socializado em novos setores objetivos de sua sociedade, como a escola, as agremiações, clubes, etc. Na atualidade, torna-se um processo contínuo, tendo em vista a aprendizagem ao longo da vida. Nessa socialização, incorpora saberes especializados – saberes profissionais –, definidos e construídos em referência a um campo especializado de conhecimentos e atividade (DUBAR, 1997).

A partir da socialização primária consolidada, a ampliação do campo de saberes através da socialização secundária pode ser um prolongamento da primeira ou provocar uma situação de ruptura com a identidade social já construída. De acordo com Dubar (1997, p. 99), “[...] só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção coletiva eficaz, isto é, duradoira.” O autor indica também algumas condições necessárias para que o processo de socialização secundária, em condições de ruptura, logre êxito: assumir um “[...] distanciamento de papéis [...]”; forte compromisso pessoal e a aquisição de técnicas que assegurem uma boa identificação com o papel desejado; um processo institucional de iniciação; a ação contínua de um “[...] aparelho de conversação [...]”; existência de uma “[...] estrutura de plausibilidade [...]”, ou seja, uma instituição mediadora. (DUBAR, 1997, p. 99)

Nesse contexto, a socialização profissional é o processo em que o indivíduo constrói sua identidade profissional e, ao mesmo tempo, aprende habilidades, conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes necessárias, para desempenhar um papel profissional. A docência tem instigado pesquisadores<sup>59</sup> de várias partes do mundo a debruçar-se sobre esses processos, na tentativa de compreender e ressituar a docência, frente às novas configurações societárias. No que se refere à docência como profissão, muitos ainda são os embates. Entre eles, muitos argumentam que a docência é uma profissão, outros, que é semiprofissão, porém enquanto esses debates são produzidos, novos professores são formados e se inserem na cultura profissional docente. Não será abordado, contudo, de forma mais aprofundada a profissionalidade ou a semiprofissionalidade docente, já que as análises centram-se na cultura profissional docente como fator decisivo na formação do professor do Ensino Técnico. Interessa analisar a constituição das identidades profissionais, mesmo que brevemente, pois em se tratando de professores do Ensino Técnico, são profissionais de áreas específicas, de formação em bacharelados diversos que formam novas gerações de trabalhadores. Compreender como acontece essa inserção em uma cultura profissional diferenciada da sua formação inicial e até que ponto os professores são influenciados pelos novos paradigmas da profissão docente reveste-se de fundamental importância na reflexão sobre uma educação profissional de qualidade.

O processo de socialização profissional acontece durante a formação inicial, na socialização secundária e na inserção no campo de trabalho. Nesse processo, engenheiros, arquitetos, administradores, nutricionistas, enfermeiros dentre tantos outros profissionais, constituíram seu “eu” e construíram seu “outro”, nos espaços profissionais específicos, com conhecimentos, rotinas, crenças, práticas, conhecimentos específicos da área. Geralmente, são acompanhados por profissionais com mais experiência no campo de atuação, sendo que, quando ainda “novatos”, não lhes são atribuídas tarefas complexas que não estejam adequadas ao seu desenvolvimento profissional. Já em se tratando do professor, em geral, quando inicia na profissão, para além de não ter um acompanhamento sistemático no contexto escolar, recebe as “piores” turmas, que concentram alunos com dificuldades de toda ordem (cognitivas, sociais, emocionais, etc.), das quais esses novos professores inexperientes precisam dar conta. São questões a se levar em consideração ao pensar em propostas de curso de formação inicial de professores, para atuar nos diferentes espaços da Educação Básica,

---

<sup>59</sup> Ver Imbernón Muñoz (1998), Marcelo (2009a, 2009b), Pérez Gómez (1997), Morgado (2005).

incluindo-se, aqui, os professores da Educação Profissional técnica de nível médio, com a qualidade e o compromisso social esperados.

Marcelo (2009a, [s.p.]) faz algumas colocações pertinentes, ao questionar “Como vemos a profissão docente e seus sinais de identidade no momento atual? [...] Podemos identificar dimensões que permitam, de forma constante, identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade de outros profissionais?” Identifica quatorze constantes que podem dar pistas para as respostas a essas perguntas: milhares de horas com os alunos não são gratuitas: a socialização prévia; as crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; o conteúdo que se ensina constrói identidade; fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático; o isolamento: cada qual é senhor em sua aula; os alunos e a motivação profissional; a carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta; tudo depende do professor, os docentes como artesãos; o docente como consumidor: *fast-food* na sala de aula; a competência não reconhecida e a competência ignorada; o que se faz com essas geringonças: desconfiança ante as tecnologias; a influência incompleta dos docentes; começar a ensinar: quanto mais difícil melhor. Considera cada uma dessas constantes como o desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Nem tampouco de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se, para “[...] continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas.” (MARCELO, 2009a, [s.p.]).

Consideramos que esse “rever-se” da docência implica analisar questões que envolvam propostas de cursos de formação inicial, as orientações de documentos internacionais e as políticas públicas de educação, mas também a análise do cotidiano da escola e a cultura docente como um dos fatores decisivos na construção de uma docência voltada ao compromisso social e político de uma educação compreendida como totalidade.

O objetivo é compreender como se dão os “processos de docencialização”, se é que podem ser assim denominados, ou seja, o transformar-se em docente. Para tanto, será abordada a cultura escolar, na tentativa de delimitá-la conceitualmente, tendo em vista que há estudos em que os conceitos de cultura docente e cultura escolar são utilizados como sinônimos. Este não é o entendimento desta tese, pois mesmo que se produzam no mesmo

ambiente, ambas têm características peculiares, as quais, ao mesmo tempo em que as aproximam, também as distanciam.

#### 4.1 CULTURA ESCOLAR

O conceito de cultura, a bem da verdade, deve ser tomado no plural, como culturas, pois é compreendido como o entrecruzamento de mitos, tradições, ritos e normas que orientam a vida dos povos e é tomado em muitas acepções. Mas neste estudo, entende-se cultura como os dispositivos materiais e espirituais que possibilitam ao ser humano fazer frente aos problemas concretos e específicos que se lhe apresentam, em um espaço e um tempo demarcado. Conforme Malinowski (1997, p. 40), “[...] é um todo indiviso, composto por instituições em parte autônomas e em parte associadas.” Um texto metafórico e ambíguo por natureza, que precisa ser interpretado e reinterpretado, reproduzido e modificado numa dialeticidade constante.

É uma concepção histórica, um produto coletivo, um território a ser explorado. Ainda no campo da antropologia clássica, compreende-se cultura como uma herança não biológica, social, investida de crenças, artefatos, saberes, práticas e instituições determinantes da vida dos indivíduos e dos grupos a que pertencem. As tradições da cultura podem transformar-se, ser dinâmicas, pois fazem parte de uma realidade em que a mudança é um aspecto fundamental. Por isso, a necessidade de interpretá-la indefinidamente. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 13), “[...] a cultura aparece como o contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma relativamente perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos grupos humanos.”

As escolas diferem muito entre si, na sua dimensão sociocultural. Algumas são um canal aberto para a troca e a interação entre os pares, enquanto outras precisam criar normas para que isso aconteça. Isso alerta para o fato de que não se pode falar em cultura profissional docente, mas sim em culturas profissionais docentes. É através desta cultura que os novos professores são incorporados ao grupo, aprendem a resolver seus problemas e se integram à comunidade profissional.

A escola é um ambiente social ritualizado, onde as tradições demarcadas pelas certezas do *sempre foi assim* são partilhadas por grande número de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários, diferentes atores sociais...). Assim, a organização dos tempos e espaços obedece a uma lógica instituída em outro tempo e outro espaço, atendendo a outra

configuração social e contexto histórico (turmas, horários, ensino baseado no verbalismo, memorístico, docilidade dos corpos, sistema classificatório<sup>60</sup>, geralmente pautados no senso comum). Forma um conjunto de regras que orientam a cooperação e a coordenação entre os diferentes atores escolares, que repousam em ideias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizam a partir de sua escolarização, sua prática informal do fazer, ver fazer e ouvir dizer. A inserção no grupo social se objetiva através das “lentes” dessas verdadeiras “teorias do senso comum”.

A cultura escolar é marcante no desenvolvimento humano, pois a partir dela constituímos identidades, construímos conceitos, ampliamos a socialização, iniciamos nosso contato com os saberes formais que nos constituem e com os quais nos constituímos sujeitos. Sua influência nos modos de pensar e organizar o conhecimento é determinante na organização de espaços de aprendizagem. Os saberes e fazeres adquiridos nos tempos de escola adquirem um matiz uniforme, ultrapassando os muros da escola, influenciando na organização de diferentes espaços de aprendizagem, como exemplifica Malglaive (1995, p. 30).

[...] um técnico que tinha acabado de passar seis meses de sua vida profissional a preparar uma linha de robôs de soldadura, a quem se pedia para iniciar nos automatismos os futuros companheiros que iam ter de trabalhar sob as suas ordens. A única solução encontrada para preparar o curso foi a de ir procurar na última prateleira da sua biblioteca o curso por si freqüentado quinze anos antes e que, então, já não correspondia à perspectiva em vigor nas oficinas e nos gabinetes de estudos nem, por conseguinte, à que ele mesmo praticava todos os dias na sua actividade profissional.

Nas pautas das reformas educacionais muito se tem ouvido falar em gestão, organização de processos, eficiência e eficácia, dentre outros jargões utilizados sem a devida ressignificação. Já a escola passa a ser compreendida como uma organização, não mais uma instituição, que tem uma cultura organizacional própria, emprestando conceitos gerenciais da área administrativa. Não é o caso de não se conceber a escola como instituição, não se trata disso. Ilustrando esse conceito, por exemplo, Lima (2003) que estuda sociologicamente a instituição escolar, sua cultura e seu desenvolvimento, a partir de uma perspectiva crítica em educação. Ressalta-se, nessa discussão, o fato de tratar a escola como uma organização semelhante às empresas que possuem uma cultura organizacional regida pelas leis da administração. É sobre isso que se está falando.

---

<sup>60</sup> Sobre isso ver Ribeiro (2006) e Petitat (1994).

Em contraposição a esse conceito, Pérez Gómez (2001, p. 131) procede a uma atenta análise sobre a cultura institucional da escola, atribuindo-lhe uma cultura específica, como outra instituição qualquer.

As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

A cultura escolar é marcada por relações conflituosas com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas. Além disso, Pérez Gómez (2001) alerta para o fato de que a cultura escolar é influenciada, pelo menos, por dois dilemas. Por um lado, há a complexidade tecnológica, a pluralidade cultural e a educação considerada como mercadoria, que supõe a busca do benefício a curto prazo e a liberdade de ensino e ideário pedagógico, para melhor competir no mercado educacional. De outro lado, está o dilema do apego à tradição, com rotinas, convenções, costumes de um sistema escolar inflexível e burocrático. Em meio a esses dilemas e situações, está o professor, tateando entre essas indecisões, buscando redefinir seu papel em meio à transição paradigmática.

#### 4.2 CULTURA DOCENTE

Os professores possuem teorias próprias sobre o que envolve a docência, seus saberes e fazeres manifestando-as em diversas situações. São conhecimentos tácitos e empíricos sobre o universo escolar. Sobre os processos de ensino aprendizagem igualmente tem construções elaboradas com base em diferentes evidências, experiências, observações, etc. Estas teorias construídas tanto a partir do senso comum, quanto em espaços científicos e acadêmicos, são as que os orientam na ação docente, porém sempre em mudança, buscando aproximar-se à cultura docente expressa na escola onde estão atuando. Influenciam o seu modo de pensar e atuar em sala de aula. Em sua prática, o professor reforça, de modo consciente ou não, concepções, crenças, significados e valores do e no mundo. Para Sacristán (2000, p. 235), “[...] os professores adquirem sua profissionalização mais por osmose e socialização profissional do que por dedução a partir de sua formação ou de pressupostos teóricos, enquanto a realidade lhes exige a urgência da atuação.” Assim, quando os professores não frequentam um programa de formação pedagógica ou licenciatura para atuar no Ensino

Técnico, como supor que as reflexões sobre a prática sejam realizadas à luz de teorias pedagógicas consolidadas e que sustentam ações inovadoras na educação?

Tenti Fanfani (2007) realizou uma pesquisa comparativa em que foram sistematizados dados sobre a condição docente em quatro países da América do Sul: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai. Fizeram parte desse estudo professores do Ensino Fundamental e Médio nesses países e compuseram uma importante base de dados para fundamentar estudos sobre professores situados em nossas realidades. O autor chama a atenção para um resultado que considera como o mais importante do estudo comparativo, que foi a constatação:

[...] de que non existe un cuerpo docente homogêneo, ni desde el aspecto socioeconomico, ni desde el de la cultura profesional. La ausencia de una visión o idea hegemônica acerca del papel de la escuela y de los docentes está asociada a la ruptura de la cohesión interna del cuerpo docente. (TENTI FANFANI, 2007, p. 12).

Na interpretação do autor, talvez esta coesão nunca tenha existido, mas para a sociedade, em geral, havia uma representação de que o professorado sempre foi um setor relativamente homogêneo, tendo em vista a semelhança de alguns quesitos básicos no exercício da profissão.

Partindo desse pressuposto, entende-se que não há como falar em cultura docente no singular, mas sim em culturas docentes, representando a heterogeneidade existente entre o professorado. Mesmo assim, por uma questão de análise, serão pontuados aspectos que podem ser elencados como comuns ou semelhantes, nos diferentes *microcampos docentes*. Esses são os microcampos da cultura docente, compreendidos como aqueles que constituem os saberes e fazeres dos professores, nesta discussão, no Ensino Técnico, em suas diferentes áreas de formação.

No entrecruzamento das culturas docentes e dos alunos, observa-se que estes últimos estão condicionados aos primeiros, mediados pelas normas, tradições e ritmos impostos. Em seus estudos sobre o saber, Charlot *et al.* (2002) destaca que a compreensão de alunos e de professores é muito distinta. Enquanto, para os professores, “[...] aprender é se apropriar de um saber através de uma atividade intelectual, para muitos alunos [...] aprender é passar tempo debruçado sobre os livros e cadernos [...]” (CHARLOT *et al.*, 2002, p. 20), cujo critério é a questão do tempo empreendido com as tarefas, não propriamente a apropriação do saber, como entendido pelos docentes. Além disso, há que se levar em conta o conteúdo e a forma como dimensões da cultura docente e suas implicações nos currículos, nas metodologias, nos papéis docentes e assim por diante. Nesse sentido, muitas vezes, as

reformas educacionais não surtem efeito nas escolas, pois vão de encontro à cultura profissional docente, em sua forma e conteúdo.

Como é claro em qualquer organização, o desenvolvimento institucional está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional das pessoas que a compõem. De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 132), é o esquecimento dessa imbricada relação que faz com que muitos teóricos e políticos confundam a cultura da escola com a cultura profissional docente, em suas tradições e exigências, “[...] sem entender que estas se encontram, por sua vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural.”

A cultura docente se insere e influi na cultura escolar, reguladora de comportamentos, com regras explícitas e implícitas, histórias e mitos que a configuram e lhe dão sentido, sendo “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164). Essa cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos. Pérez Gómez (2001) pontua, ainda, que “[...] a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam.” (165). Esta se define nos métodos utilizados em aula, na qualidade, no sentido e na orientação dos processos interpessoais, na definição de papéis, de participação, nos modos de gestão e nos processos de decisão. Ao assumir a cultura docente de sua escola, os professores se sentem seguros e protegidos pelo grupo, sua força e sinais de identidade da profissão. Por sua vez, a cultura docente é efeito das pressões e expectativas externas, dos processos de socialização e dos demais agentes envolvidos.

Na cultura docente, Hargreaves (1998) distingue duas dimensões fundamentais: *conteúdo* e *forma*. Por conteúdo, compreende os valores, crenças, hábitos, atitudes, ou seja, o que se pode observar a partir do que os professores pensam, dizem e fazem. Já por forma, entende o tipo de relações que se estabelecem entre professores, em suas condições concretas. Para Pérez Gómez (2001, p. 166), o conteúdo da cultura relaciona-se diretamente com a concepção de educação de cada docente, abrangendo conhecimentos tácitos e explícitos, em que:



O currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, a organização institucional, os próprios papéis docentes, os processos de socialização dentro e fora da escola, o desenvolvimento do indivíduo, assim como o sentido e a evolução da sociedade, são todos componentes melhor e pior definidos, reflexionados e sistematizados do conteúdo da cultura docente. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.166).

No cotidiano da escola, os professores agrupam-se em diferentes circunstâncias e situações. Constituem os microcampos docentes referidos anteriormente, espaço onde circulam saberes e códigos próprios, afetos ao grupo. A mais conhecida dessas agremiações são os departamentos ou a “área de conhecimento”, ou seja, a junção de professores de uma mesma disciplina ou área de conhecimento. As Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio especificam as três grandes áreas de conhecimento<sup>61</sup> sob as quais se agrupam os professores de diferentes disciplinas. Já o Ensino Técnico, inicialmente estruturado por áreas no parecer CNE/CEB n. 16/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional, atualmente, estrutura-se por eixos tecnológicos, em uma nova organização que ainda está em processo de apropriação por parte de professores e gestores.

Quem vem do “chão” de escola facilmente identifica essa situação. Comumente, durante o intervalo, na sala dos professores, esses microcampos se fazem presentes, conforme relata informalmente um dos sujeitos entrevistados:

[...] naquele sofá ficam os (professores) de matemática, no outro os de português, ali nas cadeiras os de humanas e naquele canto maior os do técnico.

Esses mesmos microcampos são perfeitamente identificáveis nas reuniões gerais de professores, quando estes se sentam próximos aos seus pares, repetindo a configuração anteriormente apontada na sala de professores. Essa situação se observa de forma mais contundente nas escolas onde existem o Ensino Fundamental e Médio e, por vezes, o técnico também. Hargreaves (1998) denomina isso de *balcanização*, uma cultura balcanizada, o que, frequentemente, leva a situações em que conseguir um consenso, estabelecer acordos (como as reivindicações básicas da categoria) entre os diferentes grupos, é extremamente difícil. Assim agrupados, os professores tendem a trabalhar nestes microcampos docentes, configurando e conformando os modos de ser e fazer a docência a partir da cultura docente construída naquela escola e com as concepções de seus pares.

---

<sup>61</sup> Áreas de conhecimento: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias. BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 dez 2010.

Com isso, a cultura docente se constitui em uma totalidade, composta de diversos microcampos docentes. Trabalhar na perspectiva da consciência desses microcampos, remetendo ao todo em uma reflexão dialética, constitui-se em uma das maneiras de aproximar essas clivagens. Nesse sentido, as escolas se compõem de mundos micropolíticos de conflito e competição, onde existe um poder monopolizador exercido pelas disciplinas escolares.<sup>62</sup> Essas disciplinas se constituem em microcampos fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço escolar, pelas negociações explícitas dos contratos pedagógicos, por sua importância no currículo, pela ritualização de práticas do campo de conhecimento específico, gerando como que uma linguagem própria e um campo de poder. Mesmo assim, esse poder está em constante disputa, pois a vida nas escolas é confusa, complexa, frequentemente contraditória, e “[...] nem os professores, nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do currículo ou as expectativas sociais majoritárias.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167).

Nesse sentido, a *balcanização* é uma configuração organizacional, sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades das disciplinas. Para Hargreaves (1998), combater a balcanização não significa dissolver as disciplinas escolares, mas buscar um consenso. Os departamentos continuam a existir, porém com novas configurações. Para que isso aconteça, o autor recomenda que exista equilíbrio de carga horária entre as disciplinas.

Em experiência vivenciada por esta pesquisadora em seu espaço de trabalho, a força dessa balcanização se fez sentir fortemente. Na ocasião, atuava como supervisora em uma escola pública que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e Curso Normal. Quando o grupo de supervisão, do qual fazia parte, apresentou uma proposta de reconfiguração das matrizes curriculares, segundo a qual a distribuição da carga horária era feita de forma igualitária entre as três grandes áreas que compõem o Ensino Médio, conforme proposto nas DCNEM<sup>63</sup>, a força da balcanização se fez presente, pondo por terra a proposta apresentada. Apenas um grupo, o das Ciências Humanas, apoiou a proposta de redistribuição de carga horária, porém, foi voto vencido.

Hargreaves (1998) chama a atenção para o *individualismo* e a *colegialidade*, como conceitos fundamentais para discutir as culturas docentes. Considera esses conceitos muito vagos e que passíveis de discursos confusos sobre mudança e melhoria e propõe uma análise mais acurada de cada um deles. Isso será feito a seguir, pois sua clarificação poderá auxiliar

---

<sup>62</sup> Sobre este poder, ver em Chervel (1990) a constituição das disciplinas escolares.

<sup>63</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

na compreensão das razões da cultura docente circulante nas escolas há tantos anos e em formas possíveis para sua evolução.

O individualismo e o isolamento assumem uma conotação negativa associados a aspectos a serem modificados. Hargreaves (1998) chama a atenção para a necessidade de analisar o individualismo do professor em seus diferentes significados e apresenta dois tipos de explicação para o individualismo. A *tradicional*, que, em geral, remete à compreensão do individualismo como produto da ansiedade e da autodefesa dos professores diante das incertezas de seu trabalho. Em momentos de trabalho desta pesquisadora, por ocasião da orientação de estágios curriculares, tem sido possível constatar casos de recusa de professores titulares em receber estagiários em suas disciplinas, alegando, por vezes, que não gostam de ser observados em sua prática. Para Hargreaves (1998), esses professores não gostam de ser observados e avaliados, porque sofrem de ansiedade sobre sua competência e são temerosos da crítica que pode advir. Torna-se uma explicação centrada no psicológico do professor. A outra explicação apresentada pelo autor tem relação com o *contexto* físico, associado à arquitetura das escolas que têm as salas de aula separadas. O que Hargreaves (1998) propõe é um olhar alternativo em que, ao invés de justificativas, o individualismo seja analisado, identificando pontos fortes e fracos. Compreende o individualismo como um fenômeno social complexo, com significados que nem sempre podem ser considerados negativos, e aponta três tipos: *forçado*, *estratégico* e *por escolha*.

O *individualismo forçado* resulta de constrangimentos diversos que derivam do contexto. O professor lança mão do *individualismo estratégico* quando se depara com uma agenda sobrecarregada, tendo, com essa opção, um investimento de tempo e energias mais eficaz. Já o *individualismo por escolha* é uma opção consciente por parte do professor. Nessa opção de escolha, Hargreaves (1998) verifica a existência de três temas: *a atenção pessoal*, *a individualidade* e *a solidão*.

No tema da *atenção pessoal*, associa o sentimento de propriedade e controle às expressões “meus alunos” e “minha turma”, o que pode ser relacionado ao individualismo. Mas, se isso for considerado uma recompensa psíquica, ou seja, o retorno positivo de aprendizagem e do relacionamento que os alunos lhe proporcionam, então há que se ter cuidado ao propor acabar com o individualismo, em que passe ao professor a sensação de que deixou de se preocupar com seus alunos. Quanto ao tema *individualidade*, Hargreaves (1998) a distingue do individualismo, pontua que ela remete à independência e à realização pessoal e alerta para o fato de que, ao tentar eliminar o individualismo, pode-se estar eliminando a individualidade.

Quanto ao tema *solidão*, alerta para que ele não seja associado ao conceito de isolamento, pois enquanto este último é visto como um estado permanente e carregado de uma conotação negativa, a *solidão* é temporária, sendo nessa temporalidade reconhecidas qualidades, como o caso de *solidão* voluntária para reflexão, produções, criação e planejamento do trabalho.

O outro conceito fundamental para discutir cultura docente, elencado por Hargreaves (1998), é a *colegialidade*, na qual identifica duas situações bem distintas: a *cultura de colaboração* e a *colegialidade artificial*. No quadro 1, são apresentadas características de cada uma delas, a partir de um comparativo apresentado pelo autor.

Quadro 1– Situações Específicas da Colegialidade

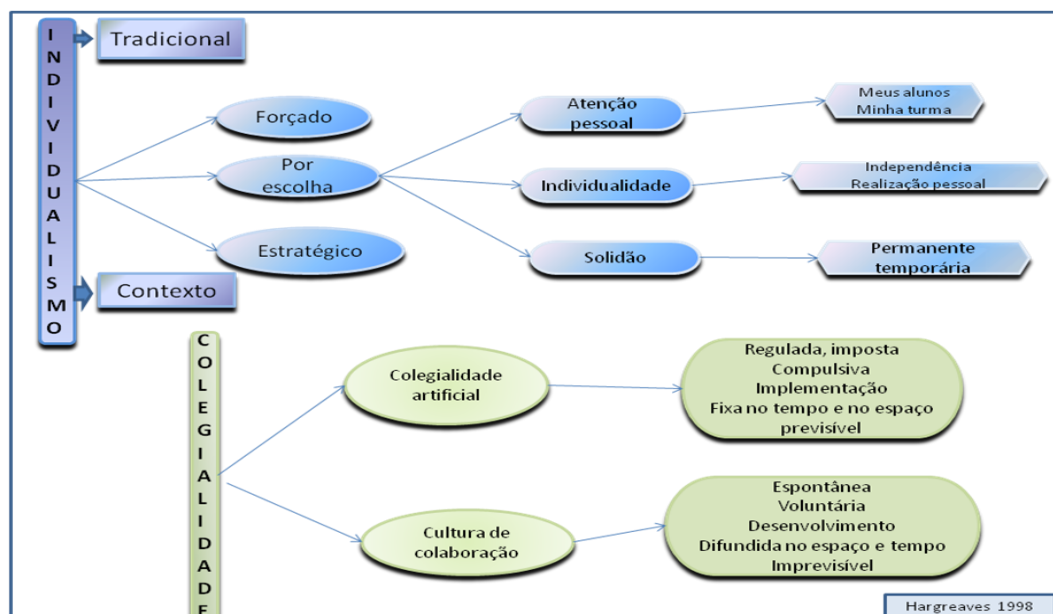
<b>CULTURA DE COLABORAÇÃO</b>	<b>COLEGIALIDADE ARTIFICIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- espontânea</li> <li>- voluntária</li> <li>- orientada para o desenvolvimento</li> <li>- difundida no espaço e tempo</li> <li>- imprevisível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- regulada, imposta</li> <li>- compulsiva</li> <li>- orientada para a implementação</li> <li>- fixa no tempo e no espaço</li> <li>- previsível</li> </ul>
<b>IMPLICAÇÕES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- podem ter natureza limitada e restrita</li> <li>- não garante que leve a reflexão do professor sobre o valor, propósito e consciência de suas práticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inflexibilidade e ineficiência</li> <li>- interações artificiais</li> <li>- independência precária</li> <li>- instrumento para controle dos professores</li> </ul>

Fonte: Hargreaves (1998).

Tentando minimizar os efeitos das implicações, Hargreaves (1998) sugere que o controle a ser feito deve incidir sobre o empenho e a realização da tarefa, ou seja, que esse controle não seja feito sobre o processo, mas sobre o produto obtido ou a realizar.

Na Figura 3 apresentamos uma síntese da análise sobre a cultura docente proposta por Hargreaves.

Figura 3 – A Cultura Docente Segundo Hargreaves



Fonte: Elaboração da autora com base em Hargreaves (1998).

Por outro lado, mas em consonância com as análises efetuadas até o momento, Pérez Gómez (2001, p. 167 – grifo do autor) define quatro características que considera mais relevantes e que definem a forma da cultura docente: “[...] a) isolamento do docente e autonomia profissional; b) colegialidade burocrática e cultura de colaboração; c) saturação de tarefas e responsabilidade profissional; d) ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.”

O *isolamento docente* pode ser considerado uma das características mais difundidas e complicadoras da cultura docente. O professor, ao se inserir na sala de aula, sente-se livre das pressões cotidianas e pode, então, agir livremente. Muitas vezes, essa atitude é confundida com autonomia, o que prejudica o desenvolvimento profissional do docente. Assim, erroneamente compreendida, a autonomia promove um esfacelamento de facções, surgindo várias delas desconexas, de modo que cada professor, em sua sala de aula, sente-se dono, soberano, “[...] com autoridade para governar inclusive caprichosa e arbitrariamente.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 168).

Já no que se refere à *autonomia profissional*, segundo Pérez Gómez (2001), esta tem menos a ver com a reivindicação de isolamento do que a qualquer outra situação. Supõe o respeito às diferenças e ao estímulo da diversidade “[...] nas concepções teóricas e nas práticas profissionais como condição ineludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes que precisamente se propõem como objetivo de seu trabalho promover

nos estudantes do desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal.” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 169).

No que se refere à *colegialidade burocrática e cultura de colaboração*, Pérez Gómez (2001) considera que, a partir da colaboração, os horizontes de desenvolvimento profissional se ampliam para além do individualismo, do isolamento e da dependência de assessorias externas, promovendo a aprendizagem colaborativa entre os professores. A *colegialidade burocrática* ou artificial é fortemente regulada administrativamente, como uma imposição superior, para que os professores trabalhem juntos. É compulsiva e orientada para a implementação (das legislações, por ex.), é fixa no tempo e no espaço, adentrando nos tempos livres dos professores e, por último, é previsível, ou seja, mesmo que não garanta resultados, ela é definida para que os produza. Supõe uma “[...] tentativa de controlar artificialmente o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais da colaboração espontânea.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 171). Esse tipo de colegialidade não surge nem se desenvolve espontaneamente pelos docentes, é um dispositivo utilizado por parte das autoridades, para forçar o trabalho em comum. A partir da necessidade de um trabalho em equipe, demandado pela pedagogia do capital, atravessada pelas transformações econômicas e sociais da contemporaneidade, aliado à tentativa de superar a configuração individualista e balcanizada do trabalho docente nas escolas, desesencadeou-se

[...] a estratégia onipresente e compulsiva em todas as reformas educativas de fomentar e exigir a colaboração ao menos formal ou procedimental, dos docentes [...] pode, inclusive, se converter em um instrumento de dominação e controle das minorias divergentes e contestatórias, impondo como correto um pensamento homogêneo que impede a discrepância, a contestação e a originalidade [...] pode facilmente provocar a imposição de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 172).

Assim, as reformas educativas, definidas externamente e sem considerar manifestações de professores ou de seus órgãos representativos, acabam por se tornar meras exigências burocráticas, que produzem ações aparentes nas escolas e que em nada modificam a realidade do cotidiano da sala de aula, embora seja utilizado um discurso pedagogicamente correto, ou seja, apenas modificam a realidade e o jargão profissional. Confirma-se, com isso, uma das suspeitas de que a prática efetiva do cotidiano escolar, da sala de aula não se modifica por decreto. Essas reformas provocam, no máximo, uma saturação nas atividades docentes, burocratizando e controlando, cada vez mais, os processos, sem modificar a qualidade das práticas.

Ao contrário do anteriormente exposto, a *cultura de colaboração* surge e se desenvolve a partir dos próprios professores, ultrapassando normatizações, reivindicando um espaço de liberdade para que se desenvolva. Não tem regras pré-fixadas como na colegialidade burocrática, é uma forma de viver e entender a instituição escolar que se modifica e se adapta aos movimentos de mudança da escola. Para Pérez Gómez (2001, p. 174), a “[...] cultura da colaboração tem dois aspectos importantes a destacar, que se inter-relacionam em todo o processo educativo: o *contraste cognitivo* e o *clima afetivo de confiança*.” O *contraste cognitivo* se refere “ao debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à diversidade [...] o clima afetivo de confiança permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, adoção de riscos e desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 174). Para o autor, a confiança afetiva é fundamental, e o caminho para a mudança, pois a transformação da cultura escolar “[...] requer a modificação não apenas de uma idéia, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual [...] a cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 174).

A saturação de tarefas e a responsabilidade profissional são alguns dos sentimentos constantes do professorado, tendo em vista essas exigências em que ele se vê envolvido, para dar conta das novas configurações do currículo e do que se espera da escola, em uma sociedade em constante mudança. A intensificação do trabalho docente se acentua, trazendo inúmeros prejuízos à sua saúde e ao desenvolvimento de seu trabalho. Dentre outras coisas, falta-lhe tempo para a importante tarefa de se concentrar no aluno, tanto dentro quanto fora da sala de aula. A todo momento, são impostas demandas de curto prazo, que se sobrepõem umas às outras, gerando sentimentos de incompetência, estresse e insegurança nos docentes. Seu trabalho é mais intenso, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se avolumam, e o professor não consegue mais acompanhar, frustrando-se com isso. Conforme Pérez Gómez (2001, p. 176), “[...] as urgências angustiantes de curto prazo impedem o desenvolvimento sossegado das qualidades pessoais e profissionais do docente que se manifestam a longo prazo.” Isso contribui para desarmar a enfraquecida competência profissional do docente, gerando sentimentos contraditórios de incompetência, impotência, insegurança e estresse. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que, nessa ciranda enlouquecedora de urgências acometidas à escola, nem todas as demandas da sociedade provocaram uma resposta imediata e mecânica por parte da escola, e coloca que:

[...] a especificidade de sua função educativa legitima a autonomia relativa de suas iniciativas e atuações a favor do desenvolvimento autônomo e crítico das formas de pensar, sentir e atuar dos sujeitos [...] o sossego e a parcimônia nas respostas pode ser uma estratégia de incalculável valor educativo para os estudantes, que começam a compreender a diferença entre o seguimento servil às exigências do mercado e a reserva de certa autonomia para configurar o próprio critério nas iniciativas individuais ou coletivas. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 177).

Conforme Oliveira (2007, p. 357), uma “[...] nova organização do trabalho escolar se apresenta, em que a escola existente difere em muito da que foi criada no período da constituição do Estado Nação, na escolarização de massas”. O novo modelo de regulação educativa responde a demandas externas, sendo que, por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, “as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também tem respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades”, onde a autonomia da escola reflete-se nos professores, que também têm maior autonomia. Esse novo modelo regulatório tem levado à intensificação do trabalho docente e, mais recentemente, a autointensificação, em que os professores “[...] se sentem auto responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização, e até mesmo pelo sucesso ou fracasso da escola.” (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Além dessa intensificação, o trabalho dos professores tem sido intensivamente precarizado. Exemplo disso é a introdução de professores contratados em condições precárias, no setor público, conforme demonstram dados da pesquisa de Tenti Fanfani (2005). O número de professores sem direitos garantidos, sendo mantidos na provisoriedade do emprego, tem aumentado significativamente. De acordo com Esteve (1999, p. 97), os professores vivenciam a precarização de seu trabalho, o que os obriga a realizá-lo de qualquer forma, “[...] tendo que suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.” Cada vez mais, são impostas novas tarefas ao professor, que precisa assumir novas responsabilidades, para além de sua sala de aula.

Os artigos de n. 12, 13 e 14, da LDBEN 9394/96, enfatizam o trabalho coletivo, que passa a exigir do professor que, além de preparar suas aulas, desenvolver seus conteúdos com seus alunos e todas as atividades pedagógicas pertinentes, participem também da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, da elaboração dos Planos de Estudo, de seu Plano de Trabalho, de ações junto à comunidade e adote maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas pedagógicas e avaliativas. Esteve (1999) chama a atenção para o fato de que, mesmo com todas essas novas exigências feitas ao professor, paralelamente não se observam mudanças significativas em sua formação, que abarquem essas novas propostas. Aliado a isso,



houve uma desvalorização salarial do professor, acrescida de uma desvalorização social da profissão docente.

A última característica, elencada por Pérez Gómez (2001, p. 178), que define a forma da cultura docente é a “[...] ansiedade profissional e o caráter flexível e criativo da função docente.” Fatores como a incerteza, desvalorização social da profissão, pressões, atendimento a demandas do mercado provocam nos professores alto grau de ansiedade e de insatisfação profissional. Esses processos de renovações metodológicas, das mudanças técnicas e políticas a cada novo governo acabam provocando nos docentes:

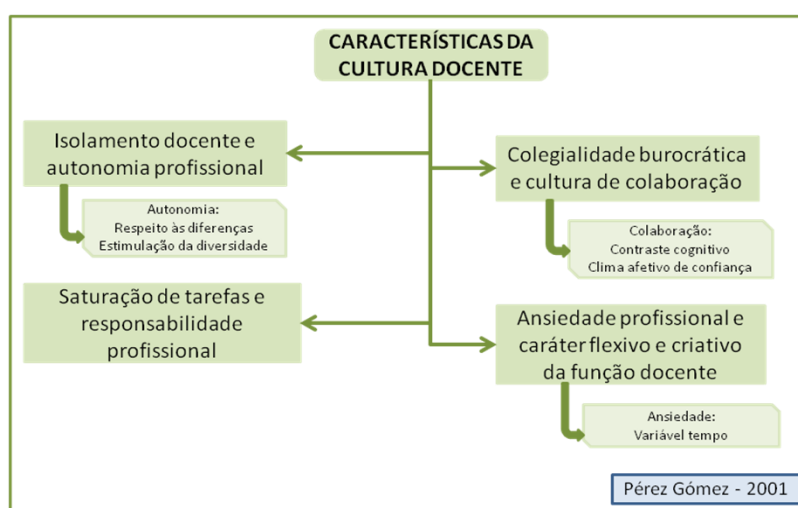
[...] tanto a tendência positiva à mudança criadora como a freqüente perda do sentido, do desconcerto, da frustração. Os docentes encontram dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudança e renovação. Quando o profissional docente se sente incapaz de enfrentar as exigências da mudança, a renovação se converte em crise e frustração. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 178).

Nessa perspectiva, a variável *tempo* assume papel determinante na perspectiva dos professores. A intensificação do trabalho docente leva à redução do tempo de relaxamento e à falta de tempo para aperfeiçoamentos, atualizações profissionais, provocando a queda na qualidade do serviço e, em muitos casos, essa escassez de tempo é erroneamente confundida com profissionalismo por muitos professores. A sociedade de mercado, conforme Pérez Gómez (2001), introduz na escola a obsessão pela eficiência aparente e a curto prazo, pois, na lógica dessa sociedade, os resultados acadêmicos se tornam mercadorias, mesmo que sejam apenas resultados aparentes, vazios de aprendizagens significativas. Essa é uma das consequências da educação compreendida como mercadoria.

Na “sociedade do parecer”, os fins justificam os meios, numa clara visão reducionista da realidade. A sociedade do parecer se define como o espaço onde os indivíduos não são, apenas “parecem” ser. Passando pela sociedade em que o ser sobrepunha-se ao ter, depois avançando (retrocedendo?) para a sociedade do ter sobrepondo-se ao ser, pode-se inferir que hoje estamos na sociedade do parecer ser e parecer ter. Tudo se resume a aparências, numa virtualização de emoções, relacionamentos e aprendizagens. A cada dia, aumenta o número de professores que recebem trabalhos finais de seus alunos que “parecem ser” produções acadêmicas, mas, em muitas situações, não passam de uma bricolagem de textos capturados na Internet, sem a devida ressignificação para o contexto e a realidade social em que se insere. Essa é a sociedade do parecer! E é neste espaço social que os professores ressignificam suas práticas e sua profissionalidade, construindo e reconstruindo a cultura docente. Em meio às

incertezas da atualidade, buscando equilíbrio, ou os professores optam por asseverar o caráter conservador da escola, reafirmando seu corporativismo e isolamento, levantando enormes barreiras e resistências à mudança, incentivando o conservadorismo, ou, por outro lado, compreendem que a saída não está em reforçar atitudes conservadoras, mas em investir “[...] no aprofundamento do caráter educativo da tarefa docente e na reconstrução compartilhada da cultura escolar.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 180) e da cultura docente. Adotar uma atitude de aprendizagem permanente diante das incertezas baixa a ansiedade e abre espaço para inovações pedagógicas. Essa segunda alternativa não é a escolha da maioria dos professores, porém mesmo assim indica uma centelha de mudança na cultura docente que está acontecendo nesse mundo de incertezas. Na Figura 4 apresentamos uma representação gráfica das características elencadas por Pérez Gómez.

Figura 4 – Características da Cultura Docente - Pérez Gómez



Fonte: Elaboração da autora com base em Pérez Gómez (2001).

Outra situação que tem sido mote de atenções de muitos pesquisadores é o processo de inserção profissional na carreira docente. As pesquisas têm apresentado resultados iniciais por demais preocupantes. Esse período de inserção, que varia de três a cinco anos, é de vital importância para a constituição da identidade profissional docente. Esse processo de inserção, em muitas decisões, é decisivo para a continuidade ou a interrupção da carreira. Para uma melhor compreensão das implicações desse processo, será feita uma breve análise a seguir, pois entende-se que, para além de subsidiar discussões no campo da formação docente em geral, auxiliará no percurso desta investigação.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente se instaura na formação inicial, sendo um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo e se estende por toda a vida profissional do professor. A escola se constitui como uma realidade, com atores e elementos dos mais variados, que surgem de sua complexidade e variedade que lhe são próprias e que a tensionam constantemente. Nesse contexto, o professor precisa responder a diferentes demandas, estabelecer relações com diferentes saberes e com o seu próprio, estabelecer relações com diferentes atores sociais no objetivo comum de formar pessoas. Esse é o cenário, onde os professores se desenvolvem profissionalmente. Um ambiente contraditório, onde precisam desenvolver seus saberes, acompanhar aprendizagens, lidar com novas tecnologias, etc.

Para Marcelo (2009b, p. 9), “[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar.” É um processo a longo prazo, como o próprio termo desenvolvimento sugere, que integra diferentes experiências e oportunidades. O autor considera como características básicas desse processo o fato de estar ancorado no construtivismo; um processo a longo prazo que acontece em contextos concretos e está estreitamente relacionado aos processos de mudança nas escolas, onde o professor é visto como um prático reflexivo. O desenvolvimento profissional docente é um processo colaborativo e acontece em diferentes contextos, com diferentes formas de organização.

O tornar-se professor exige um longo processo entre a formação inicial e seu desenvolvimento profissional. O futuro professor já chega à formação com um sistema de crenças sobre o ensino, construídas ao longo de sua vida acadêmica como observador das práticas de outros professores, sobre ele próprio e sobre seus colegas de turma (MARCELO, 2009b). Por vezes, essas crenças são tão arraigadas, que a formação inicial não consegue atingi-las no sentido de ressignificar e orientar uma nova construção da docência. Marcelo (2009b, p. 15) enfatiza a grande importância conferida aos estudos sobre essas crenças, “[...] porque tem apontado explicações sobre o porquê de muitas acções de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda na aprendizagem dos alunos.” Com os modelos de desenvolvimento profissional, analisados no contexto espanhol, o autor pretende promover mudanças nas crenças, saberes e conhecimentos dos professores, para que promovam mudanças em sua prática, e coloca que:

[...] pesquisas vêm mostrando que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino. (MARCELO, 2009a, [s.p.]).

O que tem sido constatado na realidade é que esses modelos de formação não têm a abrangência planejada e que os professores apenas começam a mudar suas crenças depois de testarem na prática essas possibilidades, comprovando-as. É um processo lento e demorado e envolve conceitos fundantes da cultura docente, o que ratifica a hipótese de que a cultura docente é um fator decisivo nas mudanças (ou não) das práticas educativas.

Imbérnon Muñoz (1998, p. 11) pontua que unir a formação inicial ao desenvolvimento da profissão, no caso dos professores, é um fenômeno recente, pois redireciona a concepção sobre formação, a qual passa a ser compreendida como “[...] un aprendizaje constante, acercándose ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde Ella.” Para o autor, essa nova concepção possibilita estabelecer um processo dinâmico que supera os componentes técnicos e operativos, impostos pelas decisões externas, deslocadas do contexto escolar e que não levam em consideração o coletivo e as situações de incerteza e urgência, características das práticas docentes, independentemente do nível de ensino. Com isso, torna-se possível considerar a prática de ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento.

Na continuação, Imbernón Muñoz (1998) chama a atenção que, na formação de professores, pautada pelo paradigma da racionalidade técnica, formação inicial e atuação na escola eram dois conceitos antagônicos, tendo em vista que, na primeira, eram aprendidas as técnicas e as metodologias a aplicar na prática e, na segunda, essas técnicas deveriam ser aplicadas, numa separação explícita entre teoria e prática. No contexto atual, essas concepções não são possíveis, tendo em vista a necessidade de uma prática contextualizada que dê conta das novas configurações societárias. Na perspectiva do autor, trata-se de assumir que a função docente não enfrenta meros problemas, mas situações problemáticas contextualizadas.

No paradigma de formação da racionalidade técnica, a formação de professores assume um caráter aplicacionista e normativo, pois supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas externos à sala de aula. Baseia-se na imitação, propondo a utilização de ferramentas didáticas deduzidas das análises do contexto didático, passíveis de generalização. Este é o ponto crítico desse paradigma formativo: a impossibilidade de generalização de técnicas, dada a complexidade contextual da prática docente. Há que se levar em consideração

a contingência, a realidade singular de cada sala de aula, de cada escola, de cada comunidade. Para Gauthier *et al.* (1998, p. 352), “[...] a prática pedagógica é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência.” A tendência da racionalidade técnica, geralmente orienta a formação em diferentes bacharelados, e evidencia-se quando estes vêm em busca da técnica, a “receita do bolo”, para aplicar futuramente em sua sala de aula, com seus alunos.

A relevância conferida aos “*saberes construídos no trabalho*” ou saberes docentes, conforme categorização proposta por Tardiff (2002)<sup>64</sup>, ou ainda o reservatório de saberes proposto por Gauthier *et al.*<sup>65</sup> (1998), podem ser considerados fundamentos da evolução de uma “*epistemologia da prática*”, em que a escola e as práticas docentes também são compreendidas como lócus de formação. Nas diretrizes nacionais para formação de professores para a Educação Básica, esses conceitos estão evidenciados, a partir do conceito de simetria invertida, segundo a qual, a prática no ambiente de trabalho deve ser implementada a partir do início do curso de formação inicial.

Esse campo de estudos está em desenvolvimento, o da iniciação à docência, ou seja, o período em que o professor inicia sua prática docente na escola como profissional, não mais como estagiário de um curso de formação inicial. É uma etapa crucial e contraditória nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que passa por angústias, incertezas e inseguranças, esse novo professor sente-se realizado ao ter sua própria turma de alunos e estar inserido no mundo do trabalho.

Alguns relatórios internacionais têm chamado a atenção à importância dos professores no desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, como, por exemplo, orientações do relatório da OCDE (2006, p. 12) “*Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, em que se afirma que:

Atualmente há pesquisas substanciais indicando que a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes. Há também evidências substanciais de que os professores apresentam variações marcantes com relação à eficácia. Muitas vezes, as diferenças do desempenho do estudante são maiores dentro das escolas do que entre as escolas. A

<sup>64</sup> Tardiff define os saberes docentes como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p.36).

<sup>65</sup> Gauthier *et al.* (1998, p. 28) concebe o ensino como “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino [...]” e os define como: disciplinares (a matéria); curriculares (o programa); das ciências da educação; da tradição pedagógica (o uso); experienciais (a jurisprudência particular); da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

docência é um trabalho exigente, e nem todos os professores conseguem ser eficazes e sustentar essa posição a longo prazo. (OCDE, 2006, p. 12).

No Brasil, esse campo de investigações está se constituindo, tanto no que se refere a produções acadêmicas quanto a iniciativas de órgãos públicos. Exemplo de iniciativas por parte dos órgãos públicos é o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, – proposto pela CAPES, em 2010, que tem por objetivo a “[...] concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e demais despesas a ele vinculadas.” (BRASIL, 2010, [s.p.])<sup>66</sup>. Essa proposta é uma das primeiras iniciativas neste sentido advindas do governo federal, para a melhoria da qualidade de formação de professores para a Educação Básica, pois “[...] os projetos deverão incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos de formação dos estudantes das licenciaturas.” (BRASIL, 2010, [s.p.]).

A fase inicial da carreira é decisiva, para a continuidade ou não na docência, o que se sabe por experiência própria. Nesse período, estabelecem-se algumas “lógicas”, internalizam-se rotinas, automatizações e conceitos que podem ser definitivos na atuação docente. Sobre a inserção profissional do professor novato<sup>67</sup>, Imbernón Muñoz (1998) tece considerações importantes. Para o autor, essa etapa de novato acontece durante os três primeiros anos<sup>68</sup> de exercício na escola, quando inicia a integração do professor como membro ativo e participante do coletivo profissional da escola. Nesse sentido, o autor chama a atenção para uma problemática específica desses professores, pois:

La concepción teoricopráctica que se há formado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial choca con una realidad práctica y compleja: la vida cotidiana del centro y del aula, en la cual hay que estar tomando decisiones constantemente, pero sin tener unos parámetro de actuación a los cuales acogerse ni una formación que lês facilite la reflexión sobre su actuación práctica diaria. [...] inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar lãs situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicário o um aprendizaje de la observación, que se basa em la imitación de los profesionales más cercanos a él. (IMBERNÓN MUÑOZ, 1998, p. 59).

Dessa maneira, o professor passa de um “*conocimineto proposicional*”, teórico, intuitivo e experiencial a que foi exposto enquanto aluno (MARCELO, 2002), geralmente sob

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

<sup>67</sup> No escopo desta tese, serão considerados novatos tanto os professores que realizaram a formação inicial quanto os que saem do mercado de trabalho como profissionais de reconhecida competência diretamente para uma sala de aula do Ensino Técnico, sem qualquer formação pedagógica anterior.

<sup>68</sup> Sobre as fases de desenvolvimento profissional docente, ver Huberman (1992).

o paradigma de formação de racionalidade técnica, para um “[...] conocimiento estratégico espontâneo [...]”, nas palavras de Imbernón Muñoz (1998, p. 59), que será construído na ação, situado, a ser automatizado e rotinizado, com o agravante de não passar sobre uma reflexão na ação, ou seja, sem uma reflexão prévia sobre diferentes aplicações. Para Imbernón Muñoz (1998, p. 59), é nesses primeiros anos que,

[...] se asumen y consolidan la mayor parte de las *pautas de la cultura profesional* del profesorado. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, y esta formación se nutre de una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se generan en el propio centro educativo. (grifos do autor).

É uma socialização produzida de forma isolada, tácita, em que os problemas são percebidos de maneira muito particular, que pode causar mudanças na sua conduta e nas atitudes, e, sendo negativa, pode levar ao abandono da profissão. Se conseguir sobreviver a isso, estabelecendo estratégias de sobrevivência suficientemente consistentes, o professor corre o risco de consolidar uma prática empírica desacompanhada de reflexão. Para Imbernón Muñoz (1998), isso ocasiona o adoecimento da capacidade de inovação que sempre deve acompanhar o processo de socialização profissional, o que provoca uma socialização adaptativa, de sobrevivência ao meio, onde surgem práticas adaptativas alienantes e as estratégias de sobrevivências são internalizadas sem conflito.

Para a formação inicial dos professores que atuam no Ensino Técnico, existe uma proposta de formação “especial”, sendo que, de um total de 540 horas, apenas 240 se destinam aos saberes necessários para a docência e 300 horas de estágio curricular, conforme disposto na Resolução n. 02/97. Ora, nesse espaço de tempo, essas crenças, esses saberes pedagógicos e essa ressignificação necessária precisam ser trabalhados. Esse é um grande desafio a ser repensado tanto pelos formuladores das políticas educacionais quanto para os órgãos representativos dos professores. O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre durante toda a carreira do professor. Com uma formação especial, os professores do técnico terão também um acompanhamento “especial” no seu desenvolvimento profissional docente?

A cultura docente é de vital importância na qualidade educativa dos processos de ensino e de aprendizagem, pois ela não somente condiciona a natureza das interações entre colegas, como também o sentido, a dimensão e a intensidade das interações com os alunos. De forma implícita, a cultura docente constrói e modela uma maneira especial de construção dialógica, não apenas em sala de aula, mas também no âmbito institucional.

A mudança da cultura docente poderá se realizar a partir de um discurso em que se fundamenta a função docente, porém essa atuação ainda que necessária não é suficiente. Somente através da modificação dos contextos organizacionais, laborais e relacionais das escolas é que se produzirão mudanças na cultura docente, as quais, este novo professor não consegue por decreto. Isso o tempo já tem demonstrado, e as inúmeras “reformas” nas legislações educacionais têm revelado, tanto no contexto brasileiro quanto em outros países, como a Espanha, por exemplo. Há uma mudança na legislação de formação docente em implantação naquele país, onde a formação para atuação no *bachirellato*, *secundária e formacion profesional* está sendo oferecida no mestrado, porém ainda não há resultados suficientes para análises mais apuradas. As primeiras turmas nessa nova modalidade de oferta formaram-se em setembro de 2010, sendo um período muito curto para se ter uma dimensão da atuação desses docentes na prática escolar.

Já no contexto brasileiro, apesar de todas as reformas educacionais pelas quais já se passou, o conteúdo para a formação do professor para o Ensino Técnico sofreu poucas alterações, apenas na nomenclatura, passando de Esquema I para Programa Especial de Formação Pedagógica. A provisoriidade e a adjetivação têm acompanhado essa formação desde seus princípios. Ao propor a cultura docente como fator decisivo para a mudança das práticas docentes do Ensino Técnico, sabe-se que, para além de uma análise teórica, isso requer políticas públicas coerentes com o contexto brasileiro.

A formação inicial, atualmente, tem uma utilidade cada vez mais questionável, em razão da rapidez e dos avanços produzidos pelo paradigma tecnológico e a produção de conhecimentos. Com isso, os programas de formação inicial tem sido alvo de constantes críticas, sendo que “Una de las críticas a los programas de formación del profesorado es su escasa adaptación a los cambios que se producen.” (MARCELO, 2002a, p. 25). Com isso, a formação de professores tem se destinado a contextos sociais e sistemas educativos inexistentes ou que perderam o sentido de sua existência. (ESTEVE, 1999). É impensável, hoje, que uma formação inicial seja capaz de oferecer ao professor uma bagagem de conhecimentos e competências para o exercício de toda sua vida profissional ativa. Sabemos que não é suficiente apenas que os textos legais e as produções acadêmicas prescrevam ou recomendem formas de fazer colegiadas e comprometidas o desenvolvimento do compromisso social e político do professor. São necessárias diferentes estratégias que promovam esse conhecimento por parte dos professores que atuam no “chão da sala de aula”, podendo estar a cultura docente entre elas.



Para que a transformação da realidade social, da realidade escolar e da formação docente compreendida como inicial e continuada aconteça, é preciso ressignificar a atividade docente – seu trabalho - para que tenha um sentido para os professores. Ultrapassar a concepção de professor como tarefeiro, com uma concepção que expresse a diferença no modo como o professor se relaciona com o conhecimento, porém não apenas isso. É necessário rever os processos de inserção profissional dos novos professores. Marcelo (2007) traz elementos importantes sobre a inserção do professor na carreira docente, estabelecendo interessante comparativo dessa inserção em outras profissões, ao relatar que:

En realidad, si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba de realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto com más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio. (MARCELO, 2007, p. 32).

Já acerca do professor em início de carreira, o que se observa é que essas preocupações com a inserção de novos membros na profissão ocorre de maneira muito diferenciada, sendo que o que Marcelo (2007, p. 33) apresenta sobre o contexto espanhol pouco ou em quase nada difere do contexto brasileiro.

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado.

Tentando compreender os movimentos das situações analisadas neste capítulo e nos anteriores, serão apresentados a seguir os resultados da pesquisa junto a professores em exercício em Escolas Técnicas, bem como de alunos matriculados em um Programa Especial de Formação Pedagógica de uma instituição de ensino superior, localizada no Vale do Sinos, Rio Grande do Sul.

## 5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Investigações que têm por objetivo estudar fenômenos sociais sempre trazem consigo dificuldades metodológicas. Este estudo inscreve-se na pesquisa de cunho qualitativo, pois se entende ser a modalidade mais coerente com os objetivos do projeto e com o problema de investigação aqui proposto, utilizando quantidade e qualidade como unidade dialética, para elucidar conceitos e promover reflexões acerca dos dados da pesquisa. Entende-se que entre qualidade e quantidade não existe dicotomia, tendo em vista serem análises diferenciadas do mesmo fenômeno. Assim, buscamos nesta pesquisa responder ao problema central da tese que se traduz na pergunta: o reconhecimento das culturas docente, por parte dos envolvidos com o processo educativo no ensino técnico, pode se constituir em caminhos para que melhorias e mudanças se materializem no cotidiano das escolas?

Nessa pergunta encontram-se algumas inquietações desta pesquisadora ao longo de sua trajetória como educadora, especialmente em momentos de orientação de estágios e em visitas a escolas técnicas. O que a realidade objetiva nos mostra é que, em muitas situações, as proposições das reformas educacionais para o Ensino Técnico nem sempre se traduzem nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula. Por outro lado, professores que iniciam a carreira docente não têm acompanhamento sistemático em sua inserção profissional. Iniciam, assim, sua prática de sala de aula, recorrendo aos modelos docentes de seu tempo de aluno, associando a eles os modelos de professores atuantes na escola. Atentam, portanto, aos hábitos, valores e normas que orientam o que esse grupo social considera válido em sua atuação profissional, ou seja, a cultura docente. Assim, tentando entender a complexidade desse fenômeno em suas contradições, busca-se na literatura da área da Educação e da Sociologia e, em especial, na literatura espanhola sobre o assunto, subsídios para o entendimento e a compreensão da dialética, presente nessas contradições. Com isso, esta pesquisa orienta-se pelos seguintes objetivos, geral e específicos.

## 5.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

### 5.1.1 Objetivo Geral

- Analisar as culturas docente no contexto do ensino técnico, em alguns de seus avanços e retrocessos entendidos como possibilidade de mudança.

### 5.1.2 Objetivos Específicos

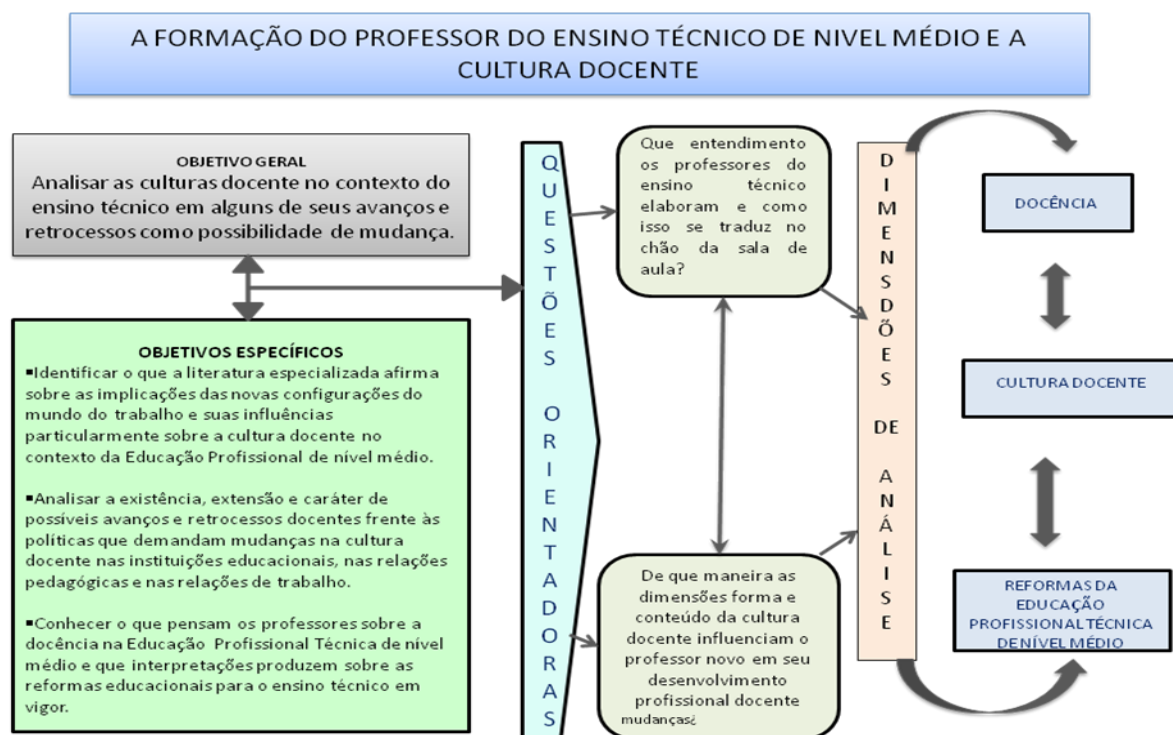
- Identificar o que a literatura especializada afirma sobre as implicações das novas configurações do mundo do trabalho e suas influências particularmente sobre a cultura docente no contexto da Educação Profissional de nível médio;
- Analisar a existência, a extensão e o caráter de possíveis avanços e retrocessos docentes frente às políticas que demandam mudanças na cultura docente, nas instituições educacionais, nas relações pedagógicas e nas relações de trabalho;
- Conhecer o que pensam os professores sobre a docência na Educação Profissional Técnica de nível médio e que interpretações produzem sobre as reformas educacionais para o Ensino Técnico em vigor.

O percurso desenvolvido pautou-se por duas perguntas orientadoras com as quais e a partir das quais foi possível observar e analisar a realidade social em suas manifestações concretas e objetivas, buscando levantar tanto as contradições quanto o movimento dialético que nela se estabelece:

- Que entendimento os professores do Ensino Técnico elaboram sobre as reformas da educação profissional e como isso se traduz no “chão” da sala de aula?
- De que maneira as dimensões forma e conteúdo da cultura docente influenciam o novo professor em seu desenvolvimento profissional docente?

A Figura 5 representa o caminho traçado para a execução dessas análises, atentas ao movimento proposto como percurso metodológico para esta pesquisa.

Figura 5 – Percursos de Pesquisa



O exercício da pesquisa requer rigor epistemológico e disciplina intelectual, no sentido de captar o desvelamento do fenômeno em estudo, em seus movimentos contraditórios, para uma análise que mais se aproxime da contraditória realidade histórica, em que está situado. Para analisar a cultura docente e suas influências na melhoria da docência, bem como nas mudanças no Ensino Técnico, o materialismo histórico dialético é o método que orienta esta investigação. De acordo com Cury (1987, p. 53), “[...] uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar na dialética as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação.” Entende-se que o contexto histórico tanto constitui como é constituído pelos grupos sociais, compreendo a realidade como um processo, um movimento sempre em transformações e por si só contraditório.

Estabelecendo um diálogo inteligente e crítico com a realidade que tanto se mostra quanto se esconde (DEMO, 2001), esta pesquisa será, no início, de cunho exploratório, tendo em vista que, conforme já abordado no referencial teórico, a maioria dos estudos na área do trabalho e da educação não tem por unidade de análise a formação e a ação docente na Educação Profissional. Considera-se importante ter claro que, conforme Silva Triviños (2001, p. 93), no decorrer do processo da pesquisa, as hipóteses iniciais do estudo “[...] poderão levantar outras hipóteses, surgidas de respostas, atitudes ou comportamentos dos sujeitos que

participam na pesquisa, e que no mesmo processo foram analisados ou interpretados pelo pesquisador.” Isso se confirmou no decorrer da produção desta pesquisa, de modo que se optou em utilizar dimensões referenciais de análise. Por recomendação da banca de qualificação, também procedeu-se a uma revisão dos sujeitos participantes, modificaram-se os instrumentos de coleta de dados, optando por questionários de perguntas abertas em lugar de entrevistas, reduzindo a diversidade de sujeitos que compuseram esta pesquisa. Ainda, no decorrer da elaboração desta tese, redirecionaram-se as leituras, agregando produções de novos autores com os quais se teve contato por ocasião da inserção junto à Universidade de Salamanca, o que qualificou o aporte teórico.

Os dados coletados foram tabulados, analisados e organizados na forma de tabelas e mapas ilustrativos. Isso facilitou a visualização do conteúdo, considerando o volume dos dados coletados. Para a coleta das informações, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, grupo focal e análise documental. O questionário possibilitou coletar dados que subsidiaram os comparativos necessários para o confronto com os resultados dos grupos focais, momento em que foi possível aprofundar temas surgidos a partir das respostas do questionário.

O questionário permite analisar as características de um grupo. Nesse sentido, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas (Apêndice A), para analisar as características dos sujeitos da pesquisa, como idade, formação, tempo de serviço e escolaridade. Já o questionário de perguntas abertas permitiu investigar concepções individualmente e, em análise posterior, de uma forma coletiva. Para Richardson (1999, p. 190), “[...] outra importante função dos questionários é a medição de variáveis individuais ou grupais.” O questionário com perguntas fechadas foi aplicado junto a todos os participantes desta pesquisa. Os questionários com perguntas abertas (Apêndices B e C) foram aplicados junto a 44 sujeitos, divididos o seguinte modo: 16 com experiência docente e 28 sem experiência docente. Todos esses sujeitos eram candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica, desenvolvido numa Universidade do Vale do Sinos, Rio Grande do Sul.

Já o grupo focal se anuncia como técnica apropriada para pesquisar o contexto da produção de diferentes discursos acerca do tema eleito. Constituem-se como entrevistas grupais as “[...] que se fundamentam na interação que se processa dentro do grupo, com o objetivo de obter o entendimento dos participantes sobre o tópico de interesse da pesquisa” (SIMIONATO, 1999, p. 46). Tais grupos eram originalmente chamados de entrevistas focalizadas e, atualmente, são muito utilizados em pesquisas qualitativas em diferentes áreas

de estudo. A vantagem da utilização dessa técnica consiste em possibilitar a produção de dados e *insights*, difíceis de conseguir fora da integração interna que ela promove.

Bauer e Gaskell (2002, p. 79) caracterizam os grupos focais como debates abertos e acessíveis a todos, em que “[...] os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças entre os participantes não são levadas em consideração e o debate se fundamenta em uma discussão racional.” Os autores propõem que, para obter melhores resultados, o moderador do grupo seja mais do que um facilitador na discussão, mas que instigue os componentes do grupo focal com perguntas imediatas de efeito. Para este estudo, o moderador utilizará o recurso de livre associação, que, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), provocam ideias e discussão sobre a temática central do estudo. Será proposto um *rapport* inicial (Apêndice F), para informar e direcionar os debates do grupo sobre o assunto a ser pesquisado. Para este estudo, foram realizados dois, ambos com professores de escolas técnicas que estão em sala de aula. Foi solicitada permissão para gravar as falas para sua posterior transcrição e análise. Os dados estão acondicionados em materiais de áudio (cd) e serão guardados pelo período de cinco anos, para posterior descarte.

A análise documental constitui uma forma de coletar dados sobre legislação, propostas de formação continuada dos professores da área técnica, currículos de cursos de formação, dentre outros, a partir de documentos legais (leis, pareceres, resoluções), projetos pedagógicos, planos de curso, memoriais e outros que se apresentem no decorrer do estudo.

Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, perfazendo um total de 60, foram assim distribuídos:

- 16 sujeitos distribuídos em dois grupos focais: o Grupo Focal I, com 10 participantes, e o Grupo Focal II, com 6 participantes, todos professores de duas escolas técnicas de iniciativa privada, localizadas no município de Porto Alegre;

- 44 sujeitos definidos por escolha aleatória entre candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica de uma instituição ensino superior, localizada no Vale do Sinos, sendo que, entre eles, 16 têm experiência docente no Ensino Técnico e 28 não têm qualquer experiência docente.

A coleta de dados realizou-se no período compreendido entre o ano de 2008 e primeiro semestre de 2009. Todos os sujeitos foram consultados sobre sua participação, sendo que lhes foi apresentado o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G), para que tomassem conhecimento da proposta de pesquisa e estivessem cientes de seus direitos e de sua participação na pesquisa. Os TCLE foram assinados pelos participantes, sendo que uma via ficou com cada sujeito participante e a outra está com a pesquisadora. Os sujeitos

foram informados de que a assinatura do documento configura o engajamento na pesquisa proposta, podendo, contudo, desistir da participação no estudo a qualquer momento, sem que lhes acarrete qualquer tipo de prejuízo e sem a necessidade de informar a pesquisadora de sua desistência. Ainda foi informado aos participantes da pesquisa que seus dados pessoais são de caráter privado, assim como a identidade das instituições envolvidas neste estudo não será divulgada em momento algum. Também foi informado aos participantes que os demais dados coletados servirão de subsídios para as análises referentes a esta pesquisa, podendo ser apresentados em eventos da área científica.

Os dados informativos pelos sujeitos foram catalogados e estão representados em tabelas, apresentadas no Apêndice H. Os sujeitos foram divididos em quatro grupos assim denominados:

1. Sujeitos com experiência docente (CED) – Total: 16
2. Sujeitos sem experiência docente (SED) – Total: 28
3. Grupo Focal I – GFI – Total: 10
4. Grupo Focal II – GFII – Total: 6

## 5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O material coletado, após o tratamento dos dados, foi analisado com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979). As análises levadas a efeito apoiaram-se no referencial do materialismo histórico dialético, compreendendo a realidade como dialética e contraditória.

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas, em um primeiro momento, a partir de uma “leitura flutuante” dos dados e da escuta das gravações, buscando identificar expressões carregadas de sentido. A interpretação consiste em tentar desvelar a essência do fenômeno pesquisado, a partir de como ele se manifesta e se esconde na contradição entre a “coisa” e a “coisa-em-si”. A interpretação parte da *doxa*, para superá-la a partir de uma ruptura metodológica com a hermenêutica da vida cotidiana, e a ela retorna, para compreender o processo da realidade em seu dinamismo e para estabelecer possíveis relações com as questões de pesquisa. A compreensão desses processos só é possível a partir da abrangência das categorias, que por si só não organizam os fenômenos, mas a ordenação do real que elas possibilitam nos permite o desvelamento do fenômeno em sua própria realidade. Assim, as categorias, como ordenadoras do real, anunciam a estrutura das relações existentes nos

fenômenos. Cabe ao pesquisador, nesse sentido, aguçar sua capacidade de captar os fenômenos e suas relações, produzindo conceituações que não são neutras, mas que emergem do arcabouço teórico, delineado e comprometido com certa visão de mundo (CURY, 1987). Nessa perspectiva, e tendo claro que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, para este estudo, as categorias que passam a ser denominadas de dimensões estruturais e que darão suporte às análises efetivadas são: docência, cultura docente e reformas da Educação Profissional técnica de nível médio. O conceito de trabalho perpassa, pois, todas as análises, sendo aqui compreendido em sua perspectiva histórica e ontológica, como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, com sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho.

### 5.3 OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Com o objetivo de situar os diferentes espaços onde aconteceu esta pesquisa, apresentam-se breve descrição de cada um deles. Os grupos focais foram realizados em duas escolas técnicas, localizadas em Porto Alegre. Preservando sua identidade, serão identificadas como Escola A e Escola B. Na escola A, o grupo focal contou com 10 professores. A supervisão da escola, sensível à proposta desta pesquisa, possibilitou o ingresso da pesquisadora no ambiente escolar e a realização deste grupo focal com seus professores. É uma escola de iniciativa privada, com unidades em cidades do interior do Estado, que oferece cursos técnicos, na modalidade presencial e à distância. A escola oferece cursos de qualificação, técnicos em Segurança do Trabalho, Administração e Contábeis, Radiologia, Óptica, Farmácia, EJA e Pós-Graduação – Especialização. Na ocasião da coleta de dados, muitos professores que participaram do grupo focal estavam iniciando uma Especialização em Docência no Ensino Técnico oferecido na própria escola.

Na Escola B, localizada também em Porto Alegre, foi realizado o grupo focal com seis participantes. A diretora pedagógica, também sensível à proposta desta tese, cedeu espaço para que se realizasse o grupo focal nas dependências da própria escola. É uma escola de iniciativa privada, com muitos anos de funcionamento em Porto Alegre. Atualmente, oferece EJA, cursos de qualificação, especializações e cursos técnicos em Análises Clínicas, Biblioteconomia, Edificações, Enfermagem, Farmácia e Segurança do Trabalho. Os seis professores desse grupo não estavam participando de formação pedagógica na ocasião.



A Instituição de Ensino Superior que oferece o Programa Especial de Formação Pedagógica localiza-se no Vale do Sinos. O Programa, que existe desde 2002 nessa instituição e formou uma nova turma a cada semestre, foi avaliado pelo INEP em 2005, sendo que, para isso, os avaliadores utilizaram o mesmo instrumento aplicado junto ao curso de Pedagogia. Esse fato constitui-se em dado relevante para este estudo, porque reforça a contradição existente nas concepções de formação desses professores. Os questionários foram aplicados por ocasião do processo seletivo ocorrido nos dois semestres de 2008 e no primeiro semestre de 2009, em uma reunião informativa com os candidatos inscritos no curso.

A seguir, na análise dos dados, tem-se o cuidado de não “[...] considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado.” (CURY, 1987, p. 27). Assim, propõe-se iniciar a caminhada, reunindo e analisando os dados a partir das dimensões de análise definidas como orientadoras do percurso das reflexões.

## 6 A CULTURA DOCENTE EM ANÁLISE

Este capítulo constitui-se numa tentativa de diálogo a partir das diversas contribuições que se somaram ao longo desta tese. Propõe-se, nesse diálogo, a reunião do que se anuncia a partir da análise dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos 44 candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica, 16 professores que fizeram parte dos dois grupos focais e nos documentos analisados.

Essa tentativa de diálogo, na busca da compreensão do fenômeno, centra-se no desvelamento dos véus que ora mostram, ora ofuscam a realidade. Aliada a isso, a compreensão da complexidade é a apreensão do real, tendo presente que os fenômenos são observados, categorizados e analisados a partir das opções teóricas, orientadoras deste estudo. As análises estão organizadas a partir de três dimensões referenciais, subdivididas em dois tópicos cada, a saber:

- **Opção pela Docência:** *a escolha da profissão e a estreia na docência;*
- **“Culturas” Docentes:** *interpretações possíveis, significados atribuídos e pistas sobre cultura docente;*
- **As reformas da Educação Profissional Técnica e a docência:** *fazer docentes e dizeres e pensares sobre formação docente.*

Estas análises articulam os dados coletados, a construção teórica que viemos desenvolvendo ao longo das reflexões nos capítulos dois, três e quatro, a teoria que embasa as reflexões e seu método, a experiência vivida em um doutorado sanduíche e, para além disso, agrega vivências e experiências de uma educadora que pertence à classe dos que vivem do trabalho, vive e convive em espaços educativos, forma e não fica apenas na formação inicial, que em sua vivência tem presente o todo dinâmico, rico e contraditório do universo cotidiano da escola profissional.

Temos presente que as limitações de tempo que são impostas para a produção de uma tese, nos condiciona a concluir o que ainda se considera inconcluso, silenciando o que ainda poderia ser dito, porém por outro lado, anunciando com isso novos caminhos, novas pesquisas, novas possibilidades.

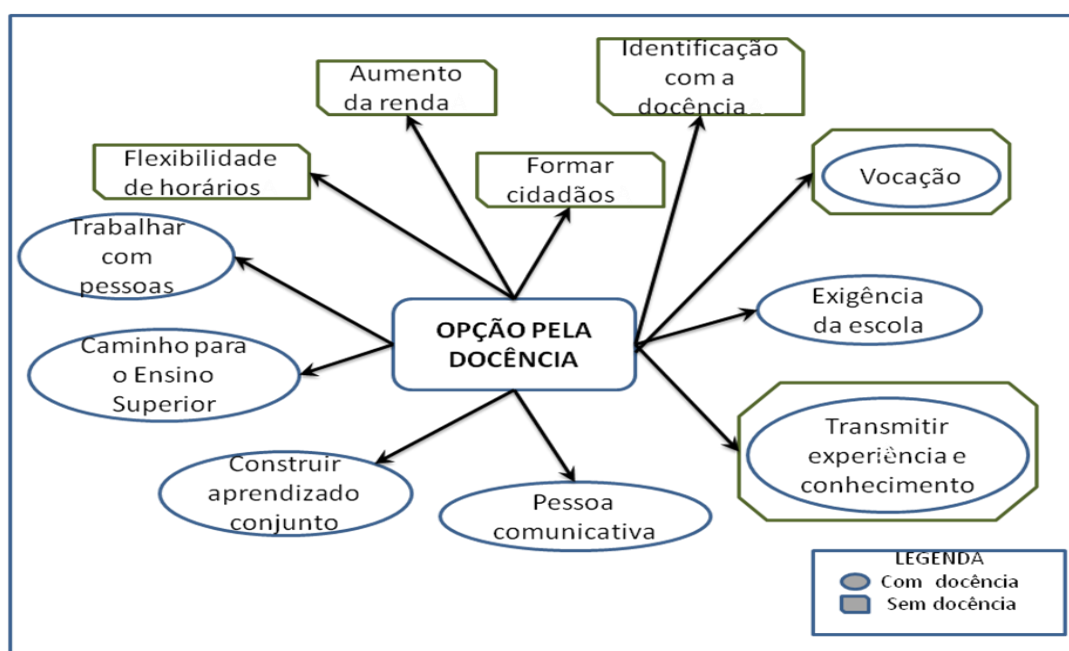
## 6.1 OPÇÃO PELA DOCÊNCIA

Qualquer início gera ansiedade e expectativas, mesmo quando esperado e planejado. Quando esse começo é inesperado, sem preparação profissional prévia, multiplicam-se o grau de ansiedade e as expectativas e, como se trata da docência, essas serão mais intensas, levando em consideração que há espectadores presentes: os alunos. A seguir, analisam-se as respostas dos sujeitos que estão iniciando um Programa Especial de Formação Pedagógica, divididos em sujeitos com experiência docente (CED) e sujeitos sem experiência docente (SED). Iniciar-se-á pela discussão dos dados obtidos a partir de respostas a perguntas em comum, para, posteriormente, analisar as perguntas específicas, em separado.

### 6.1.1. A Escolha da Profissão

Na tentativa de compreender porque profissionais de mercado buscam a docência, apesar de esta ser considerada precária e de baixa remuneração, formulou-se a pergunta “por que você escolheu ser professor?”. O objetivo era levantar dados que pudessem fornecer pistas para compreender a opção pela docência e, possivelmente, contribuir para a melhora nos processos de formação existentes. Para visualizar as respostas, foi elaborada a Figura 5, onde estão elencadas palavras ou expressões curtas que expressam uma síntese da resposta. Não se propõe, com isso, uma categorização; trata-se apenas de um levantamento auxiliar nas reflexões, a fim de visualizar melhor os dados, tendo em vista a opção em orientar esta análise e reflexão a partir de dimensões referenciais, orientadas pela perspectiva do materialismo histórico dialético. A opção em ilustrar expressões na figura não representa intensidade nas respostas, mas a diversidade de respostas encontrada.

Figura 6 – Opção Pela Docência



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Quando sujeitos, já com experiência docente e no início do Programa Especial de Formação Pedagógica, foram questionados sobre sua escolha em ser professor, do total de entrevistados, em torno de 32% focaram-se na concepção da aprendizagem por imitação, pois compreendem que podem passar conhecimentos aos alunos, remetendo ao aprendizado entre mestre e aprendiz, numa concepção de professor conteudista, responsável pela transmissão do conhecimento. Após algum tempo de atuação na profissão, consideram ter acumulado conhecimentos e experiências suficientes para “transmitir” aos futuros profissionais. Os demais agregaram outras concepções em suas respostas, não sendo consideradas nesse aspecto. Apresentam-se algumas transcrições para ilustrar a análise:

Pelo desafio de ensinar as pessoas e passar, além de conhecimentos, experiência. (S4CED)  
 Após muitas horas de treinamento na indústria, peguei gosto pela parte de transmitir conhecimentos e poder ver os resultados é muito gratificante. (S5CED)  
 Porque penso que é muito importante poder transmitir ou compartilhar o conhecimento adquirido na vivência profissional. Forma exigente de manter-se atualizado e bem informado. (S9CED)

Analisando as respostas à mesma pergunta pelos sujeitos que não têm experiência docente, essa concepção está disseminada entre um maior número de respondentes, sendo em torno de 50%. Apresenta-se a transcrição de algumas respostas mais significativas, para não tornar por demais exaustiva a análise.

Acredito que as percepções que tive nesses 10 anos de profissão com pessoas deram uma bagagem boa para transmitir adiante, juntamente com o conteúdo e o conhecimento. (S6SED)

Escolhi ser professor, porque tenho experiência profissional como engenheiro civil de obras que serão de grande valia para os novos colegas e porque senti uma necessidade de compartilhar este conhecimento. (S9SED)

Transmitir um pouco do que consegui adquirir durante minha carreira profissional. (S13SED)

Tenho vontade de transmitir os meus conhecimentos para outras pessoas. (S19SED)

Essa é uma questão importante a se considerar na proposição de um currículo de formação de professores. Essa concepção de aprendizagem precisa ser ressignificada, fundamentada em uma pedagogia do trabalho, conforme Kuenzer<sup>69</sup> vem chamando a atenção, de modo que, para além de conteúdos e técnicas, outras questões sejam agregadas a esse ensinar. Uma pedagogia do trabalho compreendida como uma área de estudo sobre o desenvolvimento dos indivíduos num processo social e histórico do trabalho. Assim compreendido, o trabalho em seu princípio educativo traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho. As orientações advindas dos organismos multilaterais contrariam esta pedagogia, pois definem que as ações se desenvolvam com a perspectiva de adequar o sistema às necessidades do mercado.

É possível constatar uma modificação nas falas dos que já são docentes em comparação aos demais, pois muitas das opções apontadas estão próximas da realidade escolar, tais como construir aprendizagens e trabalhar com pessoas. Por outro lado, as falas que reforçam a concepção de profissão como algo vocacionado se manifestam tanto para quem já é docente quanto para quem não iniciou. Essa é uma das grandes mazelas que nossa educação ainda carrega, tendo em vista ter sido, por muito tempo, privilégio de poucos e monopólio das igrejas. Apenas a partir do fenômeno da escolarização e da educação de massas é que essa realidade se modifica, sendo os professores assalariados e controlados pelo Estado, diminuindo sensivelmente o predomínio da igreja.

Essa questão tem sido recorrente não apenas entre professores do Ensino Técnico como também entre diferentes segmentos da sociedade, interferindo no reconhecimento social da profissão e contribuindo para a ausência de um razoável marco regulatório para a formação desses professores. Ao procurarem formação em cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, encontram com uma realidade que não lhes interessa, pois são cursos focados em conteúdos e metodologias pertinentes às etapas da Educação Básica, às quais se destinam. Com isso, evadem dos cursos e ficam à mercê de concepções do senso comum sobre a docência ou

---

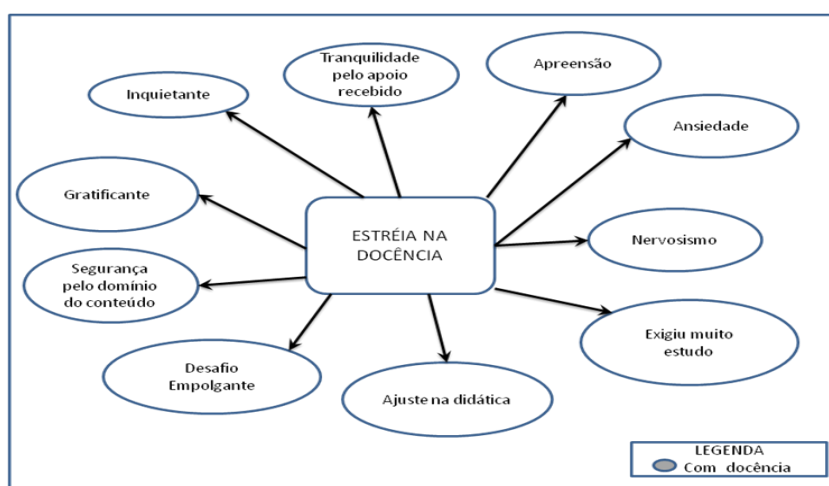
<sup>69</sup> Kuenzer (1999), (2000), (2005), (2010).

sofrem a influência de tradições sobre o técnico, que se construíram ao longo da história nas Escolas Técnicas mais antigas e na representação da sociedade sobre esse ensino.

### 6.1.2. A Estréia na Docência

Outra situação investigada junto aos sujeitos que já são docentes foi sua estreia nessa nova profissão e como foi seu início em sala de aula, tendo em vista que todos ingressaram na docência diretamente do mercado de trabalho. Como se sabe que o preparo pedagógico não aconteceu, interessa compreender que estratégias utilizaram frente a esse desafio. Na Figura 6, apresenta-se a visualização das respostas, da mesma forma que a figura anterior.

Figura 7 – Estréia na Docência



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A partir de excertos de algumas respostas, pode-se clarificar melhor a figura apresentada.

Fiquei muito nervoso e após alguns minutos já estava mais calmo. Era como se estivesse realizando um treinamento empresarial, pois já dominava o conteúdo. (S15CED)

Foi desafiador. Preparei-me exaustivamente, estudei muito. (S3CED)

Ensaiei uma semana antes de entrar nas salas de aula. Fiquei muito nervosa, mas no final da aula saí feliz por ter dado tudo certo, mas também mais preocupada com a responsabilidade que havia adquirido. (S10CED)

É impossível não ficar nervosa, todas aquelas caras te olhando, adolescente não é fácil. Porém, comecei com o conteúdo e o domínio no tema me fizeram esquecer o nervosismo e consegui dar uma boa aula. (S1CED)

É possível analisar algumas situações desafiadoras pelas quais os sujeitos passaram, assim como sentimentos e estratégias utilizadas. Além da ansiedade, do nervosismo e da insegurança, próprias a qualquer início, agregam-se situações positivas, sendo que, ao mesmo tempo em que é complicada, essa situação é também gratificante. A estreita relação que o Ensino Técnico tem com a concepção técnica do fazer é expressa nas respostas, quando as estratégias de enfrentamento utilizadas foram a recorrência ao estudo, à pesquisa e ao domínio do conteúdo a ser trabalhado. Essa situação contribui para reforçar cada vez mais a concepção de que basta saber o conteúdo para dar aula. Assim, em muitos casos, cristaliza-se determinada prática empírica, que, se não for acompanhada pela reflexão, compromete a capacidade de inovação que integra, ou deveria integrar, todo o processo de inserção em uma nova profissão (IMBERNÓN MUÑOZ, 1998).

Dos 16 entrevistados, apenas um afirma que foi acompanhado no início de sua experiência docente, mas que, ainda assim, sentiu dificuldades: *“No início, recebi assistência de pessoas com mais experiência, mas ainda assim as coisas foram complicadas no início.”* (S12CED). Em sua resposta, não especifica se essa assistência foi por parte de algum professor ou coordenador da escola. Para Imbernón Muñoz (1998), o acompanhamento do professor em sua inserção profissional é de grande importância, pois, para além do “choque de realidade” que lhe acomete, é um período de muitas dúvidas, inseguranças e ansiedades. Certamente, o autor se refere aos processos de inserção dos professores que já vêm de uma formação inicial. O que dizer dos que iniciam suas carreiras diretamente do escritório, da empresa, do chão de fábrica para a sala de aula? O processo de socialização profissional acontece de forma isolada, incorrendo na percepção dos problemas educativos de forma muito particular, não ressignificada, que se perpetua ao longo de sua atuação.

No capítulo quatro, item 4.3, analisamos o desenvolvimento profissional docente na concepção de alguns teóricos, em especial os começos da docência em que estudos tem revelado como tem sido esta inserção. Chamamos a atenção a programas de incentivo à docência que estão em fase inicial e são vinculados ao governo federal, como é o caso do PIBID. Este programa é inovador em sua proposta, atua nesse espaço de inserção profissional docente, favorecendo, além de outros objetivos, a construção de uma prática refletida pelo professor iniciante. Na portaria CAPES, n. 72 de 09 de abril de 2010, em seu Art. 1º, par. § 2º, letra c, inciso V, consta:

§ 2º O PIBID atenderá, prioritariamente, a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:  
c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras-Língua estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;
- IV. formação de professores para a educação infantil;
- V. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. (BRASIL, 2010, [s.p.]).

O inciso V se refere às demais licenciaturas, porém, como incluir professores em formação inicial no Ensino Técnico, se, atualmente, cursam um Programa, não uma licenciatura? A morosidade na definição dessas políticas implica a continuidade da adjetivação dessa formação, tendo sua continuidade afirmada no PNE 2001-2020.

Em geral na escola privada, o início na docência do Ensino Técnico ocorre a partir de um convite feito por alguma escola técnica, motivada pela atuação profissional do profissional. Assim, muitos iniciam sua carreira docente no Ensino Técnico sem preparação pedagógica, aplicando em sala de aula os conhecimentos da sua prática, sem realizar a transposição didática necessária. A fala de uma participante do Grupo Focal I, que, além de professora, é coordenadora de um dos cursos técnico de sua escola, manifesta-se sobre a questão, ao dizer:

[...] realmente, às vezes tu tem o conhecimento, mas tu não consegue passar isso pro aluno. Como coordenadora, eles vêm até a gente e conversam, às vezes tu tem um profissional excelente aí na frente ministrando a aula, só que aquele profissional não sabe como passar aquilo realmente pro aluno e aí gera uma certa confusão. (P2GFI)

Políticas de expansão da rede federal estão em andamento, sendo que, conseqüentemente, as oportunidades para cursar o Ensino Técnico estendem-se a uma classe antes excluída das escolas federais, mas hoje no início de uma grande reintegração. A decorrência lógica dessa expansão de matrículas é a contratação de mais professores. Nesse caso, o provimento de cargos acontece via concurso, sendo que há uma proliferação de concursos públicos para IFs em todo o país. Esses professores terão estabilidade e estarão vinculados a uma Instituição de Ensino Superior Federal. No reconhecimento social da profissão, ser professor universitário está em primeiro lugar. Além disso, a possibilidade de mais um emprego, seja público ou privado, como complementação de renda, tem sido objetivo de muitos alunos do Programa Especial, como manifestado por um dos respondentes, ao ser questionado por que escolheu ser professor:

[...] escolhi ser professor pela flexibilidade de horário, posso organizar melhor minha agenda, além de ser um complemento na renda. (S15SED)



Conforme apresentado a partir dos dados dos últimos censos da educação no país, a maior oferta de cursos técnicos e assim, o maior número de professores se concentram no ensino privado. Para início da docência na instituição, não são realizados concursos, pois a contratação de professores segue a lógica da empresa, selecionando pela experiência e pela graduação na área, não observando a formação pedagógica. Essa é a realidade da dos alunos dos Programas Especiais.

É para esse professor que se voltam os olhares, pois não se pode centrar as discussões apenas na expansão da rede federal. É extremamente importante e urgente que o Estado tome para si a garantia desse direito de toda a população, porém o que a realidade objetiva mostra é que ainda há longo caminho pela frente até essa proposta se realizar. Enquanto isso, é necessário preocupar-se com o que acontece no Ensino Técnico, na atual situação. Aqueles que vivem do trabalho buscam, nas escolas de Ensino Técnico, qualificações para garantir sua sobrevivência. As oportunidades de inserção geralmente estão no ensino privado, com custos onerosos. O acesso de todos ao Ensino Técnico público e de qualidade, apesar das políticas que vêm sendo implementadas nesse sentido, ainda é incipiente. Os olhares devem voltar-se para a formação desses professores, porque, enquanto as políticas de acesso são implementadas, muitos de nossos jovens e adultos trabalhadores estão nessas escolas, sendo formados por esses professores.

## **6.2 “CULTURAS” DOCENTE**

Conforme Hargreaves (1998, p, 185), as “[...] culturas [...]” docente compreendem “[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos.” Através dessas culturas, o trabalho docente assume sentido e os novos professores aprendem a resolver os seus problemas e, aos poucos, são integrados na comunidade profissional. É uma questão complexa, pois só se apreende uma cultura inserido no contexto da escola, nos saberes e fazeres próprios da organização escolar, na forma que se sustenta, se transforma e se mantém ao longo dos anos.

A análise das “culturas” docente pode não ser consensual, devido a diferentes pontos de vista e categorizações que os autores propõem, porém, em um aspecto é possível encontrar algum consenso. Este se refere à enorme influência que essa cultura exerce no trabalho e no

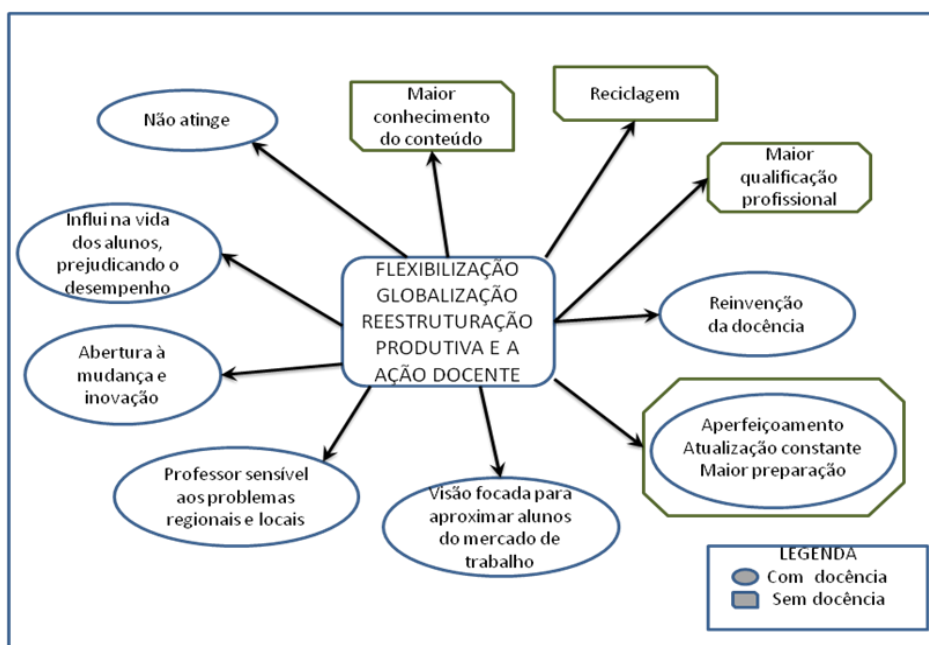
desenvolvimento profissional dos professores. Há que se levar em consideração que não há como estabelecer uma cultura única, devido a diferenças regionais, nacionais, e dentro do próprio sistema, de etapa para etapa. A cultura observada entre professores da Educação Infantil difere da observada entre professores do Ensino Médio, porém um traço mais marcante dessa cultura, independentemente da etapa, é o forte individualismo (MARCELO, 2002).

### **6.2.1 “Cultura” Docente e as Reformas da Educação Profissional Técnica**

Em estudo que analisa a produção sobre a área de formação de professores, Garcia (1998) direciona sua análise para o descritor aprender a ensinar. Nessa análise, chama a atenção para vários estudos, dentre eles os que se ocupam em analisar as crenças de professores, colocando: “[...] constata-se, pois, que os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação. Crenças e imagens contra as quais, até agora, a formação de professores pouco tem podido fazer.” (GARCIA, 1998, p. 8). Se, mesmo com uma formação inicial, essas crenças têm sido resistentes à mudança, como então trabalhar com profissionais que adentram o Ensino Técnico?

Uma alternativa possível é a de investigar como algumas noções são compreendidas por esses professores, tentando, com isso, captar o sentido que está por trás de suas manifestações. Como exercício de reflexão, selecionaram-se três palavras comumente utilizadas em textos acadêmicos que discutem questões pertinentes a educação, trabalho e formação de professores e elaborou-se uma pergunta aberta inserida no questionário aplicado. As palavras selecionadas foram globalização, reestruturação produtiva e flexibilização, que também circulam na mídia, no mercado de trabalho, porém com outro sentido. As respostas foram analisadas, e a Figura 7 tenta sintetizar o que os dados mostram.

Figura 8 – Reestruturação Produtiva, Globalização e Flexibilização



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A partir do tratamento dos dados, é possível observar que a compreensão que se apresenta nesta figura em pouco se aproxima do sentido com que essas palavras têm sido utilizadas nas discussões acadêmicas. Não representando a totalidade, mas bastante evidenciada, as respostas remetem a uma compreensão mais aproximada do sentido que as palavras adquirem na ótica do mercado do que do campo da Educação. O que se pode supor é que esses embates ainda não haviam ocupado suas agendas, de modo que nem tinham pensado sobre essas relações até o momento em que se depararam com a pergunta. Algumas respostas serão transcritas a seguir, ilustrando esse fato:

A docência deve ser reinventada a todo instante e as mudanças nos ambientes interno e externo refletem diretamente na prática docente, adequando métodos, metodologias, aplicações de conhecimento e tudo o que envolver a prática docente (reciclagem constante). (S4CED)

Na minha (prática docente), especificamente nada, pois já atuo em um campo de conhecimento (informática), que está em constante reciclagem. (S12CED)

Afeta bastante. A formação de profissionais para o mercado de trabalho e esse é objetivo principal do Ensino Técnico, tem que procurar formar profissionais que se adaptem a mudanças, pois essas ocorrem em uma velocidade muito maior que antigamente. É necessário também enfatizar alguns valores no processo de aprendizagem, valores como preservação do meio ambiente, honestidade e busca constante por qualificação também devem ser abordados, em minha opinião. (S14CED)

Por outro lado, algumas respostas demonstram uma compreensão diferenciada dos demais, avançando para uma interpretação crítica da realidade social, como mostra a transcrição a seguir.

Totalmente. Este contexto político-social afeta a vida dos alunos, muitos deles precisam ajudar em casa financeiramente, isto interfere em tempo, qualidade no desempenho de trabalho e atividade, conseqüentemente, no crescimento e qualificação do aluno. (S6CED)

Uma interpretação possível é a de que esses docentes em formação, permeados por concepções mercadológicas e empresariais, em um contexto que implica a competitividade de mercado, acabam por vê-la também como necessária e desejada. Assim, não percebem que à educação é delegada uma tarefa que não é sua, a de dar conta de uma formação que desenvolva competências definidas pelo mercado:

[...] *formando* cada indivíduo em um *banco* ou *reserva* de competências que lhe assegurem *empregabilidade*, ou formação para o desemprego. Assim, essa formação interesseira/interessada, pela qual a educação é pensada no âmbito meramente da esfera produtiva, deve: a) qualificar para o trabalho; b) formar para a utilização das novas tecnologias e a convivência com as suas conseqüências na vida social e pessoal; c) qualificar para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego. No plano ideológico, a educação é chamada a adaptar o trabalhador às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção; nesse sentido, busca-se a formação de elementos subjetivos nos indivíduos, capazes de assegurar sua *adesão consentida* e sua disposição para se *adaptar alegremente* às instituições e aos seus objetivos. (OLIVEIRA, 2005, p. 30).

Assim, sem rever concepções nem sendo confrontados com textos que coloquem suas certezas em suspeita ou por debates que desvelem essas questões, esses docentes inserem-se em uma cultura docente tradicional, em que esses embates não acontecem. Acabam elaborando suas crenças a partir de suas vivências e experiências próximas, seja no contexto empresarial, seja no próprio contexto escolar. Muitas propostas têm ficado mais no campo das expectativas do que propriamente pelas mudanças produzidas. Exemplo disso são as reformas educativas que conseguem promover mudanças somente na superfície educativa, mas mantém a estabilidade nas zonas mais profundas do imbricado sistema escolar. Conforme Morgado (2005), a maior causa do insucesso dessas reformas deve-se ao fato de desvalorizarem o poder da cultura docente. O autor avança, colocando que:

Sendo a cultura docente um dos principais elementos na configuração do dia a dia da escola, interferindo tanto com o desenvolvimento pedagógico e profissional como com as práticas docentes, estamos convicto de que se conseguirão mudanças nos modos de vida que configuram as instituições educativas, essencialmente através de um envolvimento e responsabilização do respectivo corpo docente. (MORGADO, 2005, p. 78).

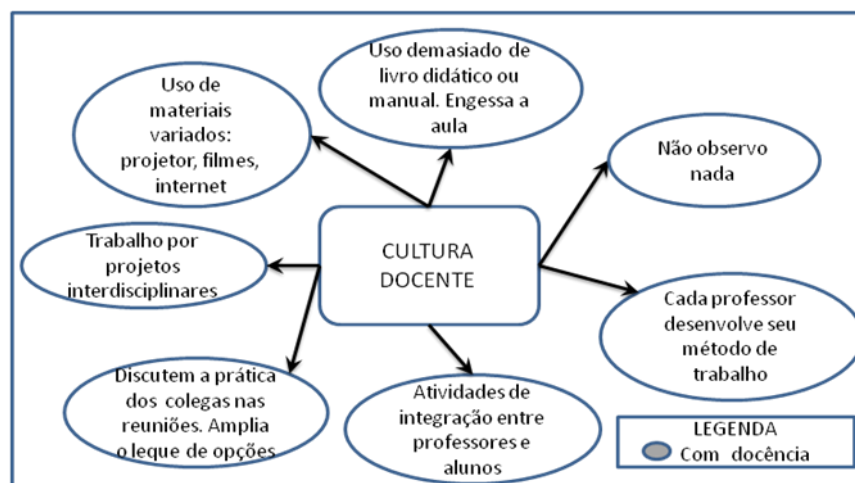
Essas mudanças podem acontecer tanto na forma quanto no conteúdo, conforme a classificação apresentada por Hargreaves (1998) e analisada no capítulo quatro desta tese.

## 6.2.2. Pistas Sobre Cultura Docente

Prosseguindo na análise, outra pergunta aberta investiga situações a partir das quais fosse possível encontrar elementos ou pistas para a análise da cultura docente, como se manifesta nesses alunos do Programa, já com experiência docente. Essa pergunta se refere a práticas e costumes dos professores da escola em que são docentes, se identificam alguma e como (ou não) isso influi na prática de sala de aula.

Na Figura 9 está um demonstrativo de falas, concentradas em pequenos excertos ou simbolizadas por palavras, retiradas das respostas escritas.

Figura 9 – “Culturas” Docente



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Na transcrição a seguir, a questão do isolamento docente está presente, o que é uma das características apontada por autores<sup>70</sup> que estudam a cultura docente. O isolamento tem sido considerado como um dos maiores problemas da cultura docente, tendo em vista o individualismo do professor. A lógica disciplinar favorece muito a manutenção dessa característica. Esse isolamento tem sido apontado pelos autores que se dedicam a analisar essas questões, como um dos maiores problemas encontrados nas escolas de diferentes países.

Entendo que cada professor desenvolve seu método de trabalho, onde, em lecionando disciplina de legislação, desenvolvo uma dinâmica em sala de aula como forma de fazer a mesma o mais interessante possível para os alunos. (S2CED)

Há práticas como o uso demasiado do livro didático ou do manual que cristalizam modos de aprender e de ensinar que não poderiam ser engessados. (S13CED)

<sup>70</sup>Dentre eles, Hargreaves (1998), Morgado (2005) e Pérez Gómez (2001).

Por outro lado, é possível verificar avanços na tentativa de romper com esse já tão tradicional isolamento, como é possível observar nas respostas a seguir.

Reuniões pedagógicas, encontros, preenchimento de documentação e diários, feiras/eventos. Todos esses processos só têm a agregar de forma muito positiva na prática em sala de aula, trazendo inovações, entrosamento e trabalho em equipe. (S8CED)

Temos reuniões de planejamento e acompanhamento mensais, além da interação direta com a coordenação do curso e colegas docentes. Estas práticas são essenciais para que possamos visualizar a formação dos alunos em sua totalidade. (S15CED)

Nos dois excertos, há pistas da característica colegialidade, estratégia que tem sido utilizada na tentativa de rompimento do isolamento. As duas respostas indicam para a colegialidade artificial ou burocrática (HARGREAVES, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2001), pois são momentos de encontro definidos, fixos no tempo e no espaço (reuniões mensais, feiras), com um resultado previsível, planejado. Pela limitação que os dados apresentam, não é possível verificar se existem ações no sentido do desenvolvimento de uma cultura de colaboração.

Pérez Gómez (2001) caracteriza a cultura docente como um conjunto de crenças, hábitos, formas de fazer coisas, normas tácitas e explícitas que orientam, formam e conformam o que os docentes definem como valioso e importante no seu contexto profissional. Assim, ao exercer toda essa influência na escola, “[...] a cultura é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos.” (MORGADO, 2005, p. 76). Autores<sup>71</sup> têm constatado em seus estudos a grande influência que a cultura docente exerce sobre os novos docentes. Para Marcelo (2002, p. 6), os professores se deparam com certos problemas específicos em seu status profissional, que são:

La imitación acrítica de conductas observadas em otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza los problemas que más amenazan a los profesores principiantes.

Tentando captar pistas sobre crenças, valores e concepções que orientam a prática docente a partir da cultura escolar no Ensino Técnico, foram elaborados oito assertivas, que trazem em si algumas concepções e crenças circulantes no cotidiano das escolas técnicas. Para a elaboração dessas assertivas, foi realizada a leitura atenta da literatura, dos poucos estudos que investigam os professores do Ensino Técnico, em que a docência tenha sido definida como unidade de análise. Paralelamente, foram observadas situações no cotidiano da

<sup>71</sup> Pérez Gómez (2001), Hargreaves, (1998), Marcelo (2009a, 2009b).

orientação de estágios de um Programa Especial de Formação Pedagógica, de cujo corpo docente esta pesquisadora é componente, bem como junto a egressos do Programa, em exercício no Ensino Técnico, e a partir de conversas informais com gestores, professores e ex-professores de escolas técnicas.

As assertivas, elaboradas em forma de uma questão de escolha, foram incluídas na coleta dos dados de identificação dos sujeitos. Tanto os respondentes do questionário quanto os participantes dos grupos focais deveriam assinalar, por grau de importância, as **cinco** afirmações que consideravam imprescindíveis para ser um bom professor do Ensino Técnico, dentre as oito apresentadas. Optou-se por incluir a possibilidade de escolha por grau de importância, para verificar as alternativas mais e menos preponderantes. Além disso, os respondentes foram orientados no sentido de que, se em sua concepção houvesse outras afirmações importantes, não contempladas no instrumento, estas poderiam ser registradas. Nos 60 instrumentos aplicados, não houve nenhum registro nesse sentido. A seguir, relacionam-se as assertivas finais que estão no instrumento:

- (A) Conhecer bem o conteúdo que ensina.
- (B) Ter experiência na área da disciplina.
- (C) Conhecer os processos pedagógicos (planejamento, avaliação, estratégias).
- (D) Ter bom domínio de classe.
- (E) Conseguir estabelecer bom relacionamento com os alunos.
- (F) Trabalhar com projetos interdisciplinares.
- (G) Conseguir transmitir o conteúdo completo.
- (H) Atualizar-se constantemente.

Para realizar o cruzamento dos dados, incidência de escolha e grau de importância, pontuou-se cada escolha da seguinte forma:

- 1ª escolha: 5 pontos
- 2ª Escolha: 4 pontos
- 3ª Escolha: 3 pontos
- 4ª Escolha: 2 pontos
- 5ª Escolha: 1 ponto

A partir dos dados coletados, foram organizados quadros para visualizar os resultados e realizar a análise e o cruzamento dos dados. Foram organizadas quatro tabelas, uma para cada grupo de respondentes, e, ao final, uma tabela demonstrativa com as classificações e os

cruzamentos dos dados encontrados. Os dados foram organizados e apresentados nas tabelas da seguinte forma.

- \* Número de citações por alternativa, sem considerar grau de importância
- \* Percentual de escolha em relação aos XX entrevistados
- \* Pontuação
- \* Classificação

Esse procedimento foi de grande valia para que, a partir desta pesquisa, fosse possível compreender situações pertinentes à influência da cultura docente nos saberes e fazeres desses professores. Os quatro grupos de respondentes estão assim divididos:

Alunos do Programa Especial de formação pedagógica:

- Sujeitos com experiência docente - (CED) – (Apêndice H)
- Sujeitos sem experiência docente - (SED) – (Apêndice I)

Participantes dos grupos focais:

- Grupo focal I - (GFI) – (Apêndice J)
- Grupo focal II - (GFII) – (Apêndice K)

Um dado considerado importante é o surgimento de grupos distintos, com várias possibilidades de análise. Há as seguintes situações distintas.

A) Candidatos ao Programa Especial de Formação Pedagógica divididos em: 1) sujeitos com experiência docente e 2) sujeitos sem experiência docente. Os sujeitos com experiência docente são provenientes de diferentes escolas técnicas, já exercem a docência e estão sob a influência da cultura docente de sua escola. Os sujeitos sem experiência docente ainda não estão influenciados pela cultura docente de uma escola específica, de modo que suas respostas podem ser consideradas expressão da sociedade em geral.

B) Professores em exercício em escola técnica: esses participantes dos grupos focais estão agrupados por escola, em tabelas distintas, o que possibilita a análise de como a cultura docente se manifesta nesses grupos. Entre os participantes do GFI, não há sujeitos com licenciatura ou outra formação pedagógica (Esquema I ou Programa Especial). Dentre eles, alguns estão para iniciar uma Especialização em Docência no Ensino Técnico, promovida pela escola onde lecionam. Já entre os participantes do GFII, há professores com licenciatura, uma pedagoga e bacharéis, todos atuando em cursos técnicos da área da saúde.

Elabora-se um panorama dos dados destes sujeitos, sendo que a Tabela 6 apresenta a situação dos quatro grupos no que se refere a faixa etária, tempo no magistério e atualizações em educação e na área de formação. Estes dados são auxiliares na compreensão da organização dos demais quadros que virão a seguir.



Tabela 5 – Dados Sócio Demográficos

	<b>CED</b>	<b>SED</b>	<b>GFI</b>	<b>GFII</b>
Faixa etária	31 – 40a: 43%	Até 30 a: 29% 31 -35a: 21%	36 – 45a: 60%	31 – 40a: 50%
Tempo de magistério	- 1a: 25% 1 -3a: 44%	--	Até 3a: 60%	Mais de 6a: 67%
Atualizações em educação	Sim: 50%	--	Não: 60%	Sim: 50%
Atualizações no bacharelado	Não: 62%	--	Não: 80%	Não: 67%

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A seguir, são apresentados quadros elaborados, onde cada um é analisado e, ao final, organizou-se um quadro geral dos dados, em que se visualizam pistas que colaboram para esta investigação.

Quadro 2 – Requisitos Para ser um Bom Professor Para o Grupo CED

Requisitos	(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	(B) Ter experiência na área que ensina	(C) Conhecer os processos pedagógicos	(D) Domínio de classe	(E) Bom relacionamento com alunos	(F) Projetos interdisciplinares	(G) Transmitir o conteúdo completo	(H) Atualização constante
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	15	12	15	7	12	7	3	10
Percentual de escolha em relação aos 16 entrevistados	93,75 %	75 %	93,75 %	43,75 %	75 %	43,75 %	18,75 %	62,50 %
Pontuação	69	38	47	15	36	15	7	13
Classificação	1º	3º	2º	5º	4º	6º	8º	7º

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Quadro 3 – Requisitos Para ser um Bom Professor Para o Grupo SED

Requisitos	(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	(B) Ter experiênci a na área que ensina	(C) Conhecer processos pedagógico s	(D) Domíni o de classe	(E) Bom relaciona mento com alunos	(F) Projetos interdisci plinares	(G) Transmiti r conteúdo completo	(H) Atualizaç ão constante
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	26	13	26	9	20	6	13	27
Percentual de escolha em relação aos 28 entrevistados	92,86 %	46,43 %	92,86 %	32,14 %	71,43 %	21,43 %	46,43 %	96,43 %
Pontuação	118	47	86	21	49	12	34	53
Classificação	1º	4º	2º	7º	5º	8º	6º	3º

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Entre estes os grupos de sujeitos com experiência docente (CED) e sujeitos sem experiência docente (SED) há uma coincidência nas escolhas das assertivas (A) e (C), tendo sido escolhidas como 1ª e 2ª escolhas respectivamente, confirmando a prevalência da importância dada ao conhecimento do conteúdo como fundamental para a docência. Ter conhecimento foi significativamente referido pelos sujeitos do grupo CED na pergunta aberta que abordava a estréia na docência, como sendo o que sustentou sua estréia e permanência na docência. Isto reforça a crença de que para ser professor do ensino técnico basta saber bem de seu conteúdo, de sua matéria, consolidado na cultura docente do professor do ensino técnico. Pesquisas<sup>72</sup> referentes à formação do professor do ensino superior também enfatizam situações como esta, em que para ser um bom professor basta conhecer bem seu conteúdo estando as questões pedagógicas em segundo plano (quando aparecem).

No que se refere à atualização, constata-se uma divergência entre estes grupos, sendo que para o grupo CED esta assertiva não consta entre as cinco primeiras escolhas. Para o grupo SED, que ainda não atua em sala de aula, a atualização é considerada importante tendo em vista ser sua terceira escolha. Um dado interessante é que ao analisar a participação dos sujeitos do grupo CED em atualizações profissionais 62% responderam que não tem feito atualizações na sua área profissional, porém na área da educação os dados mostram uma divisão. Do total destes sujeitos 50% assinalou que fez alguma atuação na área enquanto que os outros 50% não o fizeram. A incidência de participação em atualizações seja de que área

<sup>72</sup> Ver Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2010), Morosini et al. (2003)

for é baixa, em relação à rápida obsolescência de muitos conhecimentos das áreas técnica e pedagógica.

Outro dado interessante que este levantamento apresenta é quanto a valorização do domínio de classe (D). Enquanto esta assertiva figura entre as cinco mais importantes para o grupo CED, no grupo SED está em sétimo. O que se infere a partir destes dados é que para o grupo CED em que 69% do total está entre -1 a 3 anos de experiência no magistério, o domínio da classe é um fator muito importante em seu desempenho profissional. Avançando a análise nas tabelas dos grupos focais que estão logo a seguir,, esta assertiva consta como última escolha em ambos. Como orientadora de estágios, esta pesquisadora tem a oportunidade de conhecer o assessoramento pedagógico que se realiza nas duas escolas pesquisadas, sendo que reuniões pedagógicas são periodicamente realizadas com professores, assim como tem constatado a preocupação por parte da coordenação e direção com a formação pedagógica dos docentes. Alia-se a isto que a experiência no magistério destes professores pode ser um fator preponderante na escolha destes professores, ressaltando a importância de um acompanhamento sistemático no desenvolvimento profissional destes professores.

A seguir no Quadro 4 apresentamos dados oriundos dos grupos focais, aos quais foi solicitado que preenchessem a mesma questão das assertivas.

Quadro 4 – Requisitos Para ser um Bom Professor Para o GFI

Requisitos	(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	(B) Ter experiência na área que ensina	(C) Conhecer processos pedagógicos	(D) Domínio de classe	(E) Bom relacionamento com alunos	(F) Projetos interdisciplinares	(G) Transmitir conteúdo completo	(H) Atualização constante
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	9	9	0	2	3	3	5	10
Percentual de escolha em relação aos 10 entrevistados	90 %	90 %	90,5 %	20 %	30 %	30 %	50 %	100 %
Pontuação	34	36	26	3	6	7	9	31
Classificação	2º	1º	4º	8º	7º	6º	5º	3º

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Nesse grupo, a experiência na disciplina ficou em 1º lugar nas escolhas, refletindo a concepção de que, para ser professor, a didática no Ensino Técnico centra-se no trabalho a partir de suas experiências profissionais. A isso também se refere Ramos (2002), quando chama a atenção para a redução do conceito de competências à execução. Alguns excertos ilustram essa opção do grupo.

[...] o que eu vejo muito hoje, nos cursos técnicos, a formação qual é? É profissional que tá no mercado, que traz a experiência pra dentro da sala de aula, que talvez como a A. disse, a questão da experiência que tá trazendo, talvez tenha a didática pra dar aula [...]. (GFI-P3)

[...] o técnico mesmo, tu tem que ter muito a prática, tem que trazer para a sala de aula o que é que eles vão encontrar no mercado de trabalho. Dois anos é um tempo curto, né, e tem que ter o lado psicológico pra sabe avaliar cada aluno e sabe, ahm ... manter um ritmo legal que compense a todos, eu acho que é, então ... ahm ... eles caminham paralelo assim, o pedagógico o conhecimento como técnico, o mercado de trabalho e o psicológico, que tu tem que sabe como maneja, NE? (GFI-P8)

Quadro 5 – Requisitos Para ser um Bom Professor Para GFII

Requisitos	(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	(B) Ter experiência a na área que ensina	(C) Conhecer processos pedagógicos	(D) Domínio de classe	(E) Bom relacionamento com alunos	(F) Projetos interdisciplinares	(G) Transmitir conteúdo completo	(H) Atualização constante
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	5	4	6	0	5	3	3	4
Percentual de escolha em relação aos 6 entrevistados	83 %	67 %	100 %	0 %	83 %	50 %	50 %	67 %
Pontuação	24	9	22	0	10	8	10	7
Classificação	1º	5º	2º	8º	4º	6º	3º	7º

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Pelo que os dados mostram, há um movimento interessante nessa escola quanto ao entendimento da relação teoria-prática. Foi possível perceber que há um debate sobre a importância ou não da experiência na área para atuar no Ensino Técnico. Na análise dos dados, é o grupo que coloca a experiência na área da disciplina em 5º lugar nas escolhas. Esse movimento, ou tensionamento, nas concepções existentes se traduz por alguns excertos. Podem ser pistas de avanços e retrocessos na mudança da cultura docente do Ensino Técnico, apoiada na prática e na experiência na área da disciplina como condição suficiente para o exercício da docência.

Eu acho a experiência importante, NE, porque tu lê, te prepara pra passa a informação pro aluno, tu tem todo o trabalho de prepara isso, mas eu acho que enriquece muito a minha experiência. Enriquece muito, porque eu consigo trazer informações pro aluno que muitas vezes ele lendo ele não vai conseguir. A minha experiência, a minha vivência no hospital no dia a dia é que vai trazer subsídios pra que ele consiga compreender a importância ou o como fazer aquele determinado assunto que a gente está tratando, eu acho importante. (GFII-P2)

Se bem que eu sou da área de Português, não é como a M., que no caso ela é professora na enfermagem e ela é enfermeira. Então, acredito que, no caso dela, a experiência seja muito importante, mas é que acho assim que a experiência tu vai construindo, tu vai adquirindo no processo e tem outras coisas que devem vir antes, porque se tu começa improvisando, dando mais importância pra experiência, eu acho que podem faltar outras coisas [...]. (GFII -P3)

Esses excertos retratam o tensionamento existente entre a formação acadêmica e a formação técnica, e as epistemologias que lhes dão sustentação. Esse dado mostra um movimento significativo nas crenças dos professores, ou seja, um caminho para modificar as crenças que compõem a cultura docente. É um embate muito rico, pois é nessa contradição que esses professores encontrarão possibilidades de mudança, de construção de uma prática refletida.

No Quadro 6, apresenta-se comparativo das escolhas das assertivas por grau de importância entre os quatro grupos respondentes. As células foram destacadas em cores para melhor visualizar a composição destas escolhas.

Quadro 6 – Demonstrativo Geral

Requisitos	Alunos com Experiência Docente	Alunos sem Experiência Docente	Professores Grupo Focal I	Professores Grupo Focal II
(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	1º	1º	2º	1º
(B) Ter experiência na área da disciplina	3º	4º	1º	5º
(C) Conhecer os processos pedagógicos (planejamento, avaliação, estratégias)	2º	2º	4º	2º
(D) Ter bom domínio de classe	5º	7º	8º	8º
(E) Conseguir estabelecer um bom relacionamento com os alunos	4º	5º	7º	4º
(F) Trabalhar com projetos interdisciplinares	6º	8º	6º	6º
(G) Conseguir transmitir o conteúdo completo	8º	6º	5º	3º
(H) Atualizar-se constantemente	7º	3º	3º	7º

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Esse quadro apresenta situações interessantes, pois possibilita visualizar as diferenças apresentadas na ordem de preferências dos grupos. A concepção de que, para ser um bom professor, precisa conhecer bem o conteúdo, predomina nas escolhas, com exceção de um grupo, em que, por ocasião da realização do grupo focal, foi possível presenciar o debate em que a referida escola se encontra no momento. Lá, estão sendo colocadas em análise questões cristalizadas nas práticas do Ensino Técnico, como prevalência da experiência na área sobre os demais saberes necessários para a docência. Esses embates são muito interessantes, pois se configuram nos movimentos próprios de mudança em curso na cultura docente da instituição. São produtivos, pois colocam à mostra concepções e crenças dos professores que compõem o conteúdo da cultura docente.

Outro dado interessante é o fato de que o trabalho por projetos interdisciplinares não está entre as cinco assertivas mais importantes para todos os grupos. Os dados mostram uma contradição, pois, sendo a metodologia de trabalhos por projetos e resolução de problemas base para o desenvolvimento das competências, conforme anunciado nos documentos oficiais da legislação educacional, significa que essas discussões ainda não estão na pauta da cultura docente. As práticas efetivas que acontecem nas salas de aula não estão sendo mobilizadas por essa premissa, tanto por professores novos quanto pelos com mais experiência, além dos que ainda não são professores.

Investigar como os professores do Ensino Técnico compreendem a formação pedagógica e que importância lhe atribuem pode dar indicativos para a construção do entendimento, nessa acepção, das crenças, dos valores e das normas que fazem parte da cultura docente que se estabelece nas escolas, fator decisivo na perpetuação ou dinamização de mudanças na Educação Profissional.

### 6.3 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E A DOCÊNCIA

Na tentativa de levantar dados que dessem subsídio para essas análises, foram incluídas duas perguntas abertas no questionário aplicado junto àqueles com experiência docente e somente uma delas foi aplicada junto aos respondentes sem experiência docente. Para essas respostas, também foram elaborados mapas demonstrativos, pois entende-se que auxiliam nas análises e nas comparações próprias de uma pesquisa e o confronto com a teoria para abstrair interpretações que possibilitem avanços significativos na compreensão da problemática apresentada nesta tese.

### 6.3.1 Fazeres Docente

Nos grupos focais, ficou evidenciada uma situação referente a questões de sala de aula, ou seja, a dificuldade dos professores em relação à diversidade de alunos que hoje têm acesso ao ensino profissionalizante e que trazem lacunas em sua formação, as quais precisam ser retomadas. Porém, as percepções dos professores sobre essa questão pautam-se em repertórios de conhecimento, tais como as exigências em seus bacharelados e atuações profissionais. As questões sociais que se apresentam nessas situações não estão presentes nessas situações, conforme é transcrito a seguir:

Eu não trabalho direto com a Educação Básica, mas ela afeta diretamente o trabalho que eu quero desenvolver, **diretamente**, porque eles vêm com toda essa diversidade pro técnico e aí tu tenta de todas as maneiras, usando a pedagogia que você tá aprendendo, que você aprendeu, não é?, pra poder trazer todos caminhando juntos e, às vezes, você não consegue, né, gurias? (GFII-P5)

[...] é difícil (**ênfase**) GFII-P2

A gente traz um consegue, o outro você perde, tenta, mas aí já não consegue mais trazer aquele. Agora mesmo, ainda apliquei uma prova e vou ter que fazer uma recuperação da recuperação (... **silêncio...**) que eu acho que é o fim do mundo, né? Aqui, o nosso mundo pedagógico, né (pausa) é fazer a recuperação da recuperação (...silêncio...) então não, não, não a gente não trabalha direto (com a Educação Básica), mas afeta diretamente o trabalho que a gente vai desenvolver [...]. (GFII-P5)

Três perguntas abertas davam conta de investigar a questão dos fazeres docentes, sendo focadas na metodologia por eles utilizada. Certamente, essas são questões que não acontecem em separado no fazer docente, porém, pela estruturação de uma análise, entende-se que seria necessário desmembrar em três perguntas diferentes. Junto aos respondentes sem experiência docente, foi aplicada somente a pergunta que se refere ao entendimento do que é competência.

A seguir, é apresentada a Figura 10, que representa a pergunta aplicada somente aos respondentes com experiência docente.

Figura 10 – Avanços Metodológicos



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A questão da segurança em aula foi recorrente nas respostas, confirmando a enorme ansiedade que acompanha o docente em seu início na sala de aula. Algumas respostas levam a conjecturar que esse início, além de inseguro, foi extremamente difícil, como na fala considera um avanço a abertura de maior espaço para a participação dos alunos. A crença de que um professor sempre deve ter o domínio da classe, representado como disciplina, perpassa essas crenças de forma subjacente.

Muita coisa mudou, tenho mais empatia atualmente (ao menos tento). Continuo preparando as aulas da mesma maneira. Sinto dificuldade de trabalhar com mapas conceituais, que gostaria de fazer. Continuo focando na informação aprofundada e vinculada com a realidade profissional. (S3CED)

Acredito que já ocorreu um processo de amadurecimento e que melhora a cada dia com a interação dos alunos. Preparo as aulas antecipadamente com somando as pesquisas realizadas com o conteúdo base. A distância que anteriormente se encontrava limitava a interação e questionamentos dos alunos [...]. (S7CED)

Mudei minha postura e comportamento, como, por exemplo, ter mais paciência “jogo de cintura” [...]. (S8CED)

A ausência de saberes pedagógicos também se evidencia nessas falas, tendo em vista ser próprio de toda experiência pedagógica situações de avaliação entre alunos e professor. Um componente desse saber considerado muito importante é o processo de aprendizagem. Possivelmente, seja uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses novos professores, inclusive com os que já trazem uma bagagem de experiência em palestras e treinamentos, considerados por muitos como suficientes para iniciar na docência. O que esses novos docentes ainda estão a aprender, e o farão no ensaio e erro da sala de aula, é a diferenciação entre uma palestra e uma aula planejada a partir de um plano de curso. Nesse último, existem competências a desenvolver e avaliar, além das diferenças nas relações interpessoais que se estabelecem em uma palestra e uma aula regular.



As experiências em treinamentos em empresas e em palestras precisam ser ressignificadas por esses novos professores, pois auxiliarão muito no início da docência. O desenvolvimento de habilidades com um público e a organização na apresentação dos conteúdos serão de grande valia, porém carecem de continuidade e de comprometimento com a aprendizagem ao longo do tempo, que se efetiva em um componente curricular do curso técnico, além do compromisso necessário com a qualidade social desta formação.

Esses meandros pedagógicos são desconhecidos e os fazem lançar mão de estratégias de sobrevivência das mais variadas, como o que transparece em algumas respostas, que é a manutenção do manejo de classe e do controle em aula, através do uso do “autoritarismo”, aliado à preocupação em “passar” ou “transmitir” o maior volume de conteúdo possível. Outro componente do saber pedagógico entra em questão, o *conhecimento didático do conteúdo* do qual ainda não se apropriaram (MARCELO, 2002) e que faz parte de uma formação pedagógica. Talvez essa não associação de organização de uma aula “tradicional” tenha em conta os modelos de professor que estiveram a sua frente no seu longo período de formação. O início da escolarização no Brasil esteve a cargo dos jesuítas, que desenvolveram seus métodos pedagógicos e os sistematizaram na *Ratio Studiorum*<sup>73</sup>, um manual normativo sobre como deveria ser a condução da aula. Experiências que, mesmo após a saída dos jesuítas do Brasil, continuaram sendo aplicadas nas salas de aula, tendo em vista a ausência de propostas consistentes para a educação no Brasil da época. Também sob essa influência, a formação de professores primários em escolas normais inicia, certamente não mais seguindo esse manual, mas através de sua aplicação no cotidiano do ensino, já que muitas de suas indicações passaram a fazer parte da cultura docente, traduzida nos saberes e fazeres de sala de aula, ressignificados pelo tempo, pela história e pela sociedade e retornam em situações como essas estréias de novos professores.

Outra questão a considerar nesta análise são as diferentes relações estabelecidas entre o ambiente escolar e o ambiente empresarial. O profissional que vem da indústria/empresa/escritório estabelece relações comerciais e de subalternidade com as pessoas de seu entorno de trabalho, pois o componente do poder econômico está sempre presente. Em muitas ocasiões, é por meio de uma mistura dessas experiências com suas lembranças de aluno, que esse profissional entra em uma sala de aula do Ensino Técnico para ser professor, utilizando estratégias que até então lhe serviram e são por ele dominadas. Ao se deparar com um território completamente novo, onde as relações na sala de aula e na escola

---

<sup>73</sup> *Ratio Studiorum*: conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

são geridas por outros componentes, essa insegurança se instala e o faz recuar a modelos de professores tradicionais e autoritários, até encontrar ou desenvolver novas estratégias de sobrevivência nesse novo ambiente, em que se estabelecem relações de trabalho e relações de aprendizagem intencional.

Nesse âmbito, a formação pedagógica tem seu espaço de atuação ressignificado, pois trata-se de uma cultura profissional de ordem diversa daquela em que esse novo professor está inserido. Porém, essas percepções nem sempre lhe são compreensíveis, e ele passa a interiorizar as normas, as condutas e os valores que observam nos docentes do ambiente da escola, em geral, fixando-se no que é considerado como o melhor professor da escola. Assim, inserem-se na cultura docente e sua profissionalização acontece por osmose, como afirma Sacristán, já citado no capítulo quatro, item 4.3.

Outra questão abordada foi em relação ao conceito de competência. Na Figura 10, estão representadas as sínteses das respostas dos 44 questionários analisados. Certamente, algumas situações escapam, mas estão na figura representadas as falas que tiveram maior recorrência, evitando repetições.

Figura 11 – Competências



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

O que se observa nas respostas é um entendimento de competência ajustado aos ditames do mercado. A compreensão como uma qualidade pessoal, mobilizadora de ações, ou ainda como desempenho, está posta tanto por respondentes docentes quanto os que não estão

em sala de aula. Um dado que chama a atenção são as respostas dos docentes, já que alguns assumem o não entendimento do conceito, outro aproxima-se de uma pedagogia de objetivos, enquanto outras, ainda como uma prescrição, que está no plano a ser cumprido.

Muitos têm sido os debates sobre a dificuldade que dos professores do Ensino Técnico em compreender essa noção de competências. Ramos (2002) chama a atenção para a centralidade atribuída à metodologia nessa pedagogia das competências, reforçando apenas o caráter instrumental dessas novas aquisições, direcionadas para os fins a que se destina a educação profissional, ou seja, uma formação específica. Ao analisar essas respostas, é possível constatar a total distância dos professores em relação a essas discussões e às implicações desses conceitos. Em pesquisa realizada com professores do Ensino Técnico, em uma escola da rede pública de São Paulo, Ferreti (2009) analisa a compreensão do conceito de competências desses professores e verifica que eles não participaram do processo de discussão e definição de competências que orientariam a elaboração do plano escolar. Seu desconhecimento sobre a questão não decorre da recusa teórica ou ideológica, ou ainda da reforma educacional, mas da dificuldade de domínio do conceito e da necessidade de sua aplicação prática na sala de aula.

Com relação aos docentes, cuja compreensão do conceito se afasta evidentemente daquela presente nos documentos oficiais da reforma, alguns o confundem com sua definição jurídica, ou seja, entendem o conceito como a explicitação daquilo que compete ao sujeito realizar no exercício de sua atividade profissional, tal como estatuído na lei ou pela corporação a que está vinculado. Outros docentes confundem o conceito com o conteúdo escolar da disciplina que lecionam ou com os objetivos desta. (FERRETI, 2009, p. 22).

Assim, o espaço para o desenvolvimento da pedagogia das competências ajustada aos interesses produtivos está aberto, pois, se, no presente momento, a rede privada é responsável por mais de 50% da oferta da Educação Profissional, e é onde se concentra o maior número de professores, em geral contratados, sem estabilidade, quem irá gerir os processos educativos? As comissões de educação dessas instituições definem seus planejamentos, como no caso estudado por Ferreti (2009), e os professores são meros executores do planejado em sala de aula. Essa é uma situação que também precisa vir à luz, sair da sombra em que se encontra. Nesses ambientes educativos, constitui-se uma cultura docente com valores e crenças específicos, a serem estudados com mais atenção, pois formam e conformam os novos docentes que se integram ao grupo. A formação pedagógica para os docentes é promovida em nível continuado pelas instituições de formas diversas, com diferentes organizações e tempos de duração. Algumas instituições firmam convênios com Instituições de Ensino Superior,

buscando uma formação inicial nos Programas Especiais. Essas são as perspectivas atuais de formação pedagógica na rede privada.

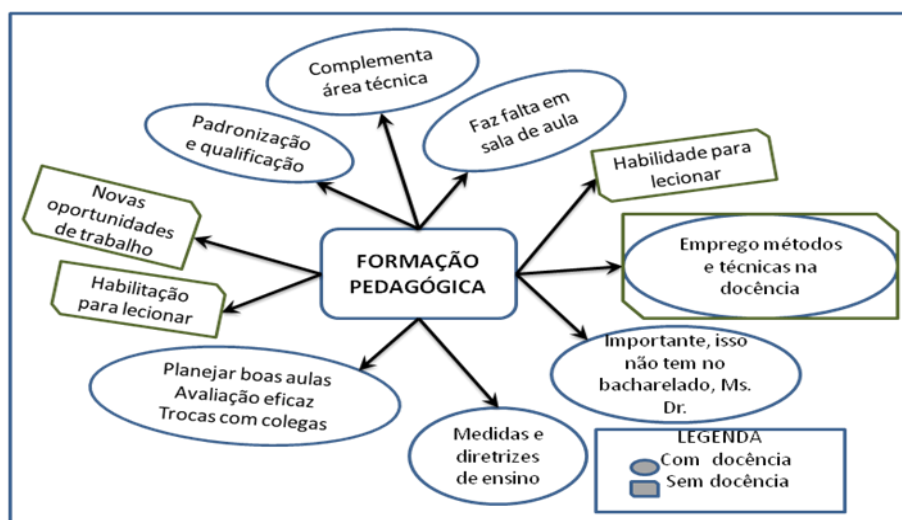
### 6.3.2 Dizeres e Pensares Sobre Formação Docente

O professor que atua no Ensino Técnico constitui-se na multiplicidade de concepções, ou seja, sua autodefinição como professor, suas experiências de aluno, de profissional, pelo retorno na relação com outros, na relação com seus alunos, com seus pares, com a instituição e com órgãos oficiais que legislam e regulamentam suas atividades. Ainda fazem parte desse cenário, concepções do discurso do senso comum que entende a profissão docente como prescritiva e universal, do discurso midiático sempre instável, dos documentos oficiais todos perpassados pela valorização social da profissão e sua remuneração e condições de trabalho. Ao longo dessas análises, tem-se anunciado o lugar de destaque que a formação de professores tem ocupado nas agendas de diferentes países, bem como nas recomendações que organismos multilaterais têm publicado em diferentes idiomas e países.

A necessidade de aprender ao longo de toda a vida tem se transformado em um *slogan* presente nos mais diversos espaços. A aprendizagem, que antes era prazerosa pelo encanto do descobrimento descompromissado, hoje se torna um princípio de sobrevivência. Conforme Marcelo (2002, p. 9), “[...] en otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos.” Mudanças profundas em tão curto espaço de tempo levam a reorganizar os modos de ser e estar no mundo. Nesse contexto, está a Educação Profissional, entendida como um dos vértices dessa mudança. Nesse campo, estão seus professores e as discussões sobre sua formação.

Para avançar nas reflexões, foi inserida uma pergunta aberta sobre a formação pedagógica estruturada em um curso, para captar os diversos entendimentos possíveis entre o grupo de respondentes. Ampliando o campo de análise, foram realizados dois grupos focais com professores em exercício, em duas escolas técnicas de duas instituições privadas diferentes, lançando a discussão sobre a formação pedagógica para o Ensino Técnico e sua pertinência como cotidiano da sala de aula. Sendo o objetivo analisar as contribuições da cultura docente para uma mudança na Educação Profissional, entende-se que esse tema traria subsídios para a análise. Como nos tópicos anteriores, foram organizadas as respostas dos questionários na Figura 12 para melhor visualização.

Figura 12 – Importância da Formação Pedagógica



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Essa figura traz uma pequena mostra do que os professores pensam sobre a formação pedagógica. Como já foi colocado, começaram sua atuação sem qualquer processo formativo e, muitas vezes, sem mesmo ter escolhido ser professor. Os respondentes que ainda não atuam como professores demonstram claramente a concepção de prescrição subjacente à concepção de professor que circula no senso comum, pois entendem essa atuação como sendo uma prescrição, o melhor caminho para “instruir”, como se pode verificar em algumas respostas.

Pretendo aprimorar as técnicas de ensino, aprender a ensinar e transmitir conhecimento. (S25SED)  
 Conhecer novas formas e instrumentos de pedagogia, além de aprimorar as que já têm. (S27SED)  
 Me habilitar para conseguir transmitir com segurança e tranquilidade os conhecimentos que tenho adquirido e que tenho como objetivo transmitir para outras pessoas. (S13SED)

Constroem uma compreensão sobre a formação de professores e sua ação como docente, alicerçada no paradigma da racionalidade técnica, que compreende que a docência está fundada no exercício da técnica e no seu exercício auto-suficiente. Conforme um dos respondentes, os professores com quem teve contato na graduação deveriam ter feito uma formação nesse sentido, pois:

[...] na minha opinião, já eram (cursos em formação pedagógica) para ter sido obrigatórios há mais tempo, assim não precisaria ter assistido a tantas aulas sem didática alguma. (S6CED)

Pimenta e Anastasiou (2002) colocam que, muitas vezes, a carreira docente é desconsiderada, pois pensando em sua formação, sua construção identitária se deu ao longo de

sua trajetória, em seus estudos formais na graduação e nos seguintes - especialização, cursos de atualização, sempre na mesma área. Na formação inicial, que é na graduação, os perfis profissionais foram se construindo, assim como seus códigos, valores, o conceito do profissional, sua regulamentação, código de ética, etc. Quando questionados sobre sua identidade socioprofissional, autodefinem-se como os profissionais de formação do bacharelado, dificilmente como professores.

Zabalza (2004) analisa questões semelhantes referentes aos professores universitários e seu início na docência. Essas situações, assim como a dos professores do Ensino Técnico em muito se assemelham, pois ambas são atribuídas a profissionais de mercado que se tornam professores. Ao referir a questão de atualização na área, o autor coloca que os professores,

[...] ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levaria o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer [...] talvez o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre “didática de especialidade”, ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade. (ZABALZA, 2004, p. 107).

Ao iniciar na docência, assumem outra carreira, mesmo que, muitas vezes, não a valorizando, ingressando apenas para complementar a renda ou, ainda, de forma provisória, até encontrar recolocação em sua área profissional de origem. Com isso, não passam por todo o percurso em que se constituíram profissionais em outras carreiras. Caso houvesse obrigatoriedade de cursar uma formação inicial consistente, teriam contato com os elementos constitutivos da profissão docente, que, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107), são “[...] formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética.” Em seu ingresso na carreira, esse professor recebe os planos de estudos já prontos, a partir dos quais deve desenvolver suas aulas. Em geral, isso acontece de forma solitária, e, assim, responsabiliza-se por sua docência. Os reflexos serão sentidos através dos alunos, que, em caso positivo de atuação, não serão motivo de análise, porém, em caso negativo, esse professor passa por uma análise junto à coordenação da escola.

Estudos sobre a formação do professor para o Ensino Técnico precisam ser cada vez mais divulgados. Observa-se que muitas situações, que envolvem esses professores, seriam compreendidas e encaminhadas de outra forma se essa formação fosse realmente efetiva, com uma proposta consolidada. No sentido da necessidade dessa formação, apresenta-se uma reflexão desenvolvida ao longo da escrita desta tese, ao mesmo tempo em que se argumenta sobre a necessidade de definições políticas. Apresenta-se, ainda, a alternativa de análise a

partir da cultura docente, para construir referenciais a fim de melhor compreender o que acontece nas escolas técnicas, como essas docências se constituem e propiciam mudanças.

Há muitas análises possíveis a partir dos dados apresentados nesta pesquisa, dada sua riqueza e diversidade, mas as limitações impostas por prazos de término a tornam inconclusa e fazem com que análises sejam colocadas em suspenso no momento, porém tornam-se caminhos para continuar as investigações posteriormente. Aqui, apenas foram esboçadas possibilidades, tendo presente de que não se esgotam nelas mesmas, mas indicam que é um e a conscientização das mudanças necessárias para uma Educação Profissional voltada aos que vivem do trabalho.

## 7 CONCLUSÃO

A proposta de discussão que realizo ao longo desta pesquisa situa-se no confronto entre elementos empíricos e concretos, buscando compreender se *“O reconhecimento das culturas docente, por parte dos envolvidos com o processo educativo no ensino técnico, pode se constituir em caminhos para que melhorias e mudanças se materializem no cotidiano das escolas?”* Para responder a esta pergunta e, buscando estabelecer nexos deste reconhecimento com a melhoria da docência e com as mudanças no cotidiano da escola do ensino técnico, formulei duas questões orientadoras para melhor dar conta da análise e compreensão dos dados coletados junto aos professores, sujeitos desta pesquisa. As questões (1) *“Que entendimento professores do ensino técnico elaboram sobre as reformas da educação profissional e como isso se traduz no chão da escola e (2) de que maneira as dimensões forma e conteúdo das culturas docente se imbricam no desenvolvimento profissional docente?”* possibilitaram que as reflexões acerca dos dados coletados fossem realizadas de modo a dar conta da complexidade proposta nesta pesquisa. Ambas serão discutidas e confrontadas com as interpretações produzidas a partir da análise e discussão dos resultados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, retomando e retornando ao referencial teórico da tese. No capítulo um abordei a complexidade em que se insere a formação de professores a partir de uma análise da constituição da educação de massas e das demandas de formação, necessárias para a época. Foram analisadas políticas de formação voltadas à Educação Profissional e sua estreita aproximação com o ideário capitalista, situando a educação no contexto do projeto societário da nação brasileira. A década de 1980, em especial a de 1990, foram tempos de muitas mudanças na educação tanto em nível mundial, assim como no Brasil. Nessas mudanças, a hegemonia neoliberal se instala em nosso sistema educativo, propiciando seu reordenamento para uma formação orientada ao mercado. São lógicas que se invertem, são formações redirecionadas, são pessoas que se formam e conformam no movimento contraditório da sociedade e que influenciam os fazeres e saberes pedagógicos dos professores.

Analisando a trajetória da formação de professores para o Ensino Técnico no capítulo dois, procurei demonstrar algumas das incoerências e contradições existentes nesta caminhada. Dito, de outra forma, procurei analisar o proposto na legislação, compreendido como o “dito” que nem sempre se materializa na realidade concreta das escolas, o “feito”. Com isso, iniciei a discussão sobre os fatores que contribuem para que esse “dito” não



aconteça, sobre ações ou reações que se observam no cotidiano escolar que ora se aproximam, ora se afastam dessas propostas. Analiso algumas de suas contradições e possibilidades, a partir da proposta da formação desses professores fundada na relação educação e trabalho, inserida na concepção de uma pedagogia do trabalho, compreendido como princípio educativo, trazendo para a educação a tarefa de educar pelo e não para o trabalho. Nesta concepção de formação, a educação não pode estar voltada para o trabalho, apenas para responder às necessidades de treinamento e de adaptação exigidas pelo mercado de trabalho, na sociedade moderna, nem o professor pode estar a serviço desse tipo de formação, irrefletidamente. Ao resgatar a trajetória dessa formação, trouxe elementos tentando compreender o caráter especial e emergencial da formação do professor do ensino técnico em suas especificidades. Analiso como a racionalidade técnica influenciou a formação de professores da educação básica no Brasil, criando “modelos” de bom professor pautados no tecnicismo. A utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir, gera uma prática irrefletida e produz modelos docentes que ainda hoje, se repetem em muitas escolas técnicas e de educação básica. Por outro lado, busquei-se demonstrar que a epistemologia da prática, pautada nos saberes da experiência, os saberes tácitos, que promovem e articulam a criatividade humana, juntamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica, são componentes fundamentais para uma formação de professores comprometida com a transformação da sociedade.

Para promover que mudanças e melhorias se concretizem no “chão de escola” do Ensino Técnico, proponho o estudo e a compreensão da cultura docente, sendo que no capítulo três, apresento as análises e categorias propostas por Hargreaves (1998), Pérez Gómez (2001), assim como o desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN MUÑOZ, 1998). Entendo que, de forma implícita, a cultura docente orienta os saberes e fazeres docentes na escola, sendo o ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada em qualquer mudança na prática educativa. Passo a utilizar o termo cultura no plural, denominando assim de culturas docente, por entender que singularizando este conceito não estaria contemplando a multiplicidade e a riqueza de culturas que se inserem neste conceito. A prática docente como unidade de análise possibilitou demonstrar algumas das manifestações desta cultura sendo também diferenciada em cada nível de ensino que compõem a educação básica. Em minha experiência como professora da educação básica, como docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso normal e no ensino superior vivenciei e ainda vivencio situações que refletem a constatação da multiplicidade deste termo, de distintas culturas dentro da cultura docente. Certamente este é um campo que requer que se

desenvolvam mais pesquisas, enfocando diferentes atuações docentes para que seja possível reunir elementos para que possamos compreender melhor esta multiplicidade de culturas inseridas na totalidade composta pela cultura docente em questão.

Entendo também que a Educação Profissional, especificamente o ensino técnico, não pode ser considerado como um processo separado e particular da realidade, pois não é nessa proposta que esta pesquisa se funda. Busco, no materialismo histórico dialético, as bases epistemológicas necessárias para tecer análises e argumentações a partir dos dados coletados na concretude da realidade social objetiva. Assim, procuro verificar nexos do reconhecimento das culturas docente como possibilidade de mudança do ensino técnico no cotidiano das escolas a partir da questão orientadora: “*que entendimento os professores do ensino técnico elaboram sobre as reformas da educação profissional e como isso se traduz no “chão” da sala de aula.*” Para construir esta compreensão, destaquei algumas palavras utilizadas em textos legais e documentos elaborados por GTs envolvidos nesta discussão e que são de uso recorrente nos discursos sobre educação, na mídia, e na ótica do mercado assim como no cotidiano da escola. No confronto destas palavras com o entendimento produzido pelos professores de escolas técnicas de iniciativa privada, os dados da pesquisa revelam que estes conceitos quando chegam à realidade concreta da escola produzem nos professores um entendimento mais próximo do sentido de uma educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado do que para uma educação comprometida com a formação humana que tenha o trabalho como princípio educativo. Neste sentido, sem rever concepções ou sem uma formação, seja ela inicial ou continuada, que promova a confrontação necessária com textos e discussões pautadas em outra lógica de pensamento, estes docentes elaboram crenças, constroem sua cultura docente a partir de vivências e experiências próximas, sejam elas do contexto empresarial e de mercado de onde advém para a sala de aula, seja pela reprodução do que vivenciam no próprio contexto escolar sem ressignificações, sem colocar sob suspeita o que se apresenta. A cultura docente é uma manifestação e uma realidade presente nas escolas, exercendo forte influência nas práticas docentes. Sua compreensão e entendimento pode ser um caminho para desestabilizar práticas de educação construídas na concepção de uma educação voltada para o trabalho, e que atenda às necessidades do mercado. Conforme Frigotto e Ciavatta (2006), implica em desconstruir esta concepção de cidadão produtivo que tem o mercado como pólo orientador da vida coletiva, construindo uma proposta educativa que se aproxime dos projetos do ser humano emancipado “[...] para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006, p. 68).

A formação de um professor para o ensino técnico, seja, ela inicial ou continuada, que considere a qualidade social e política dos cursos e promova uma formação discente à altura dos desafios contraditórios no mundo do trabalho contemporâneo precisa passar por estas desconstruções, ressignificações promovendo assim modificações nas culturas docentes que circulam nas escolas do ensino técnico e a conseqüente melhoria e mudança no cotidiano da escola. Agregando um dado que advém de minha prática enquanto professora de um Programa Especial de Formação Pedagógica, constato que por vezes no início das aulas do programa encontro alunos preocupados em saber em que disciplina será sua certificação para atuação nas escolas técnicas, uma prática antiga que não está mais em vigor. Com a promulgação da nova LDB 9394/96 cessou a vigência da Portaria Ministerial n. 432/71, que havia instituído os Esquemas I e II. Estes determinavam a definição de disciplinas para atuação do professor. Já são 14 anos desta mudança, porém em minha prática, ainda me deparo com estas concepções circulando entre as pessoas. Concepções que refletem a influência de uma cultura que se constituiu e reproduziu no âmbito legal pelo período de 41 anos, e permanece até os dias de hoje graças à forte influência das culturas docente que circulam nas escolas técnicas.

A segunda questão que orientou esta pesquisa foi a de “*compreender de que maneira as dimensões **forma** e **conteúdo** da cultura docente influenciam o professor, no seu desenvolvimento profissional docente.*” A partir dos dados foi possível estabelecer nexos entre o reconhecimento das culturas docentes como possibilidade de melhoria na docência. Entre candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica, divididos entre sujeitos com experiência docente prévia e sujeitos sem experiência docente, foi possível verificar algumas manifestações das dimensões forma e conteúdo das culturas docente em ação. Os candidatos sem experiência docente expressam que optam pela formação para docência por entendê-la como uma vocação e como possibilidade de transmissão de conhecimentos. Os dados mostram a manifestação da dimensão do conteúdo das culturas docentes, tendo em vista este se configurar como os valores, crenças e hábitos, ou seja, o que professores dizem e fazem no exercício da docência. Mesmo sem experiência docente, estes sujeitos trazem concepções que circulam entre professores, tendo em vista sua convivência e exposição a práticas de professores durante o período de suas formações profissionais. Já entre os candidatos com experiência docente além de concepções coincidentes com as anteriores, alguns avançam no sentido de um discurso mais voltado à aprendizagem, produto de diferentes influências exercidas no cotidiano da escola, no entrecruzamento de diferentes culturas docentes. A modificação destas concepções se dá pela via do exercício da docência onde estes sujeitos

estão expostos e são influenciados pelas dimensões de conteúdo e forma da cultura docente. Mais estudos que aprofundem estas análises numa perspectiva etnográfica, em instituições tanto públicas quanto privadas, são necessários para que seja possível avançar nesta proposta de melhoria da prática docente no ensino técnico na perspectiva das culturas docente .

Na análise da dimensão docência, os dados revelam que o início na docência, além de ansiogênico exige um profundo conhecimento em sua área de atuação. Em geral, um professor mais experiente, um “veterano” que possui a *expertise* orienta, através de “dicas” e “macetes” o novo professor no seu início de carreira. Os dados demonstram a existência de concepções de que para dar aulas no ensino técnico basta “dominar” bem o conteúdo a ser trabalhado utilizando-se para isso de sua prática laboral. Isto é, dos saberes da experiência, saberes tácitos construídos nos espaços de criação existentes no trabalho prescrito, extremamente importantes para qualquer processo de formação. Para Imbernón Muñoz, (1998) se estes saberes não forem acompanhados pela reflexão, comprometerão a capacidade de inovação que integra, ou deveria integrar todo o processo de inserção em uma nova profissão. Dito de outra forma, uma epistemologia da prática, que tenha como base epistemológica a pedagogia do trabalho. Neste sentido mais estudos sobre culturas docente contribuirão na qualificação das propostas de formação inicial e continuada de professores do ensino técnico.

Outra constatação levantada a partir das discussões dos resultados está no âmbito da colaboração que se verifica nas escolas, ainda refletindo o exercício de uma colegialidade artificial. Os dados também revelam que o isolamento docente, apresentado por Hargreaves (1998) e Pérez Gómez(2001) é uma realidade em nossas escolas técnicas, sendo provocado por diversos fatores, possíveis de ser trabalhados e ressignificados para avançar no sentido de uma cultura de colaboração.

A desvalorização social da profissão, as pressões e o atendimento a demandas do mercado, geram nos professores da educação básica um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. No âmbito do ensino técnico os dados evidenciam que os sujeitos inicialmente procuram a docência como uma complementação para seu orçamento, pelo fato de que ao concluírem sua formação profissional na graduação, não estava em seu horizonte próximo ser professor. No caso dos sujeitos entrevistados, todos são de instituições de iniciativa privada, onde não existe a estabilidade garantida pelos concursos da esfera pública. No âmbito deste estudo, a definição por sujeitos que vem apenas da iniciativa privada se deu pelo fato de que entre os poucos estudos que analisam a docência no ensino técnico a maior parte deles aborda docentes de instituições públicas. Dados do Censo Escolar revelam que mais de 50% das

vagas ofertadas para o ensino técnico estão na iniciativa privada, sendo esta a área que concentra o maior número de professores. Os dados da pesquisa desta tese revelaram que a cultura da balcanização faz parte da organização da escola, tanto em seu aspecto físico, quanto na contratação do professor por horas-aula, característico de toda a rede privada.

É neste âmbito que os professores do ensino técnico em geral iniciam na docência sem formação ou preparo pedagógico anterior, constituindo-se professores a partir de sua imersão na docência, formados e conformados pelas culturas docente que circulam nestas escolas. Nem sempre contam com acompanhamento pedagógico inserido em uma proposta de formação continuada na perspectiva de uma pedagogia do trabalho.

*“Analisar a cultura docente no contexto da Educação Profissional Técnica de nível médio, seus avanços e retrocessos como possibilidade de mudança”*, foi o objetivo geral desta pesquisa. Nas análises, foi possível verificar que o isolamento e a balcanização contrariam o preconizado na legislação educacional, dado que, cada vez mais, a interdisciplinaridade tem sido apontada como um caminho para a mudança nas práticas. No cruzamento dos dados em que os sujeitos da pesquisa elencaram assertivas por ordem de importância, de acordo com o que consideravam mais importante para ser um bom professor, verifiquei que, entre todos os grupos, o trabalho com projetos não constou entre as cinco primeiras escolhas. Com base nessas análises, verifico que propostas interdisciplinares são resultados obtidos apenas a partir da imposição de uma colegialidade artificial ou burocrática, atendendo ao proposto pelas legislações. Os dados revelam que esta não é uma posição assumida pelos professores em seu cotidiano, tendo em vista não constar entre as cinco primeiras escolhas. Um avanço na proposição de um trabalho interdisciplinar que efetivamente contribua na formação deste aluno, porém um retrocesso em sua implementação, ao favorecer a continuidade da cultura da balcanização.

Em meu trabalho de sala de aula, constato essa dificuldade em trabalhar por projetos que, efetivamente, sejam interdisciplinares nos espaços de estágio. Essa recusa se dá menos pelo descompromisso dos professores do que pelo desconhecimento do que essa prática pressupõe. Em muitas escolas com Ensino Técnico, nota-se que a mudança que se anuncia nesse sentido é apenas aparente, pois as bases ontoepistemológicas do conhecimento pedagógico permanecem inalteradas, sendo que isso, tacitamente, reforça a cultura do isolamento docente.

No contexto espanhol, a questão do isolamento docente tem sido investigada em diversas produções acadêmicas. As novas configurações do trabalho demandam a necessidade de trabalhar em equipe, porém, no recôndito da sala de aula, o professor, ao encostar a porta,

desenvolve o currículo como entende que deva ser. Resultados obtidos nesta tese possibilitam fazer essa afirmação, corroborando com a proposição de que a cultura docente é uma possibilidade a ser considerada nos processos de melhoria nas práticas docentes e na mudança na Educação Profissional, na proposta de uma base epistemológica orientada por uma pedagogia do trabalho.

As interferências de organismos internacionais na formulação e na condução de políticas públicas para a Educação no Brasil se manifestam em diversas situações. No que se refere à Educação Profissional, a noção de competências ou a Pedagogia das Competências, conforme Ramos (2002) denomina, orienta o processo de aprendizagem, reordenando os currículos. Essa noção, aliada ao conceito de empregabilidade, propõe ao campo educativo que desenvolva competências definidas pelo mercado, sendo que cada indivíduo passa a ser um banco de competências que assegurem a empregabilidade. Uma concepção de educação que, via orientações de organismos internacionais, é pensada apenas no âmbito da esfera produtiva. Uma educação que forme e conforme o trabalhador às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção.

No campo empírico, busco compreender como essas modificações têm sido assimiladas e compreendidas pelos professores em ação nas escolas, e os resultados mostram que há desconhecimento, por parte desses professores, das questões subjacentes ao ensino baseado em competências. Verificou-se que muitas das discussões empreendidas no meio acadêmico não encontram eco entre os professores sujeitos dessa pesquisa. Dentre as análises, porém, encontram-se pistas para a mudança, como posicionamentos de professores que estão atentos a essa contradição. Mesmo que sejam em menor número, esses posicionamentos se apresentam como possibilidade de mudanças, a partir da cultura docente. Esta cultura é um fator importante a ser considerado nos processos de mudança, pois se compõe de crenças, valores, hábitos e normas ritualizados, que orientam as ações dos professores da escola e definem “modos e discursos pedagogicamente corretos”. É nesse espaço que se faz necessário atuar, para que as melhorias na ação pedagógica do Ensino Técnico realmente se modifiquem na perspectiva de uma educação voltada aos indivíduos no processo histórico e social do trabalho. Resumidamente, esta é a tese que resulta da pesquisa.

Nas respostas aos questionários, foi possível verificar o quão doloroso e silencioso é esse processo. Consolida-se a concepção de que apenas o domínio da técnica é condição suficiente para a docência nesse campo, configurando o modelo do professor conteudista. Isso também me aproximou da literatura que vem sendo produzida sobre a docência e a formação

dos professores universitários, que guardadas as devidas proporções, também são profissionais de mercado que passam a ensinar o que sabem.

Os dados revelam, ainda, que essa concepção vem se constituindo desde a formação inicial no Ensino Superior, locus de formação mais recente de onde vêm os professores que estão se inserindo no Ensino Técnico, espaço onde se forma a identidade desse profissional. Paralelamente, pesquisas no campo da formação de professores têm apontado que, mesmo com uma formação inicial, os professores começam sua docência, repetindo modelos de professores de quem foram alunos, o que leva a inferir que essa concepção, essa crença, esse valor faz parte da cultura docente do professor do Ensino Técnico.

A opção pela reflexão sobre o docente do Ensino Técnico construiu-se a partir de minha vivência muito próxima da realidade das escolas técnicas, seus professores, gestores e alunos, tendo em vista o fato de eu ser docente do Programa Especial de Formação Pedagógica, da universidade onde atuo. Nesse Programa, além de disciplinas específicas, oriento estágios, oportunidade ímpar de estar próxima da realidade em que esses professores vivenciam a dinâmica da escola técnica, com um olhar voltado para o “*chão*” de sala de aula. É uma formação aligeirada, cujo tempo para desenvolver conteúdos didático-pedagógicos é escasso, conforme discussões que vêm sendo levadas a efeito por educadores que já há muito discutem esta questão.

Porém, ainda que revestida de um caráter emergencial, essa formação é o espaço legal definido, configura-se como a possibilidade reconhecida legalmente de iniciar esses professores em um processo de formação profissional. É necessário insistir no debate, para que essa situação seja revista, mas ao mesmo tempo, qualificar as ofertas em andamento. A Lei 11.741/08, que localiza a Educação profissional técnica de nível médio, no Capítulo 2 da Educação Básica, passa a demandar professores com a mesma formação exigida a todas as etapas da Educação Básica, ou seja, neste caso, a Licenciatura.

As discussões, empreendidas pelas diferentes representações que têm interesses na Educação Profissional, estão presentes na agenda educativa. De um projeto de formação implementado sob um quadro teórico com base na lógica das competências, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais atuais tem avançado para novas propostas através da reabertura do diálogo dos órgãos governamentais com os diferentes setores da sociedade civil organizada. A formação de professores têm sido mote de propostas de resoluções, documentos oficiais e posicionamentos de intelectuais envolvidos com a temática, trazendo à discussão novas perspectivas de entendimento e numa concepção de práxis educativa em seu sentido pleno.

Neste estudo, chamo a atenção para que, enquanto essas definições não acontecem, as formações continuam sendo oferecidas, cabendo investigar de que forma acontecem. Não coaduno com a ideia de que os programas especiais sejam a solução e devam permanecer como única alternativa, muito menos com a ideia de que eles serão a solução para as mazelas que temos no ensino técnico. Não se trata disso, mas que, enquanto os embates avançam, os olhares se voltem para o que acontece na realidade social concreta e objetiva dessas formações, tanto na inicial quanto na continuada, para qualificá-las, dentro das contradições que apresentam. Que qualidade social esses cursos apresentam, de que forma se organizam e como é possível formar um professor, cuja formação científica e pedagógica não seja secundarizada pela prática laboral a ser ensinada e, de modo geral, simplificada, conforme recomenda Kuenzer (2010)?

Uma formação, que avance para a compreensão histórica dos processos da formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, aliada às teorias dos processos pedagógicos, certamente não se desenvolverá em tão curto espaço de tempo. Porém, contraditoriamente, esse é o espaço em que essa formação acontece, tendo sido recentemente corroborada pelo PNE 2011 - 2020.

Com isso, alternativas viáveis precisam ser implementadas, enquanto continuam os debates sobre essa formação. A proposta da análise da cultura docente contribuirá nesse processo, desde que a inserção desse novo professor seja acompanhada e orientada, para que, nos processos formativos na escola, possa constituir seu desenvolvimento profissional docente, identificando-se com a nova profissão. A cultura docente torna-se fator preponderante nos processos de mudanças nas práticas docentes, pois se constitui de crenças, valores, hábitos e normas que orientam as ações dos professores na escola e definem modos de pensar e agir.

É nesse espaço que faz sentido atuar, para que as melhorias na ação pedagógica do Ensino Técnico realmente se modifiquem na perspectiva de uma educação voltada ao desenvolvimento dos indivíduos no processo histórico e social do trabalho. Investir na formação continuada, acompanhando a inserção do novo professor na escola, conforme propõe Imbernón Muñoz (1998), é uma alternativa viável, para suprimir o aligeiramento que se verifica não apenas na formação dos professores do Ensino Técnico, mas também na redução de tempo em todas as licenciaturas. Aproximar essas discussões com os estudos e pesquisas que vêm sendo realizadas com professores universitários, apresenta-se como outra alternativa para o fortalecimento do campo teórico, tendo em vista que o Ensino Técnico, por sua natureza, tem maior aderência a esse tipo de ensino.



A realização do doutorado “sanduíche”, na Espanha, possibilitou um alargamento de horizontes seja no sentido intelectual, seja no desenvolvimento pessoal. Cabe aqui destacar a relevância dessa proposta de inserção em um grupo de pesquisa em outro contexto social e cultural. Apesar de o atraso do cronograma da pesquisa em que me inseri junto ao “*Grupo de Analisis Sociológicos*” da Universidade de Salamanca ter prejudicado o acompanhamento da fase inicial de coleta e análise de dados sobre a cultura docente na Espanha, a experiência proporcionou o contato com uma literatura diferenciada, tanto sobre cultura docente quanto em outras áreas. Além disso, o contato com diferentes projetos de pesquisa, a participação na definição de protocolos de pesquisa, a análise de novos métodos e técnicas de tratamento de dados, a participação em seminários e eventos foram extremamente significativas para minha constituição enquanto pessoa e pesquisadora.

Desses quatro anos em que esta tese foi construída, fica a certeza de que aqui não se encerram caminhos, mas descortinam-se horizontes repletos de possibilidades.

## REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 76, Aprovado em 21 de Janeiro de 1975: o ensino de 2º grau na lei n. 5.692/71. **Documenta**, Brasília, n. 170, p. 24-50, jan.1975.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.ccivil>>. Acesso em: 05 out. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei 4073/42; Decreto-lei no 4.073, de 30 de janeiro de 1942: [**Lei Orgânica do Ensino Industrial**]. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 04 out. 2010.

BRASIL. Decreto Federal n. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal. n. 9.394/96**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BRASIL. Lei 5540/68. **Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e Sua Articulação com a Escola Média, e dá Outras Providências**: revogada pela Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. **Lei 7044/ 82**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera Dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Redimensionar, Institucionalizar e Integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 5692/71. **Estabelece a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 05 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L.9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L.9394.htm)>. Acesso em: 03 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 28 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CENAFOR **Relatório Técnico**: investigação sobre a futura área de ação dos ginásios técnicos dentro das tendências do sistema de educação nacional. Brasília: MEC. Departamento de Ensino Médio; CENAFOR, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Resumo Técnico**: censo da educação superior de 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/99 de 05 de outubro de 1999. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CE\\_B16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CE_B16_99.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. **Dispõe Sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes Para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3 de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Convergências e Tensões nas Propostas de 2009: política nacional de formação de professores do magistério da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. In: DALBEN, Ângela I.L.F. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 750-769.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, jul./dez. 1990.

CAMPOS, Roselane F. **A Reforma na Formação Inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis: UFSC, 2002.

CANDAU, V. (Coord.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988.

CARNIELLI, Beatrice L.; GOMES, Candido A.; CAPANEMA, Clélia. O Magistério da Educação Profissional: vencendo o dualismo histórico. **Educação Profissional: C&T**, Brasília, v. 2 n. 2, p. 221-229, jan/jun. 2008.

CEPAL-UNESCO. **Educación y Conocimineto**: eje de la transformación productiva com equidad. Disponível em: <[http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec\\_Equida.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Equida.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2010.

CHARLOT, Bernard et al. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

CONTRERAS, José. **A Autonomia Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos N. **Contra a Corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luis A. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. p. 89-107, 2000.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

CURY, Carlos R.J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

D'ANGELO, Márcia. **Escola Técnica Federal de São Paulo**: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986). São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DADOY, Mireille. As Noções de Competência e Competências à luz das Transformações na Gestão da Mão-De-Obra. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da Qualificação à Competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004. P. 35-48.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto, 1997.

DUBAR, Claude. A Sociologia do Trabalho Frente à Qualificação e a Competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 64, p. 87-101, set. 1998.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999. P. 93-124.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERRETI, Celso J. A Educação Profissional e as Novas Exigências na Formação de Professores e nas Práticas Pedagógicas: uma análise crítica. In: SILVA, Aida M.M. et al. **Políticas Educacionais, Tecnológicas e Formação do Educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. P. 417-437.

FERRETI, Celso J. A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31. jan./abr. 2009.

FERRETI, Celso J. As Tensões de Correntes da Implantação das Políticas da Educação Profissional e Tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Angela I.L.F. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 417-437.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projetos Societários e Educacionais em Disputa: uma análise conjuntural da educação nacional. **Revista da III Conferência Estadual de Educação**, Curitiba, p. 18-29, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educar O Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humano Emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino técnico. Brasília: Inep, 2006.

GARCIA, Carlos M. Pesquisa Sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. 1998.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil**: contradições e desafios. Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudanças**. Alfragide: Mc.Graw-Hill de Portugal, 1998.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 1992. P. 31-62.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de Professores Para a Educação Profissional Tecnológica. In: DALBEN, Angela I.L.F. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. P. 497-518.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia do Trabalho na Acumulação Flexível : os processos de "exclusão includente" e "inclusão excludente" como uma nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-37, jan./abr. 2005. . Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/311/boltec311c.htm>>. Acesso em: 23 out. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LANDINI, Sonia B.; ABREU, Claudia. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, Naura S.C. **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 203-218.

LIMA, Licínio. **A Escola Como Organização Educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MACHADO, Lucília. Formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. MEC/INEP (Orgs.). **Formação de Professores Para a Educação Profissional Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2008. V. 8, p. 67-82.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**: trabalho e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma Teoria Científica da Cultura**. Lisboa: Edições 70, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antigüidade aos nossos dias. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, Carlos. Aprender a Enseñar Para la Sociedad del Conocimineto. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 10, n. 15, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=683299&recNo=35&toc=1&uiLanguage=en>>. Acesso em: 02 out. 2009.

MARCELO, Carlos. Los Comienzos en la Docência: um professorado com Buenos princípios. **Profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, 2009a. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=567>>. Acesso em: 02 out. 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, Bauru, n. 8, p. 7-22, 2009b.

MARCELO, Carlos. Empezar com Buen pie: inserción em la enseñanza para profesores principiantes. **Revista Docencia**, Chile, v. 12, n. 33, p 27-38, dic. 2007.

MARCELO, Carlos. **Formación de Profesores Para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MORGADO, José C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto, 2005.

MOURA, Dante. A Formação de Docentes Para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NAGEL, Lizia H. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos anos 80. In: GUIMARÃES, Francis M.N. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2001. P. 99-122.

NOGUEIRA, Vicente de Paulo Queiroz. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **T&C Amazônia**, Manaus, v. 7, n. 16, p. 48-53, fev. 2009.

OCDE. **Informe TALIS**: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. síntesis de los primeiros resultados. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 10. set. 2009.

OCDE. **Professores são Importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Re-Estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. A Formação de Professores Para a Educação Profissional. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et.al. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 454-478.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico. In: ARANHA, Antonia V.S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Orgs.). **Diálogos Sobre Trabalho: perspectivas multidisciplinares**. São Paulo: Papirus, 2005. P. 15-38.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Socialización Profesional del Futuro Docente en la Cultura de la Institución Escolar: el mito de las prácticas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 29, p. 125-140, 1997.

PETITAT, André. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira. In: CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 11-22.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMIREZ, Francisco O.; BOLI, Jonh. La Construcción Política de la Escolarización de Masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. IN: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (Ed.) **Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo**. Barcelona: Editorial Ariel S.A, 2001. P. 297-314.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Claudio R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 53-71.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Pocos, Buenos, bien Tratados y Pagados: el mercado interno de trabajo em el sector eléctrico español: 1953-1985**. Salamanca, 2000. Tesis (Doctor em La Educación) – Universidad de Salamanca. 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.



RIBEIRO, Marlene. **Ensino Médio e Educação Profissional sob Relações de Hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações** Palestra. Porto Alegre: SUEPRO/SEC/RS. 2001.

RIBEIRO NETTO, Álvaro Fernández. **Tempos de Labor: formação, emprego e qualificação em sociologia do trabalho.** Tradução livre da obra de Mateo Alaluf. Bélgica, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J.C. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jailson A. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 205-224.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da Educação.** Campinas: Autores associados, 1997.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Representações Sociais Acerca da Alfabetização de Adultos.** Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2010.

SCHEIBE, Leda. O Projeto de Profissionalização Docente no Contexto da Reforma Educacional Iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C.M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Mônica R., ABREU, Cláudia B. M. Reformas Para quê?: as políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** 2. ed. Porto Alegre, 2001.

STROOBANTS, Marcelle. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997. P. 135-166.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. **La Condición Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, R.M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica: as estratégias do banco mundial. In: TOMASINI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. P. 38-52.

UCKZAK, Lucia H. **A Supervisão Escolar no Município de Esteio**: um estudo de caso. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. A. Docência: formação e profissionalização. In: VEIGA, Ilma P.A.; D'ÁVILA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008. P. 24-37.

VEIGA, Ilda P.A. Prefácio. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S.B. **Reflexões Sobre a Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2002. P. 7-10.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiro Para Coleta de Dados Informativos

Roteiro para coleta de dados informativos (aplicado a todos os sujeitos entrevistados)

Escola: \_\_\_\_\_

Curso Técnico: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) selecionada(s): \_\_\_\_\_

Carga horária total na escola: \_\_\_\_\_ Carga horária no curso: \_\_\_\_\_

**I. SEXO:** ( ) M ( ) F

**II. IDADE:**

( a ) de 20 a 25 ( b ) de 26 a 30 ( c ) de 31 a 35 ( d ) 36 a 40

( e ) 41 a 45 ( f ) 46 a 50 ( g ) 51 a 55 ( h ) 56 a 60

( i ) mais de 60

**III. TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO:**

( a ) menos de 1 ano ( b ) de 1 a 3 ( c ) 4 a 5 ( d ) 6 a 10

( e ) 11 a 15 ( f ) 16 a 20 ( g ) 21 a 25 ( h ) 26 a 30

( i ) mais de 30

**IV. TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO:**

( a ) menos de 1 ano ( b ) de 1 a 3 ( c ) 4 a 5 ( d ) 6 a 10

( e ) 11 a 15 ( f ) 16 a 20 ( g ) 21 a 25 ( h ) 26 a 30

( i ) mais de 30

**V. ESCOLARIDADE:**

( a ) Curso Técnico sem especialização ( b ) Curso Técnico com especialização

( c ) Bacharelado ( d ) Pós Graduação: (E) (M) (D)

Curso Técnico: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós Graduação: (Esp.) ( Ms.) ( Dr.) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Participação em seminários, encontros, eventos de divulgação científica (últimos 3 anos):  
na área da Educação?

( ) Não. ( ) Sim.

- na área do bacharelado?

( ) Não. ( ) Sim.

**VI. DAS AFIRMAÇÕES ABAIXO, ASSINALE, POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA, AS CINCO QUE CONSIDERA IMPRESCINDÍVEIS PARA UM BOM PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO.**

- ( a ) Conhecer bem o conteúdo que ensina.
- ( b ) Ter experiência na área da disciplina.
- ( c ) Conhecer os processos pedagógicos (planejamento, avaliação, estratégias).
- ( d ) Ter bom domínio de classe.
- ( e ) Conseguir estabelecer bom relacionamento com os alunos.
- ( f ) Trabalhar com projetos interdisciplinares.
- ( g ) Conseguir transmitir o conteúdo completo.
- ( h ) Atualizar-se constantemente.

## APÊNDICE B – Questionário de Perguntas Abertas

Questionário de perguntas abertas

Sujeitos: candidatos ao Programa Especial de Formação Pedagógica com experiência docente

1. Por que você escolheu ser professor(a)?
2. Como foi sua estreia em sala de aula?
3. O que mudou desde que começou a dar aulas até hoje? Como você prepara suas aulas?
4. Estamos em meio a um processo de reestruturação produtiva, globalização e flexibilização. Em que medida isso afeta sua função docente?
5. Qual sua opinião sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica?
7. A Educação Profissional está organizada por competências. Como sua escola se organizou para isso? Em suas aulas, o que mudou para se readaptar às novas exigências?
8. Há práticas e costumes que os professores da escola seguem? Você pode citar alguns? Como isso influi sua prática de sala de aula?

## **APÊNDICE C – Roteiro Para Entrevistas com Alunos de Programas Especiais de Formação Pedagógica Sem Experiência Docente**

Roteiro para entrevistas com alunos de Programas Especiais de Formação Pedagógica sem experiência docente

1. Por que você escolheu ser professor(a)?
2. Quais as suas expectativas com o Programa Especial de Formação Pedagógica?
3. O que você conhece sobre o ensino técnico?
4. Estamos em meio a um processo de reestruturação produtiva, globalização e flexibilização. Em que medida isso afeta a função docente?
5. A Educação Profissional está organizada por competências. Como você define competências?

## APÊNDICE D – *Rapport* Para os Grupos Focais

### *Rapport* para os grupos focais

A formação de professores no Brasil passa por fases de adequação à nova organização social. A formação do professor do Ensino Técnico, ao longo do tempo, tem sido tratada como algo especial. Grande número de professores vem da experiência do mercado profissional e entra em sala de aula para dar suas primeiras aulas. Outros cursam o Programa Especial de Formação Pedagógica (antigo Esquema I e II), buscando qualificação para atuar nos cursos técnicos como professores.

Como vocês percebem essa formação na prática e em que ela tem (ou vai) auxiliar em sua prática docente? Como os Programas Especiais de Formação Pedagógica podem contribuir para melhorar a prática hoje executada nas aulas do técnico?



## APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada *Entre o dito e o feito na formação do professor que atua na Educação Profissional: há uma cultura profissional docente em mudança no Brasil?*, que vem sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa é investigar as possibilidades de organização de propostas para formação pedagógica para a Educação Profissional de nível técnico que contribuam para a formação de um professor comprometido e atento às necessidades educativas de seus alunos e da escola, a partir de análises da cultura profissional docente. A pesquisa será realizada em Escolas de Ensino Técnico e Instituições de Ensino Superior da região metropolitana e Vale do Rio dos Sinos, do RS, bem como em escolas de formação profissional na Espanha.

Sua participação neste estudo é voluntária e inicia após a assinatura deste termo de consentimento para realização da pesquisa. Cabe esclarecer que você será informado(a) sobre os resultados de sua participação na pesquisa, como também receberá todos os esclarecimentos que julgar necessários. A participação na pesquisa dá-se a partir de uma entrevista ou participação em grupo focal. Todas as informações coletadas não serão vinculadas à identidade dos participantes, permanecendo sua identificação no anonimato. Os dados coletados subsidiarão a escrita da tese, como também serão utilizados em publicações e participações de eventos científicos da área. A participação na pesquisa não implicará custos nem pagamentos, podendo o participante afastar-se em qualquer momento.

Necessitando de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora a partir dos endereços eletrônicos [margareth.simionato@ufrgs.br](mailto:margareth.simionato@ufrgs.br) e [marga.fada@hotmail.com](mailto:marga.fada@hotmail.com).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do pesquisado

\_\_\_\_\_  
Margareth Fadanelli Simionato – pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro - orientador

## APÊNDICE H – Grupo 1: sujeitos com experiência docente (CED)

Grupo 1. Sujeitos com experiência docente (CED) – Total: 16

CED – Por Sexo

Sexo	Participação Percentual
Masculino	50 %
Feminino	50%

CED – Por Idade

Faixa Etária	Quantidade	Participação Percentual
Até 30 anos	4	25 %
31 a 35 anos	2	12,50 %
36 a 40 anos	5	31,25 %
41 a 45 anos	3	18,75 %
46 a 50 anos	1	6,25 %
Acima de 50 anos	1	6,25 %

CED – Por Tempo de Serviço no Magistério

	Tempo de Serviço – anos						
	Menos 1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20
Quant.	4	7	1	2	1	1	0
%	25 %	43,75 %	6,25 %	12,50 %	6,25 %	6,25 %	0 %

CED - Por Tempo de Serviço em Outras Atuações Profissionais

	Tempo de Serviço – anos							Não Atuam
	Menos1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	
Quant.	0	1	1	2	3	2	5	2
%	0	6,25 %	6,25 %	12,50 %	18,75 %	12,50 %	31,25 %	12,50%

CED – Titulação

	Quantidade	Participação Percentual
Técnico	2	12,50 %
Bacharelado	15	93,75 %
Especialista	7	43,75 %
Mestrado	7	43,75 %
Doutorado	0	0 %

## CED – Participação em Atualizações Profissionais

## Requisitos Para ser um Bom Professor Para Grupo CED

	Educação		Bacharelado	
	Sim	Não	Sim	Não
Quantidade	8	8	6	10
Percentual	50 %	50 %	37,5 %	62,50 %

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	15	12	15	7	12	7	3	10
Percentual de escolha em relação aos 16 entrevistados	93,75 %	75 %	93,75 %	43,75 %	75 %	43,75 %	18,75 %	62,50 %
Pontuação	69	38	47	15	36	15	7	13
Classificação	1°	3°	2°	5°	4°	6°	8°	7°

## APÊNDICE I – Grupo 2: sujeitos sem experiência docente (SED)

### Grupo 2. Sujeitos sem experiência docente (SED)

#### SED – Por Sexo

Sexo	Participação Percentual
Masculino	57 %
Feminino	43 %

#### SED – Por Idade

Faixa Etária	Quantidade	Participação Percentual
Até 30 anos	8	28,57 %
31 a 35 anos	6	21,43 %
36 a 40 anos	3	10,71 %
41 a 45 anos	5	17,86 %
46 a 50 anos	6	21,43 %
Acima de 50 anos	0	0 %

#### SED – Por Tempo de Serviço em Outras Atuações Profissionais

	Tempo de Serviço - anos							Não Atuum
	Menos1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	
Quant.	1	1	5	7	5	3	6	0
%	3,57 %	3,57 %	17,86 %	25 %	17,86 %	10,71 %	21,43 %	0 %

#### SED – Titulação

	Quantidade	Participação Percentual
Técnico	5	17,86 %
Tecnólogo	0	0 %
Bacharelado	14	50 %
Especialista	14	50 %
Mestrado	0	0 %
Doutorado	0	0 %

## SED - Formação Acadêmica

## Requisitos Para ser um Bom Professor Para Grupo SED

Formação	N ° Formados	Percentual de Formação
História	1	3,57 %
Ciência da Computação	1	3,57 %
Administração	10	35,71 %
Psicologia	1	3,57%
Direito	2	7,14 %
Fisioterapia	2	7,14 %
Engenharia	3	10,71 %
Ciências Contábeis	4	14,29 %
Biblioteconomia	2	7,14 %
Publicidade e Propaganda	1	3,57 %
Matemática Aplicada	1	3,57 %

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Obs: Percentual de formação, com base nos 28 entrevistados.

1ª escolha: 5 pontos

2ª Escolha: 4 pontos

3ª Escolha: 3 pontos

4ª Escolha: 2 pontos

5ª Escolha: 1 pontos

Requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	26	13	26	9	20	6	13	27
Percentual de escolha em relação aos 28 entrevistados	92,86 %	46,43 %	92,86 %	32,14 %	71,43 %	21,43 %	46,43 %	96,43 %
Pontuação	118	47	86	21	49	12	34	53
Classificação	1°	4°	2°	7°	5°	8°	6°	3°

## APÊNDICE J – Grupo 3: grupo focal I – GFI

Grupo 3: grupo focal I – GFI

GFI – Por Sexo

Sexo	Participação Percentual
Masculino	40 %
Feminino	60%

GFI – Por Idade

Faixa Etária	Quantidade	Participação Percentual
Até 30 anos	3	30 %
31 a 35 anos	0	0 %
36 a 40 anos	4	40 %
41 a 45 anos	2	20 %
46 a 50 anos	1	10 %
Acima de 50 anos	0	0 %

GFI – Por Tempo de Serviço no Magistério

	Tempo de Serviço – anos							Não possuem Magistério
	Menos 1	1 à 3	4 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	Mais 20	
Quant.	5	1	0	1	0	1	0	2
%	50 %	10 %	0 %	10 %	0 %	10 %	0 %	20 %

GFI – Por Tempo de Serviço em Outras Atuações Profissionais

	Tempo de Serviço – anos							Não Atuam
	Menos 1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	
Quant.	2	2	0	0	1	3	2	0
%	20 %	20 %	0 %	0 %	10 %	30 %	20 %	0 %

GFI – Titulação

	Quantidade	Participação Percentual
Técnico	4	40 %
Bacharelado	10	100 %
Especialista	5	50 %
Mestrado	2	20 %
Doutorado	0	0 %

## GFI – Participação em Atualizações Profissionais

## Requisitos Para ser um Bom Professor Para GFI

	Educação		Bacharelado	
	Sim	Não	Sim	Não
Quantidade	4	6	2	8
Percentual	40 %	60 %	20 %	80 %

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

1ª escolha: 5 pontos

2ª Escolha: 4 pontos

3ª Escolha: 3 pontos

4ª Escolha: 2 pontos

5ª Escolha: 1 pontos

Requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	9	9	0	2	3	3	5	10
Percentual de escolha em relação aos 10 entrevistados	90 %	90 %	0 %	20 %	30 %	30 %	50 %	100 %
Pontuação	34	36	26	3	6	7	9	31
Classificação	2º	1º	4º	8º	7º	6º	5º	3º

## APÊNDICE K – Grupo 4: grupo focal II

Grupo 4: grupo focal II

GFII – Por Sexo

Sexo	Participação Percentual
Masculino	0 %
Feminino	100%

GFII – Por Idade

Faixa Etária	Quantidade	Participação Percentual
Até 30 anos	0	0 %
31 a 35 anos	2	33,33 %
36 a 40 anos	1	16,67 %
41 a 45 anos	3	50 %
46 a 50 anos	0	0 %
Acima de 50 anos	0	0 %

GFII – Por Tempo de Serviço no Magistério

	Tempo de Serviço – anos							Não possuem Magistério
	Menos 1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	
Quant.	0	2	0	1	1	1	1	0
%	0 %	33,33 %	0 %	16,67 %	16,67 %	16,67 %	16,67 %	0 %

GFII – Por Tempo de Serviço em Outras Atuações Profissionais

	Tempo de Serviço – anos							Não Atuam
	Menos 1	1 a 3	4 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	
Quant.	0	3	0	0	1	1	1	0
%	0 %	50 %	0 %	0 %	16,67 %	16,67 %	16,67 %	0 %

GFII – Titulação

	Quantidade	Participação Percentual
Técnico	0	40 %
Bacharelado	1	100 %
Especialista	3	50 %
Mestrado	2	20 %
Doutorado	0	0 %



## GFII – Participação em Atualizações Profissionais

## Requisitos Para ser um Bom Professor Para GFII

	Educação		Bacharelado	
	Sim	Não	Sim	Não
Quantidade	3	3	2	4
Percentual	50 %	50 %	33,33 %	66,67 %

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

1ª escolha: 5 pontos

2ª Escolha: 4 pontos

3ª Escolha: 3 pontos

4ª Escolha: 2 pontos

5ª Escolha: 1 pontos

Requisitos	A	B	C	D	E	F	G	H
N. Citações por alternativa sem considerar grau de importância	5	4	6	0	5	3	3	4
Percentual de escolha em relação aos 6 entrevistados	83 %	67 %	100 %	0 %	83 %	50 %	50 %	67 %
Pontuação	24	9	22	0	10	8	10	7
Classificação	1º	5º	2º	8º	4º	6º	3º	7º

**APÊNDICE L – Demonstrativo Geral: grau de importância dos requisitos para ser um bom professor**

Demonstrativo Geral

Requisitos	Alunos com Experiência Docente	Alunos sem Experiência Docente	Professores Grupo Focal I	Professores Grupo Focal II
(A) Conhecer bem o conteúdo que ensina	1º	1º	2º	1º
(B) Ter experiência na área da disciplina	3º	4º	1º	5º
(C) Conhecer os processos pedagógicos (planejamento, avaliação, estratégias)	2º	2º	4º	2º
(D) Ter bom domínio de classe	5º	7º	8º	8º
(E) Conseguir estabelecer um bom relacionamento com os alunos	4º	5º	7º	4º
(F) Trabalhar com projetos interdisciplinares	6º	8º	6º	6º
(G) Conseguir transmitir o conteúdo completo	8º	6º	5º	3º
(H) Atualizar-se constantemente	7º	3º	3º	7º

Fonte: coleta de dados