PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Roberto Vidal de Negreiros

FORMAÇÃO / PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSSORES:

um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Belo Horizonte

2020

Paulo Roberto Vidal de Negreiros

FORMAÇÃO / PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSSORES:

um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Negreiros, Paulo Roberto Vidal de
N385f Formação / profissionalização de professores: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) / Paulo Roberto Vidal de Negreiros. Belo Horizonte, 2020.
274 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). 2. Ensino técnico - Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 4. Ensino - Orientação profissional. 5. Professores de ensino técnico - Formação. 6. Ensino profissional - Brasil. 7. Ensino integrado. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
SIB PUC MINAS
CDU: 377.112.4
Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Paulo Roberto Vidal De Negreiros

FORMAÇÃO / PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSSORES:

um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

_____

Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira – Orientadora – PUC - Minas

_____

Prof.ª Dra. Jussara Bueno Paschoalino - (UFRJ)

_____

Prof.ª Dra. Inajara de Salles Viana Neves – (UFOP)

_____

Prof.ª Dra. Lorene dos Santos – (PUC - Minas)

_____

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – (PUC - Minas)

_____

Prof. Dr. Teodoro Adriano C. Zanardi (PUC - Minas – Suplente)

_____

Prof.ª Dr.ª Solange Rodrigues (IFMG – Suplente)

Belo Horizonte, 25 de setembro de 2020

DEDICATÓRIA

À minha esposa Aparecida,

Pelo carinho, amor, incentivo, paciência e compreensão.
Soube lidar e contornar com as ausências decorrentes
deste tempo de formação. Minha gratidão e respeito.

Aos meus filhos Vitor e Henrique.

Uma convivência marcada pela amorosidade e respeito.
Cada um, a seu modo, sempre esteve presente,
torcendo e compartilhando das minhas lutas.

Aos meus pais, Hilda e Waldomiro.

Exemplos de garra, dedicação,
superação e amor ao trabalho.
Com coragem, venceram
os desafios na criação dos 10 filhos.
Com integridade moral,
demarcaram suas atitudes
no contexto social vivenciado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amparo e minha fortaleza, que me concedeu os dons necessários, saúde e força para tornar possível essa realização.

À Prof. Dra. Maria Auxiliadora, minha orientadora, por compartilhar seu conhecimento, pelas intervenções criteriosas e valorosas para com os meus escritos. Mostrou-se aberta ao diálogo e soube compreender minhas dificuldades, proporcionou-me crescimento intelectual, profissional e pessoal. A você, minha admiração, gratidão e amizade.

À Prof. Dra. Lorene dos Santos, por ter aceitado participar da banca de qualificação, apresentando importantes contribuições para a condução desta pesquisa.

À minha amiga e “irmã” Lorena Freitas, pela força e incentivo na tomada de decisão rumo ao doutorado. Pela convivência profissional, que me proporciona grandes aprendizados.

Aos meus irmãos, Maria do Carmo, Celina, Vera, Tadeu, João, Maristela, Maria Beatriz, Marines e Adilsom, pela convivência fraterna, companheira e solidária.

À mantenedora “Sociedade Inteligência e Coração”, pela oportunidade concedida, apoio e incentivo disponibilizado durante a realização deste percurso de formação.

Aos colegas Sandra Freitas e Gustavo, que caminharam comigo durante o doutorado e serão amigos para sempre.

Às minhas colmeias, que nos momentos de estresse, possibilitaram o contato com a natureza e a recuperação física e mental.

“Adoro reticências…
Aqueles três pontos que insistem em dizer
que nada está fechado,
que nada acabou, que algo está por vir!
A vida se faz assim!
Nada pronto, nada definido.
Tudo sempre em construção.
Tudo ainda por se dizer…
Nascendo…
Brotando…
Sublimando…
Vivo assim…
Numa eterna reticência…
Para que colocar ponto final?
O que seria de nós sem a expectativa da continuação?”

(Texto atribuído a Nilson Furtado)

RESUMO

A questão central desenvolvida neste estudo se consubstancia na investigação sobre a formação/profissionalização dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no âmbito de duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), de Minas Gerais. Como objetivo geral, buscou-se ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o exercício do magistério nessa modalidade de educação, na qual trabalham professores com distintos níveis de formação: bacharéis e licenciados. Neste trabalho, foram problematizadas as questões e especificidades relacionadas aos saberes docentes, verificando se estes dialogam-se com o processo de desenvolvimento das competências necessárias do profissional da educação. Durante a realização desta pesquisa buscou-se: (I) Identificar e analisar as trajetórias profissionais de professores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de duas instituições de Minas Gerais e suas formações técnica e acadêmica. (II) Investigar como os professores das instituições pesquisadas avaliavam a importância da capacitação pedagógica nas práticas dos docentes. (III) Analisar como os professores percebiam a importância dos saberes experienciais/tácitos, geralmente, presentes nas trajetórias dos docentes da Educação Profissional. (IV) Investigar as condições salariais e de trabalho dos professores das duas instituições pesquisadas e se eles as consideravam adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Quanto aos procedimentos metodológicos, ressalta-se que esta investigação se constitui como uma pesquisa Quali-Quanti, com ênfase na pesquisa qualitativa. Em síntese, tendo em vista as especificidades relacionadas à modalidade de educação em pauta, constatou-se a necessidade de uma política pública mais estruturada para formação inicial do professor da EPTNM, ao mesmo tempo, faz-se necessário assegurar a formação continuada dos professores em exercício profissional.

Palavras-chave: Formação e Profissionalização, Educação Técnica e Profissional de Nível Médio, Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

ABSTRACT

The main question that has been developed in this study takes shape in the investigation of the training/professionalization of the Secondary Technical-Professional Education (henceforth EPTNM) teachers, amid two institutions of the Rede Federal de Educação Profissional Científica Tecnológica (Federal Network of Scientific-Technical-Professional Education, henceforth RFEPCT) in Minas Gerais. The main goal has been to widen and deepen the knowledge on the exercise of teaching in this modality of education. In it, teachers with both bachelors and teaching degrees operate. This dissertation has queried the issues and specificities related to teaching know-hows, as well as verified their dialogues with the process of acquiring the competences required for the professional practice of teaching. Its research project has aimed: (I) to identify and analyze the professional trajectories of RFEPCT teachers within two schools in Minas Gerais, as well as their academic and technical trajectories. (II) to investigate the way in which the teachers in the visited institutions evaluate the importance of pedagogical training in the practical lives of teachers. (III) to analyze how the teachers perceived the importance of the experimental/implicit knowledges, generally present in the trajectories of Professional Education teachers. (IV) to investigate the labor and wage conditions of the teachers in both the investigated institutions and whether they consider said conditions adequate for the development of quality teaching or not. Regarding methodological procedures, it is worth noting that this was a Quality-Quantity Research, with emphasis on quality. To sum up, in view of the specificities related to the inquired educational modality, better structured public policies to teacher training in the EPTNM have proven necessary. Likewise, assuring the continuous training of professionally active teachers has also proven a necessity.

Keywords: Training and Professionalization, Secondary Technical-Professional Education, Rede Federal de Educação Profissional Científica Tecnológica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção acadêmica por regiões do Brasil 52
Gráfico 2 – Distribuição das Teses pelas Regiões 59
Gráfico 3 – Ofertas de cursos na EPTNM – 2011 a 2015 146
Gráfico 4 – Titulação dos docentes efetivos em 2015 146
Gráfico 5 – Sexo dos participantes da pesquisa quantitativa 169
Gráfico 6 – Idade dos participantes da pesquisa quantitativa 170
Gráfico 7 – Tempo de magistério dos participantes nas Instituições.....171
Gráfico 8 – Formação profissional, anterior ao Ensino Médio 173
Gráfico 9 – Redes de Ensino nas quais se cursou o Ensino Médio 173
Gráfico 10 – Formação Técnica de Nível Médio 175
Gráfico 11 – Rede de Ensino onde cursou o Técnico de Nível Médio 175
Gráfico 12 – Formação de Nível Superior 178
Gráfico 13 – Última Graduação 179
Gráfico 14 – Graduação e Opção pela Rede de Ensino 180
Gráfico 15 – Atividades Desenvolvidas no âmbito da Graduação.....181
Gráfico 16 – Cursos de Formação Pedagógica.....182
Gráfico 17 – Continuidade da Formação Acadêmica 184
Gráfico 18 – Áreas da Formação Pretendida 185
Gráfico 19 – Outras atividades profissionais em sua área de formação 186
Gráfico 20 – Pós-Graduação – Última Formação Concluída 187
Gráfico 21 – Professores Cursando Pós-Graduação 188
Gráfico 22 – Curso de Pós-Graduação em andamento 189
Gráfico 23 – Política de Qualificação Docente 190
Gráfico 24 – Relação do Curso de formação e área de atuação docente.....191
Gráfico 25 – Pesquisa na Área de Atuação Docente 193
Gráfico 26 – Financiamento de Projeto por Agências de Fomento 193
Gráfico 27 – Importância da Pesquisa para a Prática Pedagógica 196
Gráfico 28 – Projetos de Extensão e Área de Atuação Docente 197
Gráfico 29 – Avaliação das Atividades de Extensão 198

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte: Dissertações 47
Quadro 2 – Temáticas pesquisadas nas Dissertações 48
Quadro 3 – Perspectiva metodológica - Teses.....53
Quadro 4 – Cursos de Graduação – CEFET-MG.....143
Quadro 5 – Cursos EPTNM - CEFET-MG.....144
Quadro 6 – Relação de cursos do IFMG para Formação de Professores.....154
Quadro 7 – Relação dos cursos da EPTNM – Campus Ouro Preto.....155
Quadro 8 – Relação dos cursos no Ensino Superior – Campus Ouro Preto.....156
Quadro 9 – Número de professores da EPTNM na RFEPCT/MG.....159
Quadro 10 – Professores participantes por unidade do CEFET-MG.....161
Quadro 11 – Professores participantes do IFMG/Ouro Preto.....161
Quadro 12 – Caracterização dos participantes das entrevistas – CEFET – MG.....164
Quadro 13 – Caracterização dos participantes das entrevistas – IFMG / OP 164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo IFMG 152
Tabela 2 – Tempo de atuação no magistério, na RFEPCT e IFMG/OP 168
Tabela 3 – Dados do CEFET – MG - Agências / Órgãos de Fomento 194
Tabela 4 – Dados do IFMG/OP - Agências / Órgãos de Fomento 195
Tabela 5 – Motivos para opção pelo Magistério 200
Tabela 6 – Situações que impactam, negativamente, o trabalho docente 201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada principal do CEFET - MG.....139
Figura 2 – Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto.....148
Figura 3 – Localização das Unidades do IFMG.....150
Figura 4 – Evolução dos campi do IFMG 151
Figura 5 – Eixos estruturantes do questionário do OBEDUC.....160
Figura 6 – Identificação dos professores entrevistados 163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo.
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
AGU	Advocacia Geral da União
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.
ANFOPE	Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
APES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CNTE	Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DCNFPROF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico.
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica

EPTNM	Educação Profissional de Nível Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
ETFOP	Escola Técnica Federal de Ouro Preto
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal Minas Gerais
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FORPROFEP	Formação de Professores para a Educação Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.
HEM	Habilitação Específica de Magistério
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Institutos de Educação Superior
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMG/OP	Instituto Federal Minas Gerais – Unidade Ouro Preto
IFs	Institutos Federais
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development.
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBEDUC	Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PPI	Proposta Pedagógica Institucional.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Sistema Nacional do Comercio
SENAI	Sistema Nacional da Industria
SENEPT	Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica da Educação.
UAB	Universidade Aberta.
UNEDS	Unidades de Ensino Descentralizadas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 29
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO.. 42
2.1 Contextualização 42
2.2 O que "dizem" as Dissertações 46
2.2.1 Quanto a abordagem metodológica: Estado da Arte 47
2.2.2 Quanto as temáticas pesquisadas 48
2.2.3 Quanto a distribuição por regiões do Brasil 51
2.3 O que revelam as Teses 52
2.3.1 Quanto à abordagem metodológica 53
2.3.2 Quanto à formação dos professores 53
2.3.2.1 Quanto à concepção de formação 54
2.3.2.2 Saberes dos professores 55
2.3.2.3 Quanto aos percursos formativos 56
2.3.2.4 Demandas de formação: Política Intistucional 58
2.3.3 Distribuição por regiões do Brasil 59
2.4 Considerações gerais sobre as Dissertações e Teses identificadas 59

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 62
3.1 Primeira fase – 1827 – 1890 67
3.2 Segunda fase – 1890 a 1832 72
3.3 Terceira fase – 1932 a 1939 79
3.4 Quarta fase – 1939 a 1971 79
3.5 Quinta fase – 1971 a 1996 84
3.6 Sexta fase – 1996 a 2006 86
3.7 O período após 2007 88
3.7.1 As políticas educacionais no contexto da ruptura democrática 97

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .. 105
4.1 No contexto da República Velha 105
4.2 Da Era Vargas (1930 – 1945) ao Período da Ditadura Militar 107
4.3 Do Período da Ditadura Militar até o Processo de Redemocratização 111
4.4 A Educação Profissional no contexto da LDBEN/1996 113
4.5 As políticas de Educação Profissional nos governos de Lula e Dilma 116
4.6 A Educação Profissional no contexto da ruptura democrática 124
4.7 Os saberes docentes no âmbito da Educação Profissional 126

5 CONHECENDO OS CAMPI E OS PROFESSORES DESTA PESQUISA 139
5.1 O CEFET – Minas 139
5.2 Instituto Federal de Minas Gerais: Campus Ouro Preto 148
5.3 Participantes da pesquisa - dados quantitativos 157
5.4 Participantes da pesquisa - Entrevistas 162

6 A PESQUISA DE CAMPO 167
6.1 A pesquisa quantitativa 167
6.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa 169
6.1.2 A formação durante a Educação Básica 172
6.1.3 A formação em Nível Superior 178
6.1.4 A formação em Nível de Pós-Graduação 187
6.1.5 A Pesquisa e a Extensão 192
6.1.6 A opção pelo magistério 199
6.1.7 Situações que impactam negativamente no trabalho docente 201
6.2 A Pesquisa Qualitativa 204
6.2.1 Categorias de Análise 205
6.2.1.1 Primeira categoria. Formação / Profissionalização e Qualificação: Incentivo Institucional e Plano de Salário e Carreira 205
6.2.1.2 Segunda categoria. Formação em licenciaturas: Importância para prática docente 218
6.2.1.3 Terceira categoria. Os Saberes Tácitos: Importância para a prática docente 231
6.2.1.4 Quarta categoria. Desenvolvimento de Pesquisa e Extensão: Relevância para a prática docente 237
6.2.1.5 Quinta Categoria. O contexto político e econômico: impactos para a prática docente 243

7 CONCLUSÃO 251

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 255

APÊNDICE A – LISTA DE DISSERTAÇÕES DE 2010 A 2018 265

APÊNDICE B – LISTA DE TESES – 2010 A 2018 269

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 271

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO 274

1 INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo vivenciado pela educação brasileira, dando-se ênfase à última década do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, um dos temas mais debatidos foi o da formação docente, constituindo-se, assim, como uma prioridade, quando se pretende melhorar a qualidade[1] do ensino no País. Como reflexo dessa realidade, constata-se que, nesse período, ocorreram numerosas mobilizações de docentes, por meio de participação em seminários, fóruns e produções científicas, no intuito de debater, pesquisar, lutar e buscar avanços na construção de professores mais capacitados, tendo em vista a necessidade de atender às demandas tanto socioeconômicas, culturais e educacionais da realidade brasileira, quanto a diversidade dos saberes teórico-metodológico e didático-pedagógicos, dos avanços científicos e tecnológicos e das múltiplas transformações ocorridas nos setores societário e produtivo.

Essa temática fica ainda mais complexa, quando se trata da formação de docentes para a educação profissional, que tem especificidades próprias, pois nesse campo do conhecimento, os saberes tácitos/experienciais[2] relacionados ao mundo do trabalho são considerados muito importantes, sendo inclusive avaliados, por alguns, como capazes de substituir os aportes de uma capacitação didático-pedagógica[3]. Enfatiza-se, também, que com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir da Lei n. 11.892/ 2008, as escolas técnicas passaram a demandar uma quantidade elevada de docentes, gerando, consequentemente, a necessidade da admissão de um número considerável

[1] O conceito de qualidade de ensino expresso neste estudo apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), que considera que a educação de qualidade deve ser entendida numa perspectiva social. Um processo no qual os indivíduos constroem, mantêm e transformam conhecimentos e valores, condição para que possam exercer o direito à cidadania de forma plena. O conceito de qualidade social da educação vincula-se à ideia de uma existência com qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Em outras palavras, educação com qualidade social é aquela que promove a vida com dignidade, o pleno desenvolvimento do educando e implica o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[2] De acordo com Tardif (2014), são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional. Esses saberes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da profissão. Nesse sentido, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (p. 38).

[3] Esse tipo de entendimento pode ser constatado na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, art. 61, que define que profissionais com notório saber estão capacitados a "ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação" (BRASIL, 2017).

desses profissionais, sobretudo nos Institutos Federais (IFs), criados pela referida legislação.

Como desdobramento dessa realidade, as pesquisas pedagógicas para o campo da educação profissional têm sido fortemente impactadas pela perspectiva da qualificação e profissionalização docente. Essas produções acadêmicas buscam compreender as deficiências das políticas públicas relacionadas à formação desses professores, atentando-se para a necessidade de criar um projeto que visa a transformação do País, buscando um maior desenvolvimento econômico, social, cultural e procurando romper com um contexto marcado pelas desigualdades, pela miséria, pela violência e pelas injustiças.

Oliveira (2015) considera que o trato pouco cuidadoso dos gestores públicos com a educação profissional acabou se refletindo na formação/profissionalização dos professores, uma vez que existe uma considerável carência de políticas públicas consistentes, destinadas à capacitação desses sujeitos. Nessa perspectiva, Oliveira e Burnier (2013) destacam que, na história da educação brasileira, é possível perceber a existência de um número reduzido de ações governamentais voltadas para a formação de docentes para a Educação Profissional. Nessa mesma direção, Gariglo e Burnier (2014) concordam com essa ausência do Estado, pois, para eles, existe um silenciamento por parte do Governo Federal, no que se refere às políticas públicas destinadas à formação dos docentes que atuam na Educação Profissional.

Moura (2008), também, refere-se a essa temática, questionando as políticas públicas para a formação de professores no âmbito da educação profissional, pois de acordo com o pesquisador, os gestores governamentais não parecem compromissados e dão pouca atenção à formação específica desse profissional. Dessa forma, ele critica a não preocupação e/ou tomada de decisão dos gestores públicos para com a necessidade de serem ofertadas licenciaturas que possibilitem uma melhor formação para os docentes da referida modalidade de educação.

Nos estudos referente à formação de professores que atuavam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no âmbito da RFEPCT, constatou-se capacitações/qualificações bastante diferenciadas. Por um lado, havia os docentes formados no âmbito das licenciaturas, que lecionavam no Ensino Médio disciplinas como matemática, geografia, história, língua portuguesa, estes eram habilitados especificamente nos conhecimentos didático-pedagógicos, possuíam,

consequentemente, uma capacitação teórico-metodológica para ministrar suas atividades docentes, servindo-se dos recursos didáticos que contribuem para qualificar os processos de ensino e viabilizam a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Por outro lado, havia os docentes oriundos dos cursos de graduação (bacharelado) que, por não possuírem uma formação didático-pedagógico, quase sempre, tinham maior dificuldade em relação aos processos de ensino dos conteúdos e à forma de como usar os recursos a fim de proceder a necessária transposição didática, que pressupõe a capacidade de saber transmitir os conhecimentos teóricos e empíricos.

Diante do exposto, considera-se que essas diferenciações de perfis profissionais podem acarretar consequências, sobretudo, no âmbito do ensino integrado. Uma vez que os professores licenciados, na sua maioria, conhecem muito pouco ou desconhecem a educação profissional e a capacitação para o mundo do trabalho e os docentes das disciplinas ligadas à educação profissional, geralmente, engenheiros, não dominam as especificidades das disciplinas vinculadas à educação geral e do campo da formação didático-pedagógica. Essa realidade acaba dificultando a articulação e o diálogo entre esses dois tipos/grupos de docentes, podendo interferir, negativamente, no necessário diálogo e na integração entre os professores do ensino médio geral e os da educação técnica profissional. Além disso, na atualidade, continuam os impasses quanto ao perfil de formação do professor para atuar na EPTNM. Assim, indaga-se: "Sendo a educação profissional uma modalidade de educação diferenciada, torna-se necessário uma formação docente específica, para atuação neste segmento de ensino da Educação Básica?".

A complexidade inerente ao campo da formação de professores para a educação profissional fica evidente no documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004), que dispõe tanto sobre a carência de docentes para essa modalidade, quanto para a necessária oferta de cursos consistentes, que visam promover a capacitação desses sujeitos e a necessidade de promover e assegurar a valorização desses professores, sobretudo, garantindo-lhes Planos de Carreiras e de Salários coerentes à função desempenhada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (DCNEPTNM) chamam a atenção para as especificidades, inerentes à formação de

professores desse campo de conhecimento, que, ao longo da história, não têm sido asseguradas. A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que normatiza a reforma do ensino médio, na contramão dos documentos anteriores, define que profissionais com notório saber estão capacitados para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação.

Ressalta-se a relevância da Formação/Profissionalização de docentes para a educação profissional, visando contribuir para a formulação de novos elementos teórico-práticos, para subsidiar avanços no campo da formação de professores.

Enfatiza-se que o **objeto** desta Tese está focado na formação dos professores que atuavam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), tendo como *loci* duas instituições da RFEPCT, uma localizada na cidade de Belo Horizonte e a outra, em Ouro Preto.

O **objetivo geral** desta investigação se materializa na realização de uma pesquisa que buscava ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a formação/profissionalização de professores que atuavam na EPTNM, considerando as diferentes trajetórias de formação.

Os **objetivos específicos** desta pesquisa, assim, se apresentam:

1 - Identificar e analisar as trajetórias profissionais dos professores, participantes desta pesquisa e suas formações acadêmicas.

2 - Investigar como os professores, de diferentes instituições da RFEPCT, avaliavam a interferência da capacitação pedagógica nas práticas docentes.

3 - Avaliar como os professores percebiam a importância dos saberes experienciais/tácitos, geralmente, presentes nas trajetórias dos professores da Educação Profissional.

4 - Investigar as condições de trabalho na instituição em que atuavam e, se os professores as consideravam adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Quanto à **justificativa**, para a realização desta pesquisa, liga-se sobretudo ao cenário de expansão e (re)organização da RFEPCT, que se iniciou em 2008 e

aumentou a importância relativa à formação/profissionalização dos professores dessa modalidade de educação.

Ressalto que, durante minha trajetória profissional, sempre, valorizei[4] a formação continuada, sobretudo, a que possibilita um diálogo contínuo entre a teoria e a prática, assim, participei de três cursos[5] de Especialização, ou seja, Pós-Graduação *Lato Sensu*, e, também, tornei-me Mestre em Educação, pela PUC-Minas. Em síntese, apoiando-me nos saberes conceituais adquiridos na licenciatura e nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* na área da Educação e Coordenação Pedagógica, bem como em longa experiência como gestor pedagógico, constatei o quanto uma formação docente, consistente e ampla, corrobora para qualificar as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, contribuindo, substancialmente, no processo de ensino-aprendizagem vivenciado por mim e pelos alunos.

Como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas e membro do Grupo de Pesquisa "Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Profissional e Trabalho Docente", certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), senti-me motivado e provocado a pesquisar sobre a temática da formação/profissionalização e trabalho docente, no âmbito da educação profissional.

Quanto aos **procedimentos metodológicos**, esta Tese se constituiu como uma pesquisa quali-quanti, com ênfase na pesquisa qualitativa. Apoiando-se na base de dados quantitativos, servindo-se da Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC[6]), desenvolvida entre 2010–2014, realizada pelo Núcleo de Pesquisa, situado na PUC-Minas, que gerou um Banco de Dados Quantitativos[7]. Ressalta-se,

---

[4] Esclarece-se que nestes parágrafos relativos à justificativa, por se contemplarem questões ligadas à vida pessoal e profissional do autor desta investigação, foi usada a 1ª pessoa do singular.

[5] Pós-graduado em História do Brasil pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1988). Pós-graduado em Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1994). Pós-graduado em Gestão e Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998).

[6] Essa Pesquisa do Observatório de Educação, intitulada "EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS: Organização dos IFs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho", foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

[7] O banco de dados foi gerado a partir do questionário constituído de 207 questões, aplicado aos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da RFEPCT-MG, com foco nos seguintes

que se utilizou, também, a entrevista semiestruturada e a análise documental, instrumentos da pesquisa qualitativa.

Para Lüdke e André (1986), a Pesquisa Quali-Quanti refere-se a uma investigação abrangente que, utilizando uma multiplicidade de fontes de informações, pode contribuir para enriquecer as análises sobre o fenômeno estudado. Por isso, nessa perspectiva, realizar uma pesquisa em educação implica concebê-la como um fenômeno que se apresenta dinâmico, complexo e mutável, devendo ser contextualizada, temporalmente.

Neste sentido, pesquisa Quali-Quanti, assumida como perspectiva metodológica para esta investigação, tem o propósito de aproximar e capturar, de forma criteriosa o objeto deste estudo. Para Gatti (2012, p.30), "[...] as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas [...] são aproximações do fenômeno a ser estudado e do problema levantado, não são o próprio fenômeno". Para essa autora,

> [...] usando dados de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que os dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles (GATTI, 2012, p. 31).

Segundo a autora em pauta, em uma publicação anterior, ou seja, de 2002, a pesquisa deve ser entendida como um "cerco" em torno de um problema, fazendo-se necessário a escolha de bons instrumentos de coleta de dados, que capturem as respostas mais significativas, para construção do trabalho do pesquisador. Assim, para ela, os instrumentos revelam-se como ferramentas na mão de um "artesão habilidoso" (GATTI, 2002, p. 52).

Silva (1998) considera que a articulação entre as abordagens qualitativas e quantitativas são complementares. Se de um lado "o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, por outro, o qualitativo é um quadro de

---

eixos temáticos: Perfil Pessoal e Profissional, Formação e Profissionalização, Trabalho Docente, Condições/Relações (Situações) e Saúde do Professor.

interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável" (SILVA, 1998, p.171).

Para Minayo (2004, p. 22), na pesquisa quali-quanti, os dados quantitativos não estão em oposição aos qualitativos. "Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia". Para a referida autora, a pesquisa qualitativa é indicada, especialmente, para estudos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que contempla um universo de significados, valores, aspirações, crenças e atitudes, que se articulam a um espaço mais específico das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a um tratamento quantitativo de variáveis.

Do ponto de vista quantitativo, esta pesquisa de doutorado apoiou-se na pesquisa do OBEDUC e tomou como objeto de investigação os dados quantitativos gerados pelo questionário, aplicado em duas instituições da RFEPCT: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Instituto Federal Minas Gerais – Unidade Ouro Preto (IFMG/OP). O detalhamento da população da pesquisa, bem como, o número da amostra será tratado posteriormente.

A pesquisa desenvolvida pelo OBEDUC, entre 2010–2014, foi dividida em três núcleos: o núcleo situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Minas Gerais (FaE/UFMG[8]), responsável pela pesquisa sobre o abandono/evasão dos discentes da RFEPCT; o núcleo ligado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)[9], que investigou a transição dos estudantes, tanto para o mundo do trabalho, quanto para o ensino superior dos estudantes da RFEPCT e o núcleo vinculado à PUC-MG[10], que tinha como objeto de investigação: a formação/profissionalização e o trabalho docente dos professores da referida Rede.

O banco de dados gerado pelo OBEDUC foi produzido a partir de um *Survey* elaborado pelos pesquisadores do grupo de pesquisa da PUC-Minas e aplicado aos professores delimitados como sujeitos da pesquisa. De acordo com Babbie (1999), três objetivos gerais norteiam a pesquisa *Survey*: *surveys* para descrição, normalmente utilizados para mapear enunciados sobre alguma população, certos traços e atributos, sexo, idade, desemprego, percentual de eleitorado; *surveys* para

[8] Pesquisa coordenada pela Profª Rosemary Dore Heijmans.
[9] Pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. João Bosco Laudares.
[10] Pesquisa coordenada pelas Profªs. Maria Auxiliadora Oliveira (PUC-MINAS) e Daisy Cunha (UFMG).

explicação, responsáveis por extrapolar a descrição dos dados e procurar afirmações assertivas que expliquem os fatos; *surveys* para exploração, responsáveis por emergir categorias para outras etapas da pesquisa. Na pesquisa do OBEDUC, o *survey* é considerado como categoria descritiva, cujo objetivo é mapear diferentes enunciados, relacionados aos docentes da educação profissional.

Esta pesquisa de doutorado aprofundou-se na investigação desses dados, delimitados aos objetivos por ela proposto, considerando que eles representam uma fonte, muito rica, de proposição de problemas, a serem aprofundados e refinados qualitativamente. Sendo assim, esses números tornaram-se relevantes, visto que podem apresentar múltiplas possibilidades de relações, cabendo ao pesquisador a aplicação consistente dos dados.

As condições necessárias para uma abordagem qualitativa dos dados requerem que eles sejam agrupados, segundo alguma característica e, dessa forma, possam permear uma observação sob outro ponto de vista. Segundo Gatti (2004), na investigação quantitativa, o pesquisador encontra diferentes formas de quantificar os dados para que eles sejam analisados.

> Há diversas formas de se obterem quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Podemos, grosso modo, distinguir três tipos de dados: **categóricos, ordenados e métricos.** Para cada um deles há possibilidades de tratamentos específicos. Os dados **categoriais** são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. Exemplo simples deste tipo de dado é a contagem de pessoas conforme seu sexo nas categorias masculino e feminino; a leitura preferida escolhida: livros ou revistas ou jornal ou nenhum; o último nível escolar frequentado: nenhum/fundamental/médio/superior. Categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro. Podem-se cruzar categorizações obtendo maior detalhamento da informação: sexo x último nível escolar frequentado; ou sexo x último nível escolar frequentado x leitura preferida. Os dados são chamados de **ordenados** quando estão numa forma que mostra sua posição relativa segundo alguma característica, mas que não há associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra. Um exemplo é a ordem de chegada de carros em uma corrida: primeiro, segundo, terceiro etc., ou a ordenação de alunos por um professor apenas de acordo com a sua opinião sobre seu desempenho, do melhor ao pior: o primeiro colocado, o segundo, o terceiro, etc. O terceiro tipo de dado — **métrico** — consiste em observações relativas a características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica: os graus da temperatura; notas em uma escala definida (GATTI, 2004, p. 14-15).

Considera-se que a forma de agrupamento dos dados quantitativos, na perspectiva dos dados categóricos, ou seja, o agrupamento segundo alguma característica relacionada à temática desta investigação, corresponda à perspectiva de estudo deste trabalho. Nessa abordagem, os dados permitirão ao pesquisador a leitura de informações que não poderiam ser vistas sem que elas passassem por algum tipo de tratamento ou transformação, o que possibilitaria a observação a partir de outro ponto de vista.

Gatti (2004), também, considera que a complexidade da pesquisa quantitativa acarreta a evidente escassez de trabalhos acadêmicos no âmbito da educação, notadamente, no campo da Educação Profissional. Nesse sentido, essa autora ressalta a importância da pesquisa que privilegia a metodologia quantitativa.

> Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliação de rendimento escolar realizadas em sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. [...] Estudos que utilizam mensurações também são poucos. Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita – argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em números por razões ideológicas reificadas, *a priori.* [...] Devemos considerar também que, muitos estudos quantitativos em educação, especialmente os que utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mas flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto de educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação (GATTI, 2004, p. 13-14).

Enfim, ressalta-se, na pesquisa quantitativa, o pesquisador se depara com quantificações que necessitam de intepretação e de exercícios mentais, a fim de trazer sentido aos dados enunciados. Para tanto, deve-se lançar mão da estatística, mais especificamente, da estatística descritiva, como técnica que ajuda a organizar, descrever, analisar e interpretar os dados coletados. Nesse sentido, esta Tese utilizou a estatística descritiva, enquanto método que possibilita a síntese de uma série de dados de uma mesma natureza, a fim de construir uma maior compreensão desses valores, conforme se verifica no capítulo 6, sendo expressos por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas. Esses dados foram estudados e refinados através da

análise qualitativa, em interlocução, com os aportes teóricos que fundamentaram esta investigação.

Reitera-se que esta pesquisa prioriza a abordagem, prioritariamente, qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1984), quando se utiliza da abordagem qualitativa como suporte metodológico para a investigação, é importante considerar que se trata de:

> [...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são denominados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN, 1994, p. 16).

Lüdke e André (1986) avaliam que, na pesquisa qualitativa, há sempre, uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, pois, ao considerar os diferentes pontos de vista, os estudos possibilitam elucidar o contexto interno, no qual os fatos e as situações acontecem, o que não seria possível, ao observador externo. São apontados três instrumentos de coleta de dados, utilizados pela pesquisa qualitativa: observação, entrevista e análise documental. A observação é uma técnica de investigação, predominantemente, visual, na qual o pesquisador se aproxima dos *loci* de estudo nos quais determinado fenômeno ocorre, para chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. A entrevista, por sua vez, é um dos instrumentos mais utilizado na pesquisa qualitativa, pois possibilita a ocorrência de uma interlocução entre o sujeito entrevistado e o entrevistador. Dessa maneira, estabelece-se um clima de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A pesquisa documental, por sua vez, é uma técnica importante uma vez que ajuda a desvelar informações não “capturadas”, na relação do pesquisador com o pesquisado (LÜKDE; ANDRÉ, 1986).

Para Triviños (1987), o tipo de entrevista mais adequado, para a pesquisa qualitativa é aquele que se aproxima dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não ocorre uma ordem rígida de questões. Dessa maneira, para esse autor, a entrevista semiestruturada apresenta-se como um dos principais meios, para o investigador fazer sua coleta de dados. Para esse autor

> [...] a entrevista semiestruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para se objetivar o aprofundamento dos dados quantitativos desta pesquisa, baseando-se em Gatti (2002), optou-se pela entrevista semiestruturada como recurso metodológico de coleta de dados. Nesse sentido, durante a elaboração do roteiro de entrevista, priorizou-se “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente” (GATTI, 2002, p. 23), evitando expressões que implicam armadilhas para o pesquisador e, ao mesmo tempo, mantendo coerência com o foco das questões que são objeto desta investigação, quais sejam: a trajetória da formação acadêmica; a interferência da formação pedagógica, a importância dos saberes experienciais/tácitos; as condições de trabalho com a qualidade do ensino.

Trata-se de uma investigação que contemplou locais e sujeitos diversificados, o que, para Triviños (1987), constitui-se como Estudo de Caso Comparativo, contribuindo para conferir maior relevância à investigação. Assim, configura-se como um processo de investigação, a pesquisa que segue os passos do método comparativo, no qual o pesquisador vai descrevendo, explicando e comparando por justaposição.

Para Bogdan e Biklen (1994),

> [...] quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou base de dados, realizam estudos de caos múltiplos. Os estudos de caso múltiplos assumem uma grande variedade de formas. Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização. Outros investigadores fazem estudos de casos comparativos. Dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrastados [...]. Se estiver a fazer um segundo estudo de caso para comparar e contrastar, escolha um segundo local baseado na amplitude e na presença ou ausência de algumas características particulares do estudo original (BOKDAN; BIKLEN, 1994, p. 97).

Ainda, segundo os autores em pauta, o Estudo de Caso utilizado como recurso metodológico na pesquisa qualitativa implica, por parte do investigador, a observação detalhada de um determinado contexto, numa atitude de quem procura locais e pessoas que possam ser objetos e sujeitos do estudo ou fonte de dados para os seus objetivos, de tal forma que os planos de estudos qualitativos resultem na combinação da recolha de dados com sua análise.

A pesquisa documental, também, será utilizada como recurso para a coleta de dados desta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental, embora não seja muito explorada, trata-se de um recurso valioso, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas.

No aprofundamento da análise documental, buscou-se ampliar o entendimento sobre as demandas relacionadas ao conhecimento do campo de trabalho dos professores, especificamente, questões relacionadas aos cursos que são oferecidos tanto no âmbito da Educação Básica como na educação superior, bem como questões relacionadas às políticas normativas que definem os princípios e as diretrizes da atuação docente. A coleta de dados relacionada à pesquisa documental se deu por meio da pesquisa eletrônica, com a qual foi possível acessar o *site* tanto do IFMG/OP, quanto do CEFET-MG, tendo, assim, contato com os principais serviços oferecidos, como também, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Proposta Pedagógica Institucional (PPI).

Destaca-se que, para os procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados coletados, no que se refere à pesquisa qualitativa, foram utilizados os recursos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1998), compreendidos como

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1998, p. 42).

Segundo Bardin (1998, p. 89), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento: 1) **Pré-análise**: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final".

2) **Descrição analítica**: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicos nesta fase, buscando-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias. 3) **Interpretação referencial**: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador examina sua análise, chegando a resultados mais concretos da pesquisa.

Nesse sentido, a análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas possibilita ao pesquisador mergulhar no interior dos dados coletados, com o objetivo de se apropriar dos principais conceitos e temas abordados no texto que se tem como objeto de análise. Segundo Bardin (1998), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (1998, p. 15).

Do ponto de vista prático, seguindo as etapas explicitadas anteriormente, a primeira fase consistiu em organizar o material de trabalho. Nesse momento, realizou-se uma leitura flutuante, que permitiu ao pesquisador, através de seus esquemas, construir uma articulação temática com o propósito de fornecer subsídios de análise e investigação. Uma vez organizado o material, realizou-se um estudo aprofundado, tendo em vista a definição de unidades de registro como palavras, conjunto de palavras ou temas, constituindo elementos de categorização e classificação textual. Trata-se de operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades temáticas. Dessa maneira, o pesquisador organizou o texto em unidades menores, agrupadas em categorias que possibilitam as inferências. Então, numa terceira etapa, procurou-se não apenas compreender o sentido do texto, mas também as significações e mensagens para além daquilo que não está dito e, assim, obteve-se os achados mais concretos da pesquisa.

Concluiu-se que a análise de conteúdo implica um conjunto de procedimentos que são operacionalizados de forma sistemática, tendo em vista o levantamento de indicadores que possibilitam a realização da inferência de saberes e conhecimentos sobre o objeto de estudo.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, de caráter bibliográfico, tem como desafio, mapear e discutir a produção acadêmica no campo do conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional. Buscou-se conhecer os aspectos e as dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes tempos e lugares, de forma que seja possível, atualizar o conhecimento sobre o Estado da Arte e, ao mesmo tempo, ter elementos que corroboram para a Formação/Profissionalização de professores.

2.1 Contextualização

O Grupo de Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC), situado na PUC-Minas, desde sua constituição em 2010, vem “monitorando” a produção acadêmica acerca de diferentes temáticas, como: formação e profissionalização, gestão administrativa, clima organizacional e outras, todas relacionadas diretamente à educação. Por isso, esta Tese lançou mão desse “inventário” como ponto de partida, para um primeiro contato com as produções acadêmicas que discutem a respeito da Formação de Professores para a Educação Profissional. A partir desse Banco de Dados, constatou-se a existência de um grande número de trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações, teses), o que demandaria muito tempo de estudo e recortes metodológicos bem definidos.

De acordo com Romanoswski e Ens (2006), o levantamento sobre a produção do conhecimento de uma determinada área, corrobora na definição do campo teórico e, dessa forma, contribui para uma efetiva estruturação teórica e prática sobre o tema investigado. Além do explicitado, também contribui na identificação de possíveis lacunas, restrições e hiatos, bem como explicita os avanços da pesquisa na área investigada.

Segundo Teixeira (2006), os estudos sobre o Estado da Arte são considerados como,

> [...] pesquisas de caráter bibliográfico que sistematizam a forma e as condições de produção desses conhecimentos nas teses de doutorado e dissertações de mestrado, em publicações, em comunicações, em anais de

> congressos e seminários, resgatando concepções no meio de publicações não indexadas, numa espécie de exumação cultural (TEIXEIRA, 2006, p. 60).

Esta Tese tem como objeto de estudo a Formação dos Professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Nesse sentido, o primeiro contato com as produções acadêmicas revelou-se a complexidade da tarefa, primeiro, em função do uso polissêmico do termo "educação profissional"[11], que acaba gerando uma dispersão no entendimento desse conceito; segundo, em função das peculiaridades de atuação do professor da educação profissional. Sabe-se que, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), a organização da Educação Profissional assume uma configuração muito heterogênea, estruturada em 20 áreas profissionais[12], sendo que cada área engloba diferentes ocupações, que exigem conhecimentos específicos e uma formação docente complexa. Essa diversidade de elementos acaba se repetindo no campo das produções acadêmicas, que fica muito "alargada", envolvendo diferentes estudos, desde a diversidade dos currículos, aos programas de formação, o perfil de formadores, as instituições de formação, as áreas profissionais, os sistemas de ensino, as mantenedoras públicas e privadas, entre outros. Enfim, tem-se por base, um conjunto enorme de particularidades, inerentes às especificidades da Educação Profissional no País. Constatou-se, também, que muitos estudos relacionados ao professor que atua na educação profissional tratam, também, de temáticas como o trabalho docente, o perfil e as trajetórias profissionais, embora essas pesquisas não tenham como objeto de investigação a formação dos professores, acabam transitando pela formação desse profissional. Foram identificados vários estudos relacionados à formação de professores, com um foco muito específico, como, por exemplo, "o desafio da inclusão na Educação Profissional". Dessa maneira, a leitura prévia do material levantado

[11] Segundo Oliveira (2013), em função das divergências (valores, tradições, concepções, ideologias) que demarcaram a definição dos objetivos do ensino médio, "é que se entende a introdução da expressão educação profissional no Artigo 39 da Lei n. 9.394/96 (BRASIL 1996) – LDB- que explicita: a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

[12] De acordo com as RCN (2000), a EP está constituída por 20 (vinte) áreas profissionais, a saber: Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção Civil; Design; Geomática; Gestão; Imagem Pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Des. Social; Meio Ambiente; Mineração; Química; Rec. Pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transportes; Turismo e Hospitalidade. (BRASIL, 2000, p. 24).

revelou a complexidade para se construir o Estado da Arte sobre o referido tema, implicando em ajustes metodológicos.

Diante do exposto, optou-se por delimitar o campo de investigação, restrito às Dissertações e Teses, assegurando uma viabilidade da análise do material. A orientação, que pautou o levantamento dessas produções acadêmicas, centrou-se na expressão que é referência quando se trata dessa temática, qual seja, formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica (EPT). Para Oliveira (2013), é corrente o uso dessa expressão nas instituições da Rede Federal "para significar essa formação para os níveis médio (cursos técnicos) e superior (cursos superiores de tecnologia)" (OLIVEIRA, 2013, p. 83). Para essa autora, qualquer que seja o âmbito da atuação desse profissional, existe uma diretriz que deve permear as práticas educativas, que é a concepção da formação tecnológica.

Os procedimentos metodológicos privilegiados seguiram a pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa documental. Para a coleta de dados, este pesquisador lançou mão da pesquisa na internet, especificamente na *Web of Science* – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo em vista o reconhecimento nacional que as referidas instituições desfrutam no campo científico da educação, de forma a qualificar o estudo em questão.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: "formação de professores e educação profissional"; "formação docente e educação profissional". Uma vez localizados os trabalhos, centrou-se na leitura do resumo, separando em uma planilha: os objetivos da investigação, a metodologia utilizada, os resultados alcançados, o ano de publicação e as instituições, nas quais foram realizadas. Desse modo, buscou-se uma estratégia de classificação e categorização dos estudos e, consequentemente, o entendimento de como essas produções acadêmicas estão abordando a questão da formação do professor que atua na Educação Profissional.

O período definido para o levantamento das produções acadêmicas circunscritas ao tema refere-se à segunda década deste século, em função da grande expansão da Rede, associada a uma grande demanda de contratação de professores, decorrente do fato de que, em 2008, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei n. 11.892. Considerou-se, também, a existência de outras pesquisas consolidadas que contemplam o

mapeamento das produções acadêmicas referentes aos períodos anteriores ao estudo definido nesta investigação.

Tendo em vista que o período definido, para o mapeamento do Estado da Arte, tem como ponto de partida o ano de 2010, considerou-se necessária uma breve explanação a fim de evidenciar o que dizem as pesquisas produzidas, anteriormente, ao período delimitado, por este pesquisador.

De acordo com Peterossi (1994) e Machado (2008), as primeiras produções acadêmicas sobre a formação de professores da Educação Profissional mostraram que essas pesquisas priorizaram a revisão histórica da constituição da área e as legislações a ela pertinentes. Oliveira (2010), reportando-se aos trabalhos de André *et al.* (1999) e Brzezinski (2002), enfatiza a existência de uma escassez de estudos sobre essa temática no Brasil, uma vez que a Educação Profissional não se constituiu como o objeto central das políticas públicas, sendo tratada através de programas emergenciais, peculiarizados pela ausência de marcos regulatórios próprios**.**

Maciera (2009), reportando-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa FORPROFET[13] - Formação de Professores para o Ensino Técnico, constatou uma escassez de estudos, incluindo a produção de artigos, dissertações ou teses. Para esse pesquisador, são poucas as pesquisas voltadas para a formação de professores da educação profissional e, praticamente, inexpressivas, uma vez que os trabalhos se dedicam a analisar a qualidade dessa formação. Essa realidade evidencia que a formação de professores da educação profissional tem recebido pouca atenção tanto do meio acadêmico, quanto das políticas públicas. Na mesma direção se encontram os estudos de Barbacovi (2011), sua Tese sobre o levantamento dos artigos, das Dissertações e das Teses, no período compreendido entre 1998 e 2009 avaliou que a produção acadêmica nesse período foi muito reduzida, visto que, apenas, cinco Teses focalizaram a temática da Educação Profissional. Tendo concluído que esses estudos trataram de questões, ligadas às políticas de formação,

[13] Projeto desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG e pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. A iniciativa envolve uma equipe interacadêmica de pesquisadores e estudantes sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira e subcoordenação da Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho (MACIERA, 2009, p. 23).

à trajetória, ao perfil, à identidade ou a uma proposta pedagógico-didática, como estratégia para a resolução dos problemas.

Em situação bem diferente se encontram as produções acadêmicas, relacionadas à formação de professores para a Educação Básica e para o Ensino Superior, que vêm ganhado destaque, conforme demonstra os trabalhos de Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barretto e André (2011). Contudo, no campo da Educação Profissional, verifica-se um número reduzido de publicações. As pesquisas realizadas confirmam que, até a primeira década deste século, constatou-se uma escassez de produções acadêmicas a respeito da formação de professores para a Educação Profissional.

Para Gariglio e Burnier (2012), o pouco prestígio do tema relativo à formação de professores para a educação profissional está associado à história dessa modalidade de educação, no âmbito da constituição do Sistema da Educação, no País. Assim, para esses autores, o ensino técnico foi criado com o intuito de atender aos interesses e às necessidades produtivas do mundo empresarial. Constata-se que ensino profissional vem sendo colocado em situação de inferioridade, sobretudo, que o trabalho manual, em relação ao intelectual, não é valorizado em uma sociedade marcada pelos princípios e disposições capitalistas.

Partindo dessa realidade, historicamente, marcada pelo pouco prestígio e pela pouca valorização do profissional que atua na educação profissional, adentra-se no estudo realizado por este pesquisador, que apresenta um “inventário” sobre o Estado da Arte, delimitando o período entre 2010 e 2018.

2.2 O “que dizem” as Dissertações

A pesquisa realizada constatou o levantamento de 50 Dissertações, conforme Apêndice A, centradas na formação de professores para a educação profissional.

A leitura dessas pesquisas, de acordo com o referencial metodológico definido, contribuiu para possibilitar a categorização de algumas temáticas e, dessa maneira, foram obtidos os dados necessários, para análise do referido conteúdo e, consequentemente, para o conhecimento do estado da ciência, nesse campo de investigação. Considera-se que o material coletado, possibilitou uma criteriosa análise que se peculiariza pela riqueza enorme de informações. No entanto, para os fins

estabelecidos nesta pesquisa, optou-se por uma apresentação mais concisa, assegurando, as principais chaves leitura, de forma a se ter um entendimento de, como as pesquisas de Mestrado estão abordando a questão da formação dos professores para a educação profissional. Sabe-se que essa é uma maneira de apresentação, entre outras. Nesse momento, entende-se que as categorias elencadas são suficientes para se atender ao objetivo desse estudo.

A seguir, são apresentadas as principais “chaves” para a análise.

2.2.1 Quanto a abordagem metodológica: Estado da Arte

Do ponto de vista da abordagem metodológica, traduzida no Estado da Arte, conforme Quadro 1, constatou-se uma predominância de produções na perspectiva fenomenológica, totalizando 42 trabalhos. Em 8 trabalhos, os pesquisadores optaram por privilegiar o materialismo histórico-dialético. De modo geral, os estudos se constituem como tendo caráter qualitativo, no qual, a base dos dados levantados tem como referência as entrevistas, a análise documental e a observação do campo.

Quadro 1 – Estado da Arte: Dissertações[14]

Perspectiva Metodológica	Pesquisas
Pesquisa Qualitativa (Abordagem Fenomenológica)	SOBREIRA (2018); PIERRE (2028); FARIAS (2017); LEON (2017); SOUZA (2017); SANTOS (2016); JÚNIOR (2016); HUPALO (2016); GRANVILLE (2016), SILVA (2016); SILVA, P (2016); SOUSA (2015); GABBI (2015); ROCHA (2015); SILVA (2015); PIRES (2015); REMOR (2015); WIGGERS (2015); SOUSA (2015); SANCHES (2014); FARIA (2014); BRANDT (2014); NASCIMENTO (2013); SANTOS (2013); COSTA (2013); YAMAMOTO (2013); SOARES (2013); SOUSA (2013); FROZONI (2013); BRITO (2012); ANGHINONI (2012); MOREIRA (2012); PEREIRA (2012); LIMA (2012); ORSO(2011); MARTINS (2011); GOMES (2010); FERREIRA (2010); SCIREA (2010); MARCARELLO (2010); JÚNIOR (2010); CLAUDINO (2010).
Pesquisa Qualitativa (Abordagem Dialética)	JANUÁRIO (2018); FREIRE (2018); MEDEIROS (2017); DAMASCENA (2016); OLIVEIRA (2016); CARDOSO (2016); OLIVEIRA (2015); ARAÚJO (2014).

Fonte: Dados da pesquisa.

[14] Esclarece-se que as citações dos autores das Dissertações não estão contempladas nas referências bibliográficas, uma vez que estão identificadas no Apêndice A.

Constatou-se que, do ponto de vista do tratamento dos dados, nenhuma das pesquisas fez uso da investigação quantitativa, sendo que 5 dissertações lançaram mão da análise quali-quanti e 45 das investigações utilizaram a pesquisa qualitativa.

2.2.2 Quanto as temáticas pesquisadas

Em relação às temáticas desenvolvidas pelos pesquisadores, conforme Quadro 2, pode-se constatar uma predominância de estudos com foco, nas dimensões que se relacionam à constituição e à identidade do professor da educação profissional, totalizando 25 Dissertações.

Quadro 2 – Temáticas pesquisadas nas Dissertações[15]

TEMÁTICAS	PESQUISAS/AUTORES
Os Saberes e a Constituição da Docência. A Identidade Profissional.	JANUÁRIO (2018); PIERRE (2018); SOBREIRA (2018); FARIAS (2017); LEON (2017); SOUZA (2017); GRANVILLE (2016), GABBI (2015); ROCHA (2015); PIRES (2015); OLIVEIRA (2015); WIGGERS (2015); COSTA (2015); SANCHES (2014); NASCIMENTO (2013); SANTOS (2013); COSTA (2013); YAMAMOTO (2013); FROZONI (2013); BRITO (2012); ANGHINONI (2012); PEREIRA (2012); MARTINS (2011); FERREIRA (2010); JÚNIOR (2010)
A Docência do Professor Bacharel.	MEDEIROS (2017); SANTOS (2016); CARDOSO (2016); SOUZA (2015); SOUZA (2013); MOREIRA (2012); GOMES (2010); MARCARELLO (2010)
Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional.	DAMASCENA (2016); SILVA (2016); SILVA, P (2016); ARAÚJO (2014); LIMA (2012); ORSO (2011); CLAUDINO (2010)
Programas de Formação Pedagógica.	REMOR (2015); FARIA (2014); BRANDT (2014); SOARES (2013); SOUZA (2013)
Desenvolvimento Profissional	JÚNIOR (2016(; SOUSA (2015)
O Estado da Arte: formação do professor para a Educação Profissional.	OLIVEIRA (2016); HUPALO (2016)

Fonte: Dados da pesquisa.

[15] Esclarece-se que as referências bibliográficas relacionadas às Dissertações não foram incluídas nas referências bibliografias desta Tese. Fazem parte do Apêndice A.

Os estudos que priorizaram a temática dos Saberes e a Constituição da Docência enfocaram o processo da formação docente, da formação didático-pedagógica, dos saberes docentes, dos saberes da experiência, da concepção de formação, das trajetórias profissionais, dos percursos formativos e da realização profissional.

Foi, também, identificado que, do professor da educação profissional, é exigido um conjunto de saberes relacionados ao mundo do trabalho, ao campo técnico/conceitual da área em que atuam, aos saberes didáticos e pedagógicos, bem como, ele precisa ter a capacidade para desenvolver nos seus alunos o pensamento crítico, ou seja, a capacidade de pensar e refletir. Essa complexidade que é inerente à prática docente incutiu nos professores uma identidade profissional caracterizada pela capacidade de articular os conhecimentos provenientes de suas trajetórias de formação, suas experiências docentes e seus conhecimentos do mundo do trabalho. Portanto, trata-se de uma prática educativa que pressupõe especificidades de formação inerentes à essa modalidade de educação, fazendo com que a docência seja entendida como um campo de conhecimento que requer demandas específicas e, assim, pressupõe uma formação diferenciada.

Destaca-se que as Dissertações, que tiveram como objeto a concepção de formação, enfatizaram a docência na educação profissional, na perspectiva da politecnia / formação omnilateral[16]. Segundo esses estudos, o ensino na educação profissional está permeado por concepções que se encontram em disputa, na sociedade. A concepção de formação do professor faz toda a diferença na formação dos alunos, podendo relativizar a formação para o mundo do trabalho, priorizando as demandas do mercado, contudo, também, pode veicular uma formação humana, com foco na autonomia e na emancipação dos sujeitos. A partir de um trabalho dialético, o professor pode desenvolver uma atividade crítica que supere a lógica do capital.

Constatou-se, também, que 8 pesquisas se referem à docência do professor bacharel, especificamente, relativa à questão da carência da formação pedagógica. Essas pesquisas mostram que a história pessoal desses professores é constituída,

[16] De acordo com os escritos marxianos, a formação omnilateral apresenta-se como uma categoria que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Trata-se de um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana. Dessa forma, deseja-se a superação da formação unilateral pela formação omnilateral.

prioritariamente, pelos conhecimentos tácitos e que o magistério não ocorre como uma escolha profissional prévia, o que demanda uma formação contínua desses sujeitos como condição para o exercício da prática pedagógica. Assim, procura-se entender como se desenvolve a construção dos saberes docentes, identificando os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua formação como educador, suas experiências de vida e atuação em sala de aula. Também, busca-se compreender as dificuldades e os desafios teóricos e pedagógicos identificados, verificando quais são as soluções utilizadas em suas práticas docentes, quais foram as motivações para escolher a docência, enfim, qual a identidade desse professor: docente ou técnico?

Outros 7 pesquisadores investigaram sobre as políticas de formação docente específicas para a educação profissional, identificadas ao longo da história da educação brasileira. Acresce, ainda, indagações sobre os pressupostos políticos dessas legislações, seus princípios, suas concepções e suas finalidades. Estes estudos concluíram que a formação teve um caráter emergencial, transitório, fragmentado e desarticulado, contudo, a realidade recente da história brasileira evidencia avanços. Apesar disso, constata-se que as políticas para a formação do professor que atua nessa modalidade de educação não foram consolidadas quando comparadas às políticas de formação docente para a formação de um modo geral.

A temática relacionada aos programas desenvolvidos para a formação dos professores foi investigada por 5 pesquisadores. Foram, também, analisadas as características dos conteúdos transmitidos pelos cursos emergenciais, os objetivos dos cursos, os perfis dos professores e o impacto desses programas na formação docente. As pesquisas mostraram que, de modo geral, os professores envolvidos tinham uma ampla formação acadêmica, embora não tivessem uma formação específica, ou seja, a licenciatura. Nesse sentido, esses programas foram organizados para suprirem a carência da formação didático-pedagógica desses docentes.

Questões atinentes ao desenvolvimento profissional foram analisadas por 2 pesquisadores, que buscaram compreender o processo formativo, a partir do planejamento de ensino e das práticas pedagógicas. De acordo com essas pesquisas, a sistematização e a organização do trabalho docente possibilitaram uma melhoria no desenvolvimento profissional, tanto em relação ao conhecimento pedagógico, quanto na qualidade das práticas de ensino.

O Estado da Arte foi objeto de estudo de 2 pesquisadores que mapearam as produções acadêmicas referentes à formação dos professores para a educação profissional. Segundo essas pesquisas, ainda é muito pequena, a quantidade de estudos sobre o tema, quando se compara com o crescimento da educação profissional técnica, tanto na rede privada quanto na rede pública, sobretudo após a criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008. De um modo geral, esses estudos identificaram que as principais questões investigadas se referem ao perfil docente, à identidade, à constituição docente e às práticas pedagógicas. Eles procuraram identificar como os bacharéis se tornaram docentes da Educação Profissional Técnica e quais foram os saberes mobilizados para enfrentarem os desafios encontrados no exercício de suas práticas.

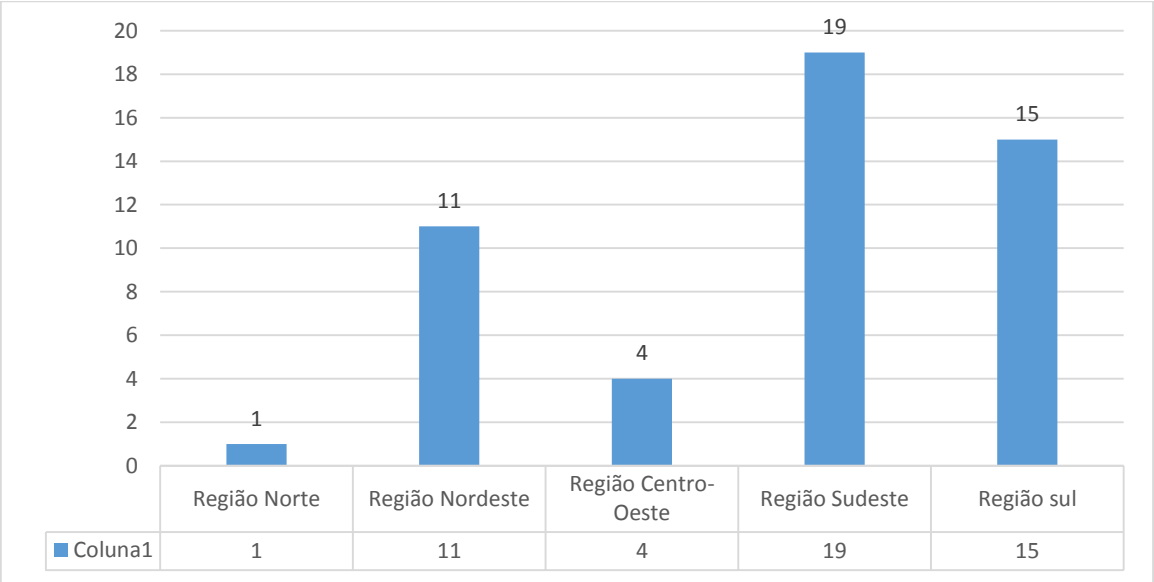
Em síntese, o professor da Educação Profissional é avaliado como um profissional qualificado também pela sua experiência tácita, importante no mundo do trabalho, sem necessariamente, ter conhecimentos didático-pedagógicos. As políticas para a Educação Profissional estão alinhadas aos princípios das políticas neoliberais introduzidas no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, que visavam ajustar a formação do trabalhador às demandas do mercado. Nesse sentido, entende-se a descontinuidade e a fragilidade das políticas públicas para a formação do professor para essa modalidade de educação, uma vez que não é do interesse do sistema capitalista promover a qualificação de trabalhadores com sólida formação para a sociedade e para o trabalho.

2.2.3 Quanto a distribuição por regiões do Brasil

Os dados explicitados no Gráfico 1 mostram a distribuição das produções acadêmicas pelas regiões brasileiras, destacando o predomínio das regiões Sudeste e Sul. Estes dados reproduzem uma realidade semelhante a observada em outras situações, uma vez que essas regiões, também, se destacam no cenário brasileiro, devido ao parque industrial, à economia, à agricultura, aos centros urbanos, à população, enfim, são as duas regiões mais ricas do País. A novidade identificada é a presença da Região Nordeste com 5 produções, revelando-se como um novo expoente da produção acadêmica no Brasil a partir da segunda década do século XXI.

Na Região Centro-Oeste, constatou-se apenas uma produção e na Região Norte, não há produção.

Gráfico 1 – Produção acadêmica por regiões do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo pesquisador.

Registra-se que o crescimento das produções acadêmicas na Região Nordeste está diretamente relacionado à criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), em 2012, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Desde então, os dados levantados revelam que essa instituição tem contribuindo, significativamente, com os estudos e as pesquisas na área da Educação Profissional.

2.3 O que revelam as Teses

A identificação das Teses publicadas no período de 2010 a 2018 possibilitou o conhecimento de 24 produções, conforme explicitado no Apêndice B, evidenciando um crescimento substancial, se comparado com as pesquisas publicadas na década anterior.

Do mesmo modo como ocorreu com as Dissertações, a leitura e a análise delas contribuíram para a delimitação de categorias que permitiram identificar as pesquisas, no âmbito da produção acadêmica.

2.3.1 Quanto à abordagem metodológica

Em relação às metodologias utilizadas nas investigações, conforme Quadro 3, contatou-se que todas as Teses se embasaram na pesquisa qualitativa, sendo que 18 dos pesquisadores utilizaram a abordagem fenomenológica e 6 optaram pela abordagem dialética.

Quadro 3 – Perspectiva metodológica - Teses[17]

PERSPECTIVA METODOLÓGICA	PESQUISAS/AUTORES
Pesquisa Qualitativa (Abordagem fenomenológica)	CASTRO (2018); SOUZA (2018); CARNEIRO (2018); BARROS (2017); SILVA 2017; ORSANO (2016); BARROS (2016); SOUSA (2015) SANTOS (2015); PENA (2014); TORREZ (2014); SOUZA (2013); NEGRINI (2013); COSTA (2012); FORTES (2012); HELMER (2012); BARBACOVI (2011); VIEIRA (2010)
Pesquisa Qualitativa (Abordagem dialética)	ECKSTEIN (2018); MALDANER (2016); SILVA (2014); PIOVEZAN (2014); URBANETZ (2011); SIMIONATO (2011)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalta-se que nenhum pesquisador fez uso da pesquisa quantitativa, contudo duas Teses trabalharam com a perspectiva da investigação quali-quanti.

2.3.2 Quanto à formação dos professores

Constatou-se, também, que nas Teses a maioria dos pesquisadores centrou seus estudos em temáticas relacionadas à constituição e à identidade do professor que vem atuando na educação profissional. Esses estudos tiveram como foco questões ligadas à formação do professor, tais como: concepções de formação, saberes docentes, percursos formativos e políticas de formação.

A seguir, apresenta-se uma descrição concisa dessas temáticas inerentes à constituição da profissionalidade dos professores que atuavam na educação profissional.

[17] Esclarece-se que as citações dos autores das Teses não estão contempladas nas referências bibliográficas, uma vez que estão identificadas no Apêndice B.

2.3.2.1 Quanto à concepção de formação

A pesquisa de Sousa (2018) identificou as concepções que norteiam os marcos legais para a formação de professores da educação profissional e tecnológica a fim de identificar, a partir das legislações, as bases teóricas que, geralmente, embasam o desenvolvimento/formação do profissional atuante na Educação Profissional. Eckstein (2018) pesquisou a formação dos profissionais da Educação Tecnológica, a partir da compreensão de politecnia, enquanto desafio para a qualidade do exercício profissional no mundo do trabalho. A pesquisa de Carneiro (2018) reporta-se à necessidade de uma teleologia (finalidade) da formação didático-pedagógica para os professores bacharéis e tecnólogos da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Pressupõe-se que a ausência dessa teleologia pode conduzir os docentes a uma prática técnico-instrumental unilateral, voltada, somente, para o mercado de trabalho. Maldaner (2016) investigou sobre a efetividade da política pública em relação à formação de professores, procurando saber com qual direcionamento, ou modelo societário essas políticas estariam comprometidas. Silva (2014) centrou seu estudo na formação de professores que atuavam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, contribuindo para a construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos ao mundo do trabalho e à vida. Souza (2013) analisou a formação de professores na perspectiva de Zygmunt Bauman, que crítica o modelo societário ocidental contemporâneo, fragmentado e acelerado, que coloca as relações humanas ao modelo das relações de mercado. A pesquisa de Souza (2013) examinou, também, a necessidade da formação integral e da formação para o mercado, sob a perspectiva da Educação Ambiental. Urbanetz (2011) investigou a formação de professores para a Educação Profissional, a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico. A Tese de Simionato (2011) tem como objeto a formação do professor que atua no Ensino Técnico e a relação desse profissional com a cultura docente, indagando em que medida essa cultura pode ser um caminho para a qualificação dos educadores. A investigação concluiu, explicitando, que há poucos incentivos para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes, assim, geralmente, prevalece, em detrimentos aos conhecimentos pedagógicos, uma concepção centrada no domínio da técnica e da experiência laboral, em relação aos

conhecimentos pedagógicos, como condição suficiente para o exercício da docência, pautados na racionalidade técnica.

Os pesquisadores que tiveram como objeto a questão da concepção da formação docente revelaram um mesmo direcionamento, ou um mesmo ponto de convergência, na medida em que analisaram as diferentes dimensões que compõem a constituição da docência do professor da Educação Profissional, considerando a perspectiva de um projeto de sociedade que se deseja construir, através da idealização de uma educação integral. Essas pesquisas procuram identificar as bases teóricas que sustentam a formação dos professores, ou seja, por um lado, se os processos e as práticas educativas avançaram na perspectiva do trabalho como princípio educativo, da educação integral, omnilateral, e por outro, se concebem a educação como mercadoria e o trabalho como emprego. Elas, também, enfocaram a questão da formação dos professores, privilegiando concepções que promovem a humanização do trabalhador, comprometidas com a formação do cidadão que deve se inserir, com responsabilidade, na sociedade e no setor produtivo.

2.3.2.2 Saberes dos professores

A questão dos saberes docentes chamou a atenção de alguns pesquisadores, que estudaram a constituição e a identidade dos professores atuantes na Educação Profissional, uma vez que muitos docentes dessa modalidade de ensino não cursaram uma licenciatura, ou seja, são bacharéis, tendo uma formação técnica, embora tenham o magistério como opção profissional. A Tese de Barros (2017), ao investigar profissionais não licenciados, que optaram pela docência, procurou identificar eventuais ocorrências no decorrer da carreira desses sujeitos, que pudessem caracterizar alguma intencionalidade, necessidade ou desinteresse pela formação didático-pedagógica. O estudo de Barros (2016) trata da formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis, uma vez que maioria assume a docência sem possuir uma formação pedagógica e sem ter experiência no âmbito do ensino. Questiona-se, também, em que medida, a formação específica dos professores, que são bacharéis, possui os saberes necessários para o exercício docente e quais seriam as demandas formativas desses educadores. Orsano (2016) coloca como problema de investigação: a compreensão dos elementos definidores da aquisição da

profissionalidade docente na EPT, circunscritos à formação de bacharéis professores em seu processo de formação continuada. Pena (2014) investigou a docência na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as especificidades do magistério nos cursos de Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM). Como se sabe, trata-se de uma modalidade de educação em que muitos profissionais possuem diferentes formações, em suas áreas de conhecimento específico, mas não obtiveram formação voltada para o ensino. Dessa maneira, procurou-se analisar as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores de disciplinas técnicas e os desafios que enfrentam durante a prática educativa. A pesquisa de Santos (2015) foi desenvolvida com o objetivo de identificar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) de professores no exercício da docência, na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Verificou-se nas trajetórias das professoras investigadas, a relevância da formação docente para a docência na educação profissional.

As pesquisas que investigaram as questões relacionadas aos saberes docentes, para o exercício do magistério na Educação Profissional, partiram do pressuposto de que a prática educativa desse profissional pressupõe o domínio do saber específico, relacionado às áreas de conhecimento, dos saberes didático-pedagógicos e dos saberes tácitos. Do ponto de vista da formação, é esse amálgama de saberes que se constitui como uma dimensão da profissionalidade desse educador. A deficiência em qualquer uma dessas dimensões compromete os processos de ensino e aprendizagem, distanciando o exercício do magistério de uma educação alicerçada em sólidos conhecimentos.

2.3.2.3 Quanto aos percursos formativos

Sabe-se que os docentes que atuam na Educação Profissional Técnica e Tecnológica são oriundos de diferentes áreas profissionais e acadêmicas, portanto, têm perfis de formação e trajetórias de vida, muito distintas. Nesse sentido, algumas pesquisas investigaram esses aspectos, que se constituem como singularidades no campo de formação e na docência na Educação Profissional.

A questão central desenvolvida no estudo de Castro (2018) está focada na investigação sobre os educadores da EPT, no contexto das transformações

contemporâneas que provocaram significativas mudanças na profissão docente dos professores vinculados à educação profissional. Dessa maneira, procurou-se compreender a trajetória de formação desses profissionais, bem como a permanência desses sujeitos na docência. Silva (2017) elegeu as demandas da formação como objeto de estudo, as necessidades dos docentes e suas escolhas formativas. Esse estudo procurou entender como se manifestavam e se revelavam as necessidades formativas na atuação de professores da educação profissional técnica. A pesquisa de Negrini (2013) procurou compreender o processo de formação de professores, a partir das relações entre o trabalho que realizam nas indústrias e o trabalho que realizam em uma escola profissionalizante. Ela identifica, também, o percurso de formação desses professores, que é marcado por vários fatores. Embora essa formação se insira em um modelo historicamente construído, não os limitando a simples reprodutores, na escola, do trabalho realizado na fábrica. O estudo de Sousa (2015) refere-se à formação acadêmica e aos aspectos da profissionalização dos docentes na EPTNM, na tentativa de compreender os eixos estruturantes da formação, da identidade e da profissionalização desses docentes. Identificou e caracterizou o perfil acadêmico e profissional, que contribui para uma direção organizacional para a formação dos educadores. Piovezan (2014) buscou compreender como os professores se constituíam como docentes no contexto laboral, com o intuito de entender como foi elaborado o fazer pedagógico. Seus estudos mostraram que a formação dos professores pelo trabalho tem promovido uma docência que, paulatinamente, gera a superação do caráter funcionalista / tecnista da Educação Profissional, avançando para uma perspectiva mais humanizadora e progressista. A pesquisa de Fortes (2012) investiga os processos de constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, buscando compreender as experiências de vida como produtoras dos sentidos essenciais para o ensino. A pesquisa identificou o elemento fundante dos processos constitutivos do magistério, os saberes engendrados pelas relações que se estabelecem entre as pessoas e os seus campos interativos. Helmer (2012) centra seu estudo nos aspectos da profissionalidade docente, entendida como um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que se constituem como saberes do professor da Educação Profissional, construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no exercício da docência e na apropriação dos conhecimentos teóricos da profissão.

Essa pesquisa evidencia se o desenvolvimento profissional do professor está relacionado às dimensões da sua vida pessoal e político-social. O estudo de Barbacovi (2011) sobre o levantamento dos trabalhos de Dissertações e Teses, defendidos entre 1998 e 2009, revelou que o processo de constituição da formação docente dos professores das escolas técnicas vem sendo marcado, predominantemente, pela prática profissional que desenvolvem. As pesquisas examinadas por Barbacovi reconhecem a importância da formação inicial ou continuada na constituição dos professores. Vieira (2010) analisou como a formação docente para o Ensino Técnico de Nível Médio Estadual articula-se com os setores produtivos e qual a relação do conteúdo ministrado por esses professores com o mercado de trabalho, no contexto de arranjo produtivo.

As pesquisas que abordaram questões que contemplam as trajetórias de formação apontam uma compreensão mais alargada da formação docente nessa modalidade de educação. Seja por razões relacionadas às múltiplas transformações ocorridas no mundo do trabalho, seja pela carência da formação didático-pedagógica, ou pela necessidade da formação acadêmica, sendo que essas pesquisas evidenciaram a importância da formação continuada, para os profissionais da EPT como relevantes para a atualização e qualificação docente.

2.3.2.4 Demandas de formação: Política Institucional

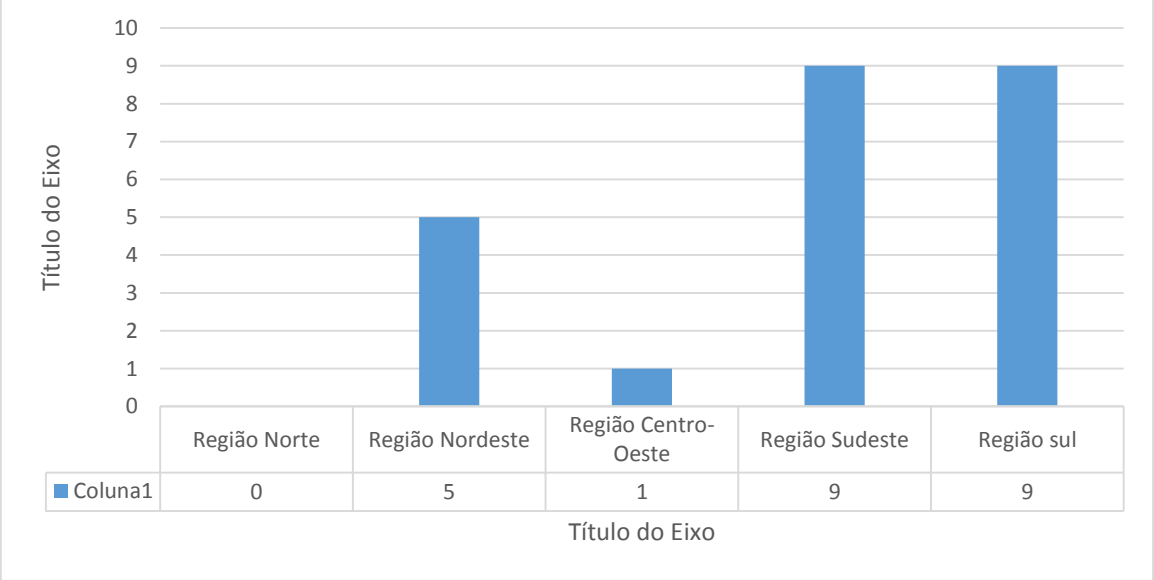
Duas das Teses pesquisadas tiveram como foco de investigação as políticas de formação para a Educação Profissional. Torrez (2014) analisou três políticas de formação docente para a EPTNM na área de saúde, promovidas pelo Ministério da Saúde no período de 1980 a 2009. Nessa perspectiva, foram analisados as contribuições e os limites dessas políticas, a partir de bases político-conceituais, voltadas para os profissionais de saúde e outros graduados que atuavam como docentes e concluiu não existir uma política de profissionalização docente, para a EPTNM. A investigação de Costa (2012) teve como objeto de estudo as políticas de formação de professores para a EPT, a partir da década de 1990. Nessa direção, contextualizou-se o cenário político-econômico do País, marcado pelo modelo de uma sociedade regulada pela lógica capitalista de cunho neoliberal e problematizou as políticas de formação de professores para a Educação Profissional. Os resultados

dessa pesquisa mostraram a materialização de Programas de Formação de Professores com práticas aligeiradas, descontínuas e fragmentadas.

2.3.3 Distribuição por regiões do Brasil

Os dados do Gráfico 2 referem-se à distribuição da produção acadêmica por regiões, evidenciando o predomínio das regiões Sul e Sudeste, que totalizaram 9 pesquisas em cada região, realidade já identificada no âmbito das Dissertações. Em seguida, mostra-se um cenário parecido na Região Nordeste, que somou 5 produções, a Região Centro-Oeste somou apenas 1 produção. Ainda não se identificaram produções desse âmbito na Região Norte.

Gráfico 2 – Distribuição das Teses pelas Regiões



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo pesquisador.

2.4 Considerações gerais sobre as Dissertações e Teses identificadas

O mapeamento das produções acadêmicas referente ao período de 2010 a 2018 evidenciou uma expansão significativa das pesquisas em relação à formação docente na EPT, se for comparada às décadas anteriores, conforme explicitado. Considera-se que esse crescimento está vinculado ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei n. 11.892, demandando a contratação de grande número de professores com formação em nível

de Pós-Graduação. Entende-se que esse processo de expansão, associado à chegada de um grande número de novos professores, vem contribuindo para o crescimento das pesquisas, visto que muitos desses profissionais, em processo de formação continuada no nível de pós-graduação *stricto sensu* optaram por pesquisar sobre temáticas relacionadas ao contexto dessa modalidade de educação.

Do ponto de vista da autoria das pesquisas sobre a formação dos professores na Educação Profissional, constatou-se que as mulheres desenvolveram a maioria dessas investigações. Em relação ao quantitativo de 50 Dissertações, 34 foram realizadas por mulheres e outras 16, por homens. Quanto às Teses, do total de 24 produções, 18 foram elaboradas por mulheres e apenas 6, por homens. Trata-se de um fato curioso visto que, na Educação Profissional, os homens ocupam a maioria das funções docentes, no entanto, são as mulheres que vêm se envolvendo mais com as pesquisas relacionadas às dimensões da profissionalidade docente, especificamente, com a formação e a profissionalização de docentes.

A categorização das pesquisas, por eixos temáticos, possibilitou a compreensão de que as produções acadêmicas estão, predominantemente, centradas na constituição da docência (concepções e saberes), nos percursos/trajetórias formativas e nas políticas de formação.

De um modo geral, constatou-se que as Teses, embora tenham um foco definido de investigação, estão direcionadas para os diferentes aspectos da profissionalidade do professor que atua na EPT. Nesse sentido, verifica-se que é recorrente a contextualização histórica, situando as políticas públicas para a área de conhecimento em apreço, a caracterização de uma concepção dual de ensino e de formação docente, bem como a caracterização do professor bacharel que fez opção pelo magistério, apesar de não possuir uma formação didático-pedagógica. Constatou-se, também, uma ênfase nas pesquisas que tratam a constituição da docência nesse profissional, mostrando que muitos dos professores se tornaram, verdadeiramente, docentes no cotidiano das experiências vivenciadas na sala de aula. Consequentemente, identificou-se uma carência no âmbito da formação pedagógica. Alguns trabalhos acadêmicos estavam focados nas políticas de formação e revelaram que, embora se constatassem sinalizações positivas, ainda, não ocorreram avanços significativos.

Conclui-se que, de acordo o “mapeamento” das produções acadêmicas, Dissertações e Teses, a investigação proposta nesta pesquisa, que busca ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a formação / profissionalização de professores que atuam na EPNM, dialoga, principalmente, com as temáticas relacionadas aos Saberes e Constituição da Docência e a Identidade Profissional. Essa relação fica ainda mais evidente, quando se comparam as temáticas desenvolvidas nas produções acadêmicas com os objetivos específicos desta pesquisa, que priorizam investigar questões relacionadas às trajetórias profissionais, à carência da formação pedagógica, à importância dos saberes experienciais e às condições efetivas profissionalização.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de adentrar nas questões relacionadas à formação e à profissionalização, considera-se necessária uma breve explanação sobre esses conceitos, de forma a situá-los no contexto da literatura e assim estabelecer um nivelamento teórico.

A institucionalização da formação docente tem suas origens a partir do século XVIII, período no qual constatou-se uma ruptura no modelo educacional, então, vigente, e se redimensiona a escola, no contexto da emergente racionalidade moderna. Nesse cenário histórico, o raciocínio priorizado no século das Luzes levou ao desejo de se promover o progresso e a reestruturação, de uma nova concepção de ciência, privilegiado no âmbito da escolástica medieval, centrado na vida contemplativa, para um novo projeto de educação voltado para a vida ativa.

Para Gauthier (2014), esse século, voltado para o progresso e para a ciência, não traz, apenas, a possibilidade da ação do homem sobre a natureza, mas também a novidade da possibilidade da administração e do controle social. Para além do conhecimento do mundo, trata-se, agora, de “conhecê-lo para dominá-lo e dobrá-lo à vontade humana”. Nesse sentido, o século XVIII, imbuído de uma energia racional, centrada no otimismo nas ciências da natureza, capaz de efetuar verdadeiros progressos e, sob a influência decisiva de numerosas descobertas técnicas, desencadeou um processo de transformação na dinâmica do capitalismo mercantil que possibilitou aumento substancial da produção. É nesse contexto que se materializou, nos principais centros urbanos da Europa, o nascimento das primeiras manufaturas, ancestrais das fábricas, o que para Gauthier (2014) se tratava de uma realidade que se prolongou ao longo do no século XVIII e que pode ser entendida como a

> [...] introdução para a era da industrialização, cujo triunfo virá no século seguinte. Pela sua ideologia do individualismo, da razão e do progresso, o século XVIII instaura um discurso capaz de legitimar a ascensão da classe burguesa, cujos interesses estão estreitamente ligados ao rápido desenvolvimento do novo modo de produção presente nas grandes cidades (GAUTHIER, 2014, p. 136).

A montagem dessa engrenagem de produção capitalista, instaurada a partir do século XVIII, trouxe, como desdobramento, o rápido e desordenado crescimento dos centros urbanos. Fato esse que colocou em questão a necessidade de se pensar um plano de organização da “educação em massa”, capaz de educar uma “multidão” de crianças que se amontavam nas cidades. Segundo Gauthier (2014, p.158), foi essa realidade que despertou em alguns autores da França e da Inglaterra a consciência do valor econômico da “educação em massa”. Além da moralidade do povo e da manutenção da ordem social, era preciso pensar nas fábricas, nos tipos de indústrias e na própria prosperidade do Estado. Nesse sentido, não se pode perder de vista que os fundamentos de estruturação e consolidação da nova ordem econômica e social balizaram, também, as origens do novo modelo de organização do espaço escolar, ou seja, as demandas ideológicas do, então, emergente sistema capitalista fundamentaram as bases teleológicas da educação.

É nesse contexto emergente do sistema capitalista e de redefinição do espaço escolar que a questão da formação de professores se apresenta como uma realidade premente, exigindo das autoridades públicas uma resposta. Sabe-se, no entanto, que a capacitação de professores para o magistério foi preconizada por Comenius, no século XVII, e está registrada em sua clássica obra *Didática Magna,* na qual se faz referência aos conhecimentos necessários que os professores devem possuir, para que a academia atinja seus objetivos. Segundo esse autor é preciso que

> [...] os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos. Haja uma seleta biblioteca de vários autores, de uso comum (COMENIUS, 2002, p. 353).

Assim, a questão da formação docente, embora se apresente como uma realidade, ainda que inicial, desde o século XVII, para Saviani (2008), ela se revela como uma demanda institucional, somente a partir do século XIX, quando, depois da Revolução Francesa, emergiu o problema da instrução / educação para as camadas populares. Para esse pesquisador, é partir daí que decorre a organização das escolas normais como instituições voltadas para a formação dos professores.

> [...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar

> professores de nível secundário e a Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário [...] além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, as suas escolas normais (SAVIANI, 2008, p. 1).

Enfim, para o referido autor, o fenômeno da formação de professores ganhou destaque, a partir do século XIX, quando a necessidade da universalização da instrução elementar, desencadeou um processo de organização dos sistemas nacionais de ensino e colocou o problema da formação de professores em grande escala. A alternativa encontrada para equacionar o problema, como visto anteriormente, foi a criação das escolas normais, nas quais os professores primários tinham formação em nível médio e os professores secundários, em nível superior.

Uma vez localizada historicamente a necessidade das origens da formação docente, coloca-se em questão a identidade dessa formação. Ou seja, as dimensões que implicam o processo de desenvolvimento da formação do professor, sua constituição, características que delimitam o campo da formação docente. Para Severino (2002), o desenvolvimento profissional do professor perpassa pela sua formação, por sua valorização e por suas condições de trabalho. Implica um processo de valorização que envolve a formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Para esse autor, a constituição da formação docente passa pelo entendimento de que a identidade profissional do professor se referencia no campo de conhecimentos específicos, a saber:

> [...] 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (SEVERINO, 2002, p. 13).

Na abordagem de Severino (2002), constata-se que existe um entendimento ampliado dessa temática, qual seja, a formação docente está integrada à dimensão da profissionalização. Com isso, revela que não se deve trabalhar de forma fragmentada as questões da formação/profissionalização, entendidas como dimensões unificadoras ao exercício profissional do magistério, que pressupõem uma análise simultânea e integrada dessas variáveis.

Considera-se que o professor é um profissional, formado nas licenciaturas em uma determinada área de conhecimento, por isso, consequentemente, ele domina saberes e conhecimentos conceituais, didáticos e pedagógicos, indispensáveis tanto à prática docente, quanto a profissionalização desse sujeito. Desse modo, o professor é um profissional da educação que trabalha com pessoas de diferentes faixas etárias com o objetivo de possibilitar, a esses cidadãos, a cidadania e o desenvolvimento econômico e social. A educação deve ser entendida como um processo de humanização e, de acordo com Pimenta (2002), constitui-se como um processo pelo qual, os seres humanos são inseridos nos setores societários e laborais. Para Freire (1996), o professor, enquanto profissional da educação, deve partir do pressuposto que o ensino não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, como também, ao desenvolvimento da consciência de um ser humano, ainda inacabado. A educação deve ser compreendida como uma forma de intervir na formação dos educandos, visando uma atuação positiva no mundo em que vivem. Dessa maneira, a profissionalização adquire uma dimensão de formação continuada, que se estabelece no exercício profissional, devendo-se assumir numa perspectiva crítica, reflexiva, tendo em vista a busca do conhecimento, da qualificação, das práticas pedagógicas e da promoção da vida com dignidade, para o educador e os educandos.

Para Gatti (2010), o processo de profissionalização está associado à dimensão da formação, da profissionalidade e da prática docente. Segundo essa autora,

> [...] a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360);

Para Lüdke e Boing (2005), a profissionalização docente está relacionada ao exercício docente em condições e pressupostos adequados, de tal forma que se viabilize uma prática educativa de qualidade, que se estabelece a partir de algumas situações concretas, tais como: formação inicial e formação continuada, salários

compatíveis com a natureza e a exigência da profissão do professor, adequadas condições de trabalho, entre outros.

De acordo com Nóvoa (1992), a noção de profissionalização docente está associada à proposta de trabalho coletivo. Trata-se de uma dimensão que se configura a partir de um conjunto de conhecimentos e técnicas que os docentes precisam dominar para se apropriarem dos saberes específicos ligados à prática do magistério. Assim, a profissão docente implica na apropriação de saberes, conhecimentos, normas e valores éticos que legitimam as relações internas e externas do corpo docente e, dessa maneira, conseguem melhorar o seu Estatuto, elevar seus rendimentos, aumentar sua autonomia e promover a sua emancipação profissional. Para esse autor, a profissão docente pressupõe a articulação entre o processo de formação, as instituições em que se atua, os conhecimentos, as condições para o exercício da docência e a interlocução da categoria com o Estado.

Conclui-se, em linhas gerais, os autores que pesquisam a temática da formação/profissionalização partem do pressuposto de que o professor deve ser considerado como um teórico-prático, possuidor de sua própria expertise, adquirida por meio de uma formação específica e de vivências e práticas, que melhoram seu ofício na sala de aula, assim, concebe-se o ato de ensinar como uma ação diferenciada, tendo suas especificidades ligadas aos saberes pedagógico, técnico e político, distinguindo o professor de outros profissionais. Nessa condição, os docentes se unem, enquanto categoria profissional, para que sejam reconhecidos, respeitados, valorizados e considerados como profissionais. A profissionalização dos professores precisa ser assegurada por meio da formação inicial e continuada, de salários compatíveis com a responsabilidade social do trabalho docente, de adequadas condições salariais e de trabalho, da diminuição do nível de intensificação do ofício docente, da efetivação de Planos de Carreira e Salários. Por fim, esses autores concebem o exercício da prática educativa, como um trabalho condicionado às determinações das políticas públicas educacionais, normalmente, ajustadas às demandas da política econômica.

Após essa breve contextualização sobre a formação e profissionalização de professores busca-se compreender como esses temas foram tratadas no contexto da educação brasileira. Para tanto, lança-se mão das proposições didático-pedagógicas desenvolvidas por Saviani (2008), em seu texto “Formação de Professores: Aspectos

Históricos e Teóricos do problema no contexto brasileiro”[18], que historiciza essa temática, descrevendo a sua evolução histórica no período que se estende de 1827 até 2006. Esclarece-se que, após a referida data limite, ou seja, 2006, o autor desta Tese continua explicitando essa temática até a atualidade, especificamente, até o ano de 2019.

Explicita-se que, segundo Saviani, durante o período colonial, não se identifica, no âmbito das ações governamentais, uma intencionalidade a respeito da necessidade e importância da formação dos professores. Somente, a partir da Independência do País, em 1822, é que se pode identificar uma preocupação a respeito dessa temática, na medida em que se pode verificar, a relevância da instauração da instrução para atender as camadas populares. Para esse autor, desse período até os anos iniciais do século XXI, a organização e o desenvolvimento do processo de formação docente no Brasil podem ser divididos em períodos, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, conforme o que está exposto a seguir.

3.1 Primeira Fase – 1827 – 1890

Saviani (2008) considera-se que somente a partir de 1827, ou seja, depois de percorridos mais de 300 anos após o descobrimento do Brasil, iniciam-se ensaios intermitentes voltados para a formação de professores. Especificamente, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que determinou o desenvolvimento do ensino mútuo[19] nessas escolas, evidenciando pela primeira vez, uma preocupação com a formação de professores. Tendo em vista a necessidade de que o ensino se desenvolvesse, em conformidade com a legislação em vigor, a referida lei dispunha sobre a exigência da capacitação dos professores nas capitais das províncias, sendo que eles próprios, deveriam custeá-las, lançando mão de seus próprios recursos.

[18] Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 20 de outubro de 2008.

[19] O sistema de ensino mútuo surgiu nas escolas primárias no fim do século XVIII, na Inglaterra. Era destinado a alfabetizar o maior número possível de alunos ao menor custo e no menor prazo. Foi sistematizado por Bell e Lancaster. O princípio básico é que a própria criança se encarrega de ensinar aos seus colegas. (SAVIANI, 2006, p. 15).

Assim, embora a educação no Brasil tenha adquirido um caráter de instrução pública, a partir da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, a questão referente à formação/profissionalização não era avaliada como necessária. Prevalecia a omissão do Estado, uma vez que as escolas continuavam funcionando em espaços privados, sobretudo, nas próprias casas dos professores, igrejas e outros locais. Além disso, como se sabe, os docentes, nessa época, eram tutelados pela Igreja Católica, pois no Brasil, como em muitos países católicos, no processo de colonização se estabeleceu a associação entre a Igreja e o Estado, denominada de Padroado.

Para Saviani (2008), com a publicação do Ato Adicional de 1834, que promoveu alterações na Constituição de 1824, a instrução primária passou para a responsabilidade das províncias, que, por sua vez, desenvolveram Programas de Formação de Professores, seguindo o modelo adotado nos países europeus, ou seja, foram criadas as escolas normais destinadas à capacitação de professores. Dessa forma, a “via normalista” de formação docente, iniciada em 1835, permaneceu ao longo do século XIX, com foco no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, visto que o currículo das escolas normais priorizava as mesmas disciplinas ministradas nas referidas escolas. Configura-se, então, um modelo de formação de professores que privilegiava, apenas, os conteúdos ministrados aos alunos, não considerando a formação didático-pedagógica do professor.

Tendo em vista a criação das Escolas Normais, a partir de 1835, como espaço privilegiado de formação dos professores, consolidou-se uma condição importante, no processo de constituição da profissão docente, no Brasil. Segundo Vicentini (2009), o estabelecimento de modelos padronizados, voltados para a formação docente foi determinante para a constituição desse tipo de trabalho como profissão, que privilegiou a criação e a divulgação de conhecimentos específicos e propôs a delimitação dos profissionais, autorizados e preparados para o exercício da docência. Para Vilela (2000), a criação das escolas normais marcou o processo de institucionalização da profissão docente no Brasil, visto que, se por um lado o controle estatal se fazia de modo mais restrito, por outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto socioprofissional. Para essa

autora, é a partir da criação das escolas normais que o “velho mestre-escola” foi substituído, pelo “novo” professor do ensino primário. Segundo Vilela,

> [...] as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (VILELA, 2000, p. 101).

De acordo com a referida autora, constata-se que ocorreu uma transição entre o modelo colonial, no qual os professores não eram especializados, para um segundo momento, no qual a atividade docente era caracterizada por um conjunto de saberes, normas e valores, que passaram a definir a ação dos professores. Especificamente, neste caso, a formação implicava treinamento e apropriação do método mútuo como exigência de preparo didático. Contudo, não se pode perder de vista que, embora as normativas públicas sinalizassem para uma mudança na condução dos destinos da educação no Brasil, na esmagadora maioria das escolas elementares, geralmente pequenas e dirigidas por professores leigos, continuou prevalecendo o velho modelo de ensino.

Quanto ao método de ensino como recurso didático, utilizado para a formação docente, segundo Valdemarin (2014, p. 166), os estudos sobre as reformas do Ensino Primário, entre 1882 e 1883, no estado de São Paulo, propostas por Rui Barbosa, revelaram que a formação de professores “ocorria pela observação do exercício profissional de professores mais experientes desenvolvido nas escolas-modelo, iniciando-se os exercícios práticos desde o primeiro ano para, progressivamente, culminar com a regência de aulas”.

Nessa perspectiva, a “formação” do professor era feita através do acompanhamento de outros mestres exercendo sua função e, assim, ensinava-se, da mesma forma que se havia aprendido. Decorre desse processo, que a maneira como se dava a constituição do ato de ensinar não diferenciava do modo como se materializam as outras profissões. Nessas condições, a profissão docente foi se desenvolvendo, sem ser objeto de maiores preocupações do governo sob a proposição de que ensinar seria uma tarefa, relativamente simples, uma vez que a missão dos professores era preparar os filhos dos trabalhadores, para o mercado de trabalho (TARDIF, 2014, p. 17).

Para Louro (2006), ao longo do século XIX, os legisladores das Escolas das Primeiras Letras pareciam ter, ao menos no discurso oficial, a propositura de construir uma imagem de um país, que se afastara do seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo. No entanto, segundo essa autora, naquela sociedade ─ marcadamente escravocrata e rural, na qual os latifundiários e os coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam os agregados, as mulheres e as crianças ─, a escola não era uma prioridade.

> Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos — professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das "pedagogias" – aliás o único nível a que as meninas teriam acesso —, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos "aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar". Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores (LOURO, p. 443, 2006).

Nesse cenário, constata-se que o exercício da profissão docente estava pautado nos princípios religiosos e morais que se configuravam como mais importantes do que os conteúdos escolares. Assim, entende-se que ir à missa, comungar, ser batizado, fazer a primeira comunhão, entre outros princípios católicos, eram preceitos a serem seguidos por professores, professoras e alunos. Por outro lado, no que tange às professoras, uma série de restrições lhes eram impostas, segundo os ditames morais e religiosos: saias longas e abaixo dos joelhos, proibição do uso de decotes, obrigatoriedade do uso da combinação, da anágua e da não permissão da pintura no rosto, entre muitas outras restrições. Para Vilela (2000), esse conjunto de exigências morais e o controle do saber precisam ser analisados no contexto de uma sociedade hierarquizada e com uma visão de cidadania reduzida, uma vez que os mecanismos de exclusão do saber, para as mulheres era limitado às prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura, revelam o papel que era

reservado à mulher nessa sociedade, que priorizava os costumes patriarcais, marcadamente preconceituosos.

Nesse contexto, o magistério era considerado como uma extensão do lar, pois, em ambos, o “cuidar” se constituía como a atividade principal, consequentemente, o salário dos professores era muito baixo, pois o magistério não era considerado como uma profissão. Assim, a docência se situava no campo da vocação e sacerdócio. Para Gatti (2013), essa concepção, ainda, está presente na contemporaneidade, uma vez que a superação desse modelo pressupõe a construção de uma representação social, pautada na valorização da docência e dos seus profissionais. Para essa autora, ainda prevalece um imaginário social da profissão docente, de modo geral, ancorada na ideia de desvalorização dos professores. A formação rápida e fácil, as condições de trabalho, os tipos de carreira, os salários, dentre outros, acabam por retirar o caráter de profissionalismo, princípio central no exercício da docência. Assim, reforça-se a identidade do profissional da educação na perspectiva da doação, da vocação e do amor, “esfumaçando seu caráter fundamental de agente social e da preservação da cultura” (GATTI, 2013, p. 153).

No período retratado, prevalecia, ainda, uma mentalidade colonialista, que mantinha os monopólios sobre a terra, sobre a violência física, sobre os escravos, portanto, dava-se pouco valor à instrução, assim, o professor estava longe de ser reconhecido como profissional. Do ponto de vista, da atuação do poder do Estado, assiste-se às primeiras experiências, para organizar a educação pública, em consonância com o Governo Imperial e o Governo das Províncias. Nesse sentido, considera-se que a constituição do modelo escolar de educação implementada, a partir do século XIX, criou as condições para a existência e desenvolvimento da profissão docente, no Brasil. Contudo, as escolas, nesse período, ainda, eram instaladas em locais improvisados, sob responsabilidade dos professores, que assumiam a manutenção e a limpeza e, assim, eram instituições, intimamente ligadas e articuladas, ao professor, ao seu campo de atuação, à sua autonomia. Entretanto, para Vicentini (2009), a partir de meados do século XIX, as tentativas de normatizar e controlar as escolas começaram a ocorrer de forma significativa, principalmente, quando se constatou a ampliação dos dispositivos de normatização e controle do magistério. Para Vilela (2000), a adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorreu sem contradições. Se, por um lado, estavam submetidos a

um controle ideológico, por outro, possuíam os meios para produzirem seus próprios discursos e se organizarem como categoria profissional. Essas mudanças, ocorridas no século XIX, criaram as condições para o nascimento das primeiras associações profissionais, que, segundo Vilela (2000), constituíram-se a última etapa do processo de profissionalização, quando se tomou consciência do corpo docente como categoria profissional.

Assim, a segunda metade do século XIX ganhou contornos relevantes, no que se refere ao processo de profissionalização docente no País. As escolas normais, enquanto espaços “autorizados” para a difusão de um determinado conhecimento normatizado, tendo as condições definidoras da constituição da profissão docente: o Estado, enquanto instância reguladora dos espaços voltados para formação docente, a definição de um saber, traduzido em um currículo específico da profissão docente e a criação de associações e organizações de lutas e reivindicações em prol das condições salariais e de trabalho satisfatórias. Foi nesse contexto que, segundo Vilela (2000), em um espaço de cinco décadas, a profissão, que era quase exclusivamente masculina, tornar-se-ia predominantemente feminina, pois o acesso das mulheres à formação profissional nessas escolas teve um papel fundamental na organização e na luta pelo acesso a um trabalho reconhecido pela sociedade e remunerado. Para essa autora, dispõe-se de uma consistente literatura sobre esse período que evidencia a função da preceptora, como mulher que busca sua independência, denunciando o discurso ambíguo que as apresentava como diferentes das outras mulheres, deixando “transparecer uma rigorosa fronteira social que separa a mulher “normal”, isto é, esposa e mãe, da mulher marginal, ou seja, a louca, a prostituta e a preceptora” (Villela, 2000, p. 119).

3.2 Segunda fase – 1890 a 1932

A segunda fase, definida por Saviani (2008), que se relaciona à formação de professores no Brasil, evidenciou a necessidade de promover o aperfeiçoamento e a expansão das escolas normais. Nesse processo, ganhou destaque o movimento dos reformadores paulistas, ligados ao Movimento da Escola Nova, que objetivava a melhoria da qualidade de ensino nas escolas normais, promovendo mudanças na instrução/educação pública. Segundo o referido autor, a preocupação com a

apropriação dos conhecimentos a serem transmitidos pelos docentes foi identificada nos registros de autores da época, por meio de expressões do tipo, “professores bem preparados”, “modernos processos pedagógicos”, “cabedal científico adequado”, “mestres qualificados” que respaldavam o êxito das mudanças ocorridas na organização das escolas normais, no estado de São Paulo.

Assim, a reforma da escola normal ocorrida na capital paulista tornou-se referência para os outros estados do País e trouxe como inovação, além do enriquecimento dos conteúdos curriculares, a ênfase nos exercícios práticos de ensino no âmbito do ensino-aprendizagem. Essas mudanças e os custos decorrentes de suas implantações deixavam claro que os reformadores defendiam, de forma sistematizada, a necessidade de se assegurar a formação dos professores, por meio da organização curricular e da capacitação didático-pedagógica, sem as quais não era possível formar bons professores.

Nessa época, o País já vivenciava um processo de ruptura entre a Igreja e o Estado, decorrente da extinção do Padroado em 1889, devido à Proclamação da República. Nesse período, sob a influência do Positivismo, priorizava-se uma concepção, segundo a qual, todos os conhecimentos, saberes e crenças que não fossem matematizáveis, quantificáveis, não poderiam ser validados, pois não constituíam ciência.

Nessa passagem do Estado religioso para o Estado laico, a educação e, consequentemente, os professores, começaram a receber uma tutela, consubstanciada nas políticas públicas. Para Saviani (2014), a escola, então começou a tornar-se uma realidade na educação brasileira, sendo que o Estado passou a se comprometer com a organização e a manutenção das instituições escolares, visando, também, pelo menos no discurso, expandir a educação para a população brasileira. Dessa forma, os gestores das políticas públicas, através dos documentos normativos, passaram a regulamentar e a controlar os processos de formação/profissionalização e o trabalho docente.

De modo geral, neste contexto temporal, evidenciou-se, nos grandes centros urbanos, uma realidade na qual os professores receberam o respaldo e o reconhecimento da sociedade e melhores condições salariais e laborais, devido à expansão dos grupos escolares e a consequente implantação de uma satisfatória infraestrutura e, também, da melhoria dos materiais/recursos didáticos. Enfatiza-se,

também, que nessa fase, a remuneração do trabalho docente atingiu um maior patamar.

O discurso republicano referente à valorização da educação começou a ganhar força, na medida em que houve a necessidade de promover o aperfeiçoamento e a expansão das escolas normais. Segundo Saviani (2014), “emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da escola redentora da humanidade” (SAVIANI, 2014, p. 22). Em síntese, os reformadores paulistas promoveram mudanças na instrução pública, tendo a formação docente se tornado referência para os outros estados. Para Souza (1998), a importância dada à educação popular nessa época acabou criando as condições necessárias para a constituição de representações sobre a profissão docente, nas quais os professores passaram a ser responsabilizados pela formação das camadas populares, ganhando contornos de uma profissão reinvestida de uma missão patriótica e cívica. De acordo com Souza,

> [...] foi construída a figura enaltecida dos apóstolos da instrução primária. Profissionais com sólida competência, cônscios de sua missão, formados pela Escola Normal – o templo de luz – o viveiro de onde sairiam os heróis anônimos da República. O sucesso da escola renovada dependia, pois, dos novos professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas e de acordo com os valores republicanos. O magistério deixa de ser uma desventura e tornava-se uma profissão digna, reconhecida e edificante. O grupo escolar contribuiu para a reafirmação desse *status*, constituindo-se em um campo de trabalho e de identidades profissionais (SOUZA, 1998, p. 62).

Referenciando-se a autora em pauta, a política dos governos republicanos de investirem na formação dos professores e na valorização do magistério, por meio da Escola Normal e da melhoria das condições salariais, foi fundamental para o aumento da conclamação moral do magistério, na perspectiva do apostolado e do sacerdócio.

Ressalta-se que as “virtudes” femininas continuaram em destaque nos primeiros anos da República, tendo em vista que de acordo com a concepção de educação privilegiada nessa época, as peculiaridades da mulher se ajustavam, perfeitamente, à atividade educacional. Para Almeida (2014), “a feminização do magistério que dava mostras incipientes, já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República”, tendo em vista a destinação vocacionada da mulher para educar a infância. Para essa autora, na reconfiguração da nova sociedade que

se desejava construir, progressista e esclarecida, “havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa” (ALMEIDA, 2014, p. 57). Nesse sentido, o magistério deveria ser exercido, sobretudo, nos anos iniciais da escolarização, pelas mulheres. Dessa forma, construiu-se a imagética da “mulher – mãe – professora”, pela qual o exercício do magistério se constituía como um prolongamento das funções maternas, como boa esposa, mulher honrada, habilitada, para instruir e educar crianças, que era uma atividade aceitável e “profissão” ideal para as mulheres, e segundo Almeida, trata-se de “uma ideologia que desqualifica a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual” (ALMEIDA, 2014, p. 64).

Nos primeiros anos da República, o trabalho docente se diferenciava na distribuição das classes, assumidas pelas professoras e professores, o que se configurava como um preconceito sobre o trabalho feminino. De acordo com Souza (1998), no estudo sobre a implantação da escola primária no Estado de São Paulo, ocorrida entre os anos 1890-1910, a distribuição das classes era realizada,

> [...] de acordo com o regulamento da instrução pública do Estado de 1892, a regência das escolas do sexo feminino e das escolas mistas cabia às professoras, enquanto a regência das escolas masculinas era permitida apenas aos professores (SOUZA, 1998, p. 64).

Na análise sobre a profissionalização docente no período em questão, constata-se a intensificação de mecanismos para controle do trabalho docente. Ainda de acordo com Souza (1998), “a peça” central desse sistema se constituía com o inspetor escolar. Os inspetores foram encarregados de visitar as escolas, conferindo a assiduidade e a qualidade do trabalho do professor de exames através finais de certificação.

Para Nóvoa (1999), as constantes influências exercidas pela Igreja e pelo Estado provocaram impactos negativos, no processo de institucionalização da profissão docente, dificultando a criação de um conjunto de normas próprias, que conferiam identidade e a legitimidade a uma profissão docente, como o que ocorreu, em outras áreas. Para este autor:

> [...] contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas

> instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (NÓVOA 1999, p. 120).

Avançando-se na história, a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), que envolveu vários países, fez com que o principal produto de exportação do Brasil, o café, perdesse seu mercado no exterior. Essa situação se acirrou em 1929, devido à queda da Bolsa de Nova York. Nessa época, os cafeicultores brasileiros queimaram toneladas desse produto e, consequentemente, começaram a investir na industrialização e, assim, acelerou o processo de urbanização do País. Essas transformações econômicas alteraram as condições de vida e de trabalho e promoveram grandes transformações sociais. Para Brzezinski (1996), devido à ascensão da burguesia industrial, começaram a emergir, nos centros urbanos, duas novas classes sociais: de um lado, a classe média da população e, de outro lado, o proletariado urbano.

Constata-se que as mudanças econômicas, sociais e políticas em curso no País, nessa época, provocaram um redimensionamento do lugar da escola, que passou a ser fator de reconstrução social e importante espaço de acesso à riqueza e ao poder para os extratos emergentes da sociedade. A elite intelectual burguesa passou, então, a questionar os valores ultrapassados da velha oligarquia rural, dentre os quais seu modelo de ensino. Nesse cenário, a reforma educacional tornou-se necessária, impulsionada pelos princípios liberais da Pedagogia Nova, pautada na defesa do indivíduo, pressuposto fundamental do ideário burguês e, também, na centralidade do aluno, no contexto escolar.

A reconfiguração da escola nesse período, na perspectiva da transformação da sociedade, evidenciou a importância da formação dos professores e, ao mesmo tempo, acarretou uma valorização social para o seu trabalho. Destaca-se a luta aguerrida, por melhores condições de trabalho, tendo em vista a influência dos denominados escola novistas e/ou profissionais da educação que levantaram a bandeira, tanto da universalização da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, quanto da profissionalização dos professores, contrapondo-se aos teóricos que defendiam os princípios de uma educação ministrada pelas escolas católicas, que advogavam que a família teria o direito de escolher a escola, na qual seus filhos deveriam estudar.

Para Kuenzer e Caldas (2009), no campo educacional, deve-se levar em conta o contexto histórico para se compreender as implicações que se estabeleceram entre as políticas públicas e o trabalho docente. Nesse sentido, o modo de produção capitalista que se acelerou no País, de forma mais consolidada a partir de 1930, quando os barões do café, reitera-se, reduziram a produção do referido produto e começaram a investir na industrialização, trouxe impactos para a educação e, consequentemente, para a profissão docente.

Decorrente do exposto, o trabalho docente passou a se inserir como parte da totalidade desse sistema, estando subordinado às determinações e consequências dessa condição determinante. Essas pesquisadoras, a partir desse momento histórico, consideram que a gestão do trabalho docente desloca-se do poder das elites do mundo rural passando a integrar a lógica de comando do mundo capitalista, modelo no qual ocorre uma alienação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, colocando o produtor, especificamente, o professor e o capitalista, em oposição ao processo de produção.

Assim, no âmbito dessa nova configuração econômica, os professores se deparam em suas práticas docentes, com os limites, as restrições, os desafios e as possibilidades, como os outros trabalhadores. Assim, o trabalho docente não se diferencia dos demais trabalhos, pois os professores estão expostos às situações de precarização, intensificação, que podem acarretar reações de desistência, decorrentes da perda de sentido de trabalho e da falta de comprometimento das instituições escolares.

Para compreender e apreender o trabalho docente enquanto processo laboral, concreto, torna-se necessário concebê-lo, na sua totalidade, no âmbito da lógica capitalista, sendo submetido aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, Catani (2000), dialogando com Nóvoa, considera que os professores se situam em um espaço de disputa de interesses e condições socioeconômicas. Ao mesmo tempo em que são funcionários do Estado, que tem um projeto de manutenção da ordem social dominante, também, representam, a esperança da transformação da sociedade, a possibilidade da mobilidade social, para diferentes camadas da população.

Em relação, especificamente, ao processo de profissionalização, pode-se afirmar que ele se relaciona aos fenômenos que se manifestam na dinâmica da

estrutura ocupacional e que o processo de proletarização guarda correspondência com a lógica capitalista de organização da estrutura social e de constituição das classes sociais. Nesse sentido, para Fidalgo (2014), os processos de profissionalização e de precarização têm movimentos próprios, embora apareçam interpenetrados nas dinâmicas das sociedades e na constituição de grupos profissionais. Para Brzezinski (2014), a profissionalização com qualidade não é uma questão que só depende do professor, pois a falta de qualidade dos processos de formação docente, muitas vezes, é determinada pela ausência de uma política governamental que, aos poucos, foi se atrelando aos ditames do mercado e das agências financiadoras.

Ao final da Primeira República, considera-se que o ideário da escola novista, de valorização da escola e do professor, não teve uma correspondência efetiva, uma vez que não houve a consolidação das condições objetivas para viabilizá-la, ou seja, recurso didático-pedagógico e professores preparados, dentre outros. Para Luckesi (2005), a ideologia que orientava a educação nesse contexto histórico, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo, sem compromissos com a vida das pessoas. Para esse autor, o sistema escolar continuou seletivo e excludente.

No campo educacional, pode-se afirmar que o adentramento no século XX possibilitou o fortalecimento da sua dimensão institucional através do crescimento do número das instituições vinculadas aos sistemas escolares estaduais, pela criação de escolas voltadas para a formação docente e pela delimitação do espaço profissional dos professores. Segundo Vicentini (2009), foi nesse contexto histórico que as entidades representativas do magistério começaram a marcar posição, como porta-vozes dessa categoria, em um esforço para influenciar as políticas educacionais e, também, para conquistar melhores condições para o exercício docente e do seu prestígio social.

Constata-se que, com o passar do tempo, a configuração da profissão docente no Brasil foi se tornando cada vez mais complexa. A realidade da configuração do sistema escolar no Brasil, estruturada para atender aos diversos níveis e modalidades de educação, trouxe para a categoria docente, diferentes tipos de vínculos e planos de carreira. As múltiplas possibilidades de contratação dos professores e as exigências relacionadas ao tempo de serviço e da formação levaram à categoria, diferentes níveis de remuneração e, consequentemente, prejuízos para a constituição

da incipiente profissão docente. Em função desses fatores, a história da profissão docente no Brasil não se constituiu como uma categoria homogênea, o que impactou substancialmente a compreensão do seu processo de profissionalização.

3.3 Terceira fase – 1932 a 1939

De acordo com Saviani (2008), no curto período entre 1932 e 1939 implantou-se os Institutos de Educação, que colocaram em “xeque” o modelo das escolas normais, que, segundo Anísio Teixeira, falharam, lamentavelmente, nos seus objetivos. As novas instituições de ensino, concebidas, então, como espaços de cultivo e divulgação da educação, eram consideradas tanto como difusoras do ensino, quanto da pesquisa, segundo a inspiração do ideário da Escola Nova. As primeiras inciativas desse modelo de organização escolar no Brasil foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933, por Fernando Azevedo. Esses Institutos foram concebidos e organizados de maneira que pudessem incorporar as novas tendências da pedagogia, na década dos anos de 1930, como uma área de conhecimento, de caráter pedagógico e científico. Caminhava-se “rumo à consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia corrigir as insuficiências e distorções referentes às velhas escolas normais” (SAVIANI, 2008, p. 5). Nessa época, ocorreu, também, a reforma instituída por Anísio Teixeira, pelo Decreto n. 3.810, de 19 março de 1932, que transformou a Escola Normal do Distrito Federal, em Escola de Professores, promovendo uma mudança substancial no âmbito da organização do currículo, que contemplava conteúdos / disciplinas de caráter didático, psicológico e pedagógico, contando, também, com apoio ligado à valorização do caráter prático, inerente ao processo formativo dos docentes.

3.4 Quarta fase – 1939 a 1971

Em consonância com Saviani (2008), uma quarta etapa da história sobre a formação dos professores no Brasil se estendeu de 1939 a 1971, quando se vivenciou, por um lado, o processo de organização e implantação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas e, de outro, a consolidação do padrão das escolas normais. Os

Institutos de Educação foram elevados ao nível de ensino superior, constituindo-se, então, como o modelo para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Com o Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, o referido modelo foi disseminado para todo o País. A partir dessa Lei, os Cursos de Licenciatura ficaram responsáveis pela formação de professores das diferentes disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, e os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores para lecionar nas escolas normais, configurando-se, então, o esquema de organização conhecido como Esquema 3+1, no qual se privilegiam 3 anos para os conteúdos, vinculados às diferentes áreas das graduações e 1 ano para os conteúdos didático-pedagógicos, ministrados nas Faculdades de Educação / Cursos de Pedagogia.

Essa forma de organização curricular tornou-se referência para a formação de professores no País, demarcando a formação docente, nos tempos e espaços, separadamente, para a formação específica e para a formação pedagógica.

Deve-se destacar, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, aprovada pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que definiu uma nova estrutura para o Curso Normal, por meio da divisão em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial, com duração de quatro anos, que priorizava um currículo centrado nas disciplinas de caráter geral; o segundo ciclo tinha a duração de três anos e correspondia ao ciclo colegial, que privilegiava um currículo, voltado para os fundamentos da educação. O Ensino Normal era ofertado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, sendo que essas instituições se constituíam como as esferas para a formação de professores. Assim, as Licenciaturas formavam professores para as várias áreas de conhecimento e a Pedagogia formava professores para atuar no Curso Normal, que, por sua vez, capacitava os professores, para o ensino primário.

Segundo Saviani (2008), os Cursos Normais, as Licenciaturas e a Pedagogia, tanto ofertavam uma formação centrada na capacitação profissional, quanto privilegiavam um currículo composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias, que evidenciava, claramente, uma formação pautada, notadamente, nos conteúdos cognitivos, relegando os conhecimentos / saberes didático-pedagógicos a um segundo plano, fortalecendo, dessa forma, uma perspectiva de educação centrada nos conteúdos curriculares.

No que tange a profissionalização, durante o período em questão, faz-se necessário, situar a realidade econômica, social e política no Brasil para viabilizar o entendimento das implicações para a profissionalização docente, de forma contextualizada. Trata-se de um período histórico no qual o Brasil passou por uma série de mudanças e transformações radicais, decorrentes, sobretudo, da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) e da deflagração em 1964 do Golpe Civil-Militar no Brasil, que instaurou um longo do tempo de arbítrio e, consequentemente, o setor produtivo, a sociedade e, especialmente, a educação foram impactados, de forma muito contundente, resultando consequências, extremamente, negativas para o País e para sua população.

Segundo Vicentini (2009), nas décadas de 1940 e 1950, na maioria dos estados brasileiros ocorreu uma expansão acelerada das escolas devido à demanda de escolarização, que levou para as escolas primárias e secundárias um contingente enorme de crianças que, até então, não tinham acesso ao ensino. Para essa autora,

> [...] isso levou a uma precarização das condições de trabalho dos professores, desse nível de ensino, nas áreas urbanas, nas quais a organização em Grupos Escolares havia proporcionado condições para um trabalho pedagógico mais sistemático. Os Grupos Escolares passaram a funcionar em até 3 turnos diários, o que diminuiu as horas de aula. Acrescente-se a isso a superlotação das salas de aula e teremos novamente um quadro difícil para o ensino no país (VICENTINI, 2009, p. 80).

A urbanização acelerada e desordenada das regiões mais industrializadas do País, durante esse contexto histórico, mobilizou as camadas populares a reivindicarem escolas para seus filhos. Sem políticas públicas adequadas para responder às realidades urbanas, tem-se o agravamento das condições de trabalho dos professores e do sistema educacional nos grandes centros. Para Vicentini (2009), o que se viu foi o funcionamento de escolas públicas em condições de total precariedade, em porões e em garagens, com salas superlotadas, com ar e luz insuficientes, sem mobílias, condições sanitárias lastimáveis: com poços de água construídos junto às fossas sépticas.

Os ginásios existentes foram pressionados a receber mais alunos, abriram-se cursos noturnos e a imagem de instituição da elite, como um grupo de professores altamente qualificado, começa a desaparecer. As escolas primárias tiveram de abrir classes de ginásio e, vice-versa, ginásios tiveram que abrir classes de primário. O

trabalho dos professores viu-se multiplicado e os critérios de contratação tornaram-se mais flexíveis. Professores contratados sob a rubrica de “interinos” (sem concurso) tornou-se uma realidade comum e abriu-se caminho para as interferências políticas locais, ficando a escola, mais uma vez, à mercê dos interesses dos grupos políticos e econômicos regionais.

Essa realidade de educação escolar pública, pela complexidade como era oferecida, suas carências e fragilidades, contribuiu para a construção de uma imagem fragmentada e distorcida da educação, precarizada pela condição oferecida aos professores e alunos.

Para a autora em pauta, a realidade latente com forte crescimento demográfico e, ao mesmo tempo, de acelerada demanda da população pelo ensino público, acarretou problemas, no que se refere à sua administração, uma vez que o poder público não adotou medidas suficientes, para acompanhar esse crescimento. O que se constatou foi o caos, em diferentes capitais do País; traduzidos em atrasos no pagamento[20], deterioração dos níveis salariais, dificuldades para realização de concursos e soluções emergenciais para os diferentes problemas que se colocavam para um desordenado sistema de ensino. Especificamente, em São Paulo, constatou-se, nesse período, quatro categorias de docentes, de acordo com o tipo de contratação: o efetivo (concursado), o contratado (em caráter temporário), o professor estável (não concursado que adquiriu estabilidade) e o celetista (admitido em caráter temporário, que ganhou estabilidade pela justiça). Essa realidade marcada pelo caos administrativo, devido ao aumento acelerado da contratação de professores, impactou substancialmente a dimensão da profissionalização. Constatou-se um distanciamento de um processo, em construção, de uma escola que delimitava os espaços do saber e da competência profissional, para um modelo de desprofissionalização, pois as condições de trabalho se degradaram, substancialmente e as exigências de contrações emergenciais relativizaram os requisitos necessários para a formação inicial dos docentes.

A degradação do sistema educacional e, também, a deterioração das condições de trabalho dos professores não ficou sem uma reação, por parte desses

[20] “A situação mais grave de que se tem notícia nesse sentido ocorreu em Minas Gerais, no ano de 1967, quando os vencimentos das professoras estaduais chegaram a ser atrasados em 13 meses, em algumas cidades do interior” (VICENTINI, 2009, p. 93).

sujeitos. No final da década de 1950, os docentes começaram a mostrar publicamente a insatisfação com os seus salários. Articulações nacionais da categoria culminariam, no início de 1960, com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil. Na defesa da sua profissionalização, uma das primeiras reivindicações foi o estabelecimento de um piso salarial, nacional, independente da modalidade de educação, indiferentemente de ela ser particular, federal, estadual ou municipal.

Essas lutas, por melhorias do tratamento das políticas públicas com a educação, avançaram durante a ditadura militar, contudo, nesse período, as associações docentes foram silenciadas e impedidas de qualquer manifestação ou protesto.

Ao mesmo tempo, as condições do trabalho docente e da profissionalização foram impactadas fortemente, nesse período, sobretudo, no campo educacional, devido aos Acordos MEC-USAID[21], que redimensionaram as propostas de formação de professores, alinhando-as ao padrão de desenvolvimento internacional do capitalismo. Nessa direção, as reformas, que começaram a ser implementadas, caracterizavam-se por uma visão utilitarista de educação, inspiradas na Teoria do Capital Humano[22], pois pretendiam estabelecer uma relação direta entre a educação e o mercado, para a formação da mão de obra e dos consumidores.

---

[21] Trata-se de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Tinham como objetivo estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. ARAPIRACA (1982).

[22] Em síntese, sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. In. Navegando na História da Educação Brasileira. HISTEDBR (1986-2006) Faculdade de Educação. Unicamp. Disponível em:

Para Schultz (1973, p. 53), o capital humano é “humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. Dessa forma, o capital humano pode ser produzido, através de investimentos feitos pelo indivíduo durante sua trajetória de formação a partir da educação formal e do treinamento. Assim, na educação, era concebido através de uma perspectiva reducionista, com foco no desenvolvimento de habilidades que qualificam o indivíduo, apenas, na sua condição de sujeito produtivo, distanciando-se de uma formação integral. Uma concepção que delimita um valor, estritamente, econômico, a educação é pensada como um investimento capaz de elevar a produtividade dos indivíduos.

Decorre dessa lógica capitalista, a expropriação dos saberes do professor que, decorrentemente, passou a receber um salário menor, ficando mais vulnerável para ser demitido. Consequentemente, o trabalho docente sofreu um nível alto de desvalorização, na medida em que as práticas docentes foram restringidas, ou seja, muitos professores não mais planejavam, concebiam, elaboravam as atividades educativas e não formulavam as avaliações e provas. Os professores, apenas, executavam o que foi planejado, concebido por outros.

3.5 Quinta fase – 1971 a 1996

Entre 1971 e 1996, a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), marcou uma nova etapa no processo de formação de professores no País. O Golpe Civil-Militar, ocorrido em 1964, ─ sendo orquestrado por várias organizações e movimentos originários da sociedade civil, tais como Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Escola Superior de Guerra (ESG), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), recebendo uma assessoria norte-americana ─, determinou mudanças no campo educacional, sobretudo, devido aos Acordos MEC-USAID e, consequentemente, ocorreu um alinhamento aos fundamentos da concepção tecnicista. Esses Acordos tinham como objetivo, a reforma de todos os níveis de ensino, tendo como parâmetro, o modelo norte-americano, sobretudo no nível de ensino superior. O foco dessa reforma visava a instituição de uma formação

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm> Acesso em: 16/02/2018.

técnica, como resposta à demanda desenvolvimentista, em curso no País. Dessa maneira, promoveu-se uma estreita relação entre a educação e o mercado de trabalho, expressa na Lei n. 5.692/71, que modificou em parte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61, determinando, no âmbito do 2º grau, a denominada “profissionalização compulsória”, pela qual os egressos desse nível de ensino deveriam ser capacitados para exercer as funções de técnico ou de auxiliares de técnico.

No que se refere à organização do Sistema de Ensino, a veiculação da Lei n. 5.692/71 alterou as nomenclaturas dos ensinos primário e médio, passando a serem denominadas: primeiro grau e segundo grau. Devido ao fim da Escola Normal e a instituição da Habilitação Específica de Magistério, mediante o Parecer n. 349/72, de 6 de abril de 1972, promoveu-se a organização do ensino estruturada em duas instâncias básicas: a primeira, com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava para a docência até a 4ª série e, a segunda, com a duração de quatro anos (2.900 horas), que habilitava para o magistério até o 6º ano. A partir dessa época, foi implementado um currículo mínimo, delimitado ao núcleo comum, obrigatório em todo o País, para todos os ensinos do 1º e 2º graus, objetivando uma formação geral. Além do núcleo comum, tinha uma parte diversificada, voltada para a formação especial.

Dessa maneira, entende-se que, em relação à formação de professores, as alterações decorrentes da Lei n. 5.692/71 não contribuíram para a melhoria no processo de formação docente. Saviani (2008) considera que essas alterações desencadearam um processo de precarização, na formação de professores, uma vez que a docência para 1ª a 4ª séries foi reduzida a uma habilitação dispersa entre tantas outras.

No que se refere à formação de professores em nível superior, para o 1º e 2º graus, a Lei n. 5.692/71 dispôs que deveria ser objetivado nos cursos de Licenciatura de Curta Duração (3 anos) e na Licenciatura Plena (4 anos). Por sua vez, o curso de Pedagogia, além de capacitar para Habilitação Específica em Magistério, formava, também, os Especialistas em Educação, ou seja, diretores, orientadores, supervisores e inspetores de ensino.

Assim, a Lei n. 5.692/71, que desqualificou o processo de formação de docente e optou pela abordagem tecnicista, situada em um contexto de forte urbanização, no

período em questão, marcou o aumento expressivo da precarização do professor e das condições salariais e laborais dos docentes.

Para fazer frente à essa realidade, verifica-se que, a partir dos anos de 1980, ocorreu um processo de crescimento de associações educacionais de diversificados tipos, dentre as quais se destacaram as entidades sindicais representativas dos docentes, tais como: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cujo objetivo era lutar pelos direitos dos professores.

De acordo com Saviani (2008), esses organismos defenderam e continuam defendendo os docentes em questões ligadas ao caráter econômico e corporativo da categoria, evoluindo, depois, para preocupações relativas ao profissionalismo docente e, também, contemplando questões de caráter político-pedagógicas.

3.6 Sexta fase – 1996 a 2006

A última fase explicitada por Saviani (2008) se desenvolveu no período que se estendeu de 1996 a 2006, marcada pela criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. As expectativas positivas, reinantes nesse momento histórico, tendo finalizado o período de arbítrio, adentrando-se no processo de democratização, projetavam que a formação de professores adquirisse uma maior consistência teórica e prática. Contudo, na realidade, isso não aconteceu. Para Saviani,

> [...] a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Formação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006 (SAVIANI, 2008, p. 8).

Em consonância com o exposto, o Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, regulamentou a LDB em vigência, porquanto impactou negativamente o campo da

formação dos professores, pois dispôs que ela só poderia ser ofertada em Cursos Normais Superiores e Institutos Superiores, sendo estas instâncias inferiores, na hierarquia do Ensino Superior, que assim se apresentava: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Cursos Normais Superiores.

Devido à publicação do referido decreto, decorrente da mobilização da Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), conseguiu-se reverter o dispositivo normativo, através da substituição do termo "exclusivamente" nos Cursos Normais Superiores pelo termo "preferencialmente". E, dessa forma, os professores readquiriram o direito de serem formados nas Universidades, instituições que, por contemplarem a tríade "Ensino, Pesquisa e Extensão", têm melhores condições de ministrar um ensino de qualidade.

Para Saviani (2008), a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental deve ser feita em nível superior. Espera-se que essa formação, em nível superior, possibilite aos futuros professores uma capacitação bem mais consistente, lançando mão de uma sólida cultura pedagógica, sem correr o risco de que essa formação seja afetada pela hegemonia dos modelos que privilegiam os conteúdos culturais cognitivos[23], acarretando uma relativização das exigências didático-pedagógicas. Isso acaba dificultando o trabalho docente, uma vez que, como destaca o autor, os professores, muitas vezes, enfrentam em sala de aula uma realidade problemática, até então, não resolvida, assim, eles têm dificuldades em atender às necessidades específicas das crianças.

Os dois séculos da história da formação de professores no Brasil, analisados em seis etapas por Saviani, de 1827 até 2006, corroboram para o entendimento de que tal processo vem sendo assentado em um quadro marcado pela descontinuidade e precariedade das políticas públicas, cujas proposições normativas não resultaram em dispositivos que assegurassem a superação de seus impasses e problemas, visando à obtenção de uma maior qualidade, ou seja, não lograram um esforço de superação, no qual a etapa seguinte avança incorporando progressos da etapa

[23] Para Saviani, trata-se de um modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdo. Por sua vez, a formação didático-pedagógica é adquirida no decorrer da prática docente ou mediante mecanismos de formação, tipo "treinamento em serviço". Nesse modelo, cabe às instituições formadoras se preocupar com a organização/sistematização do conhecimento. (SAVIANI, 2011, p. 9).

anterior, garantindo, assim, uma evolução consistente do padrão mínimo de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar do País.

Dessa forma, as questões relacionadas à formação/profissionalização e ao trabalho docente pautaram-se por um trato pouco cuidadoso da elite patrimonialista e neoliberal com a educação no Brasil, marcada por uma ideologia conservadora, sendo o professor monitorado e controlado pelo Estado.

3.7 O período após 2007

O estudo que se segue sobre a formação/profissionalização de professores, compreendendo o período a partir de 2007, aos dias atuais, foi analisado pelo autor desta Tese, tendo como referência as principais políticas públicas implementadas nesse período para a educação e para a formação de professores. Ao mesmo tempo, dialoga com diferentes teóricos, a fim de obter diferentes posicionamentos dos pesquisadores/educadores sobre as referidas políticas implementadas.

Parte-se do pressuposto de que a agenda educacional do País – colocada em curso, especificamente, a partir do governo Lula – pôs em andamento um conjunto de políticas públicas, que evidenciaram uma maior atenção dos gestores governamentais no trato com a educação no Brasil. Corrobora com essa afirmação o clima de esperança e as expectativas positivas em relação ao aprimoramento das políticas públicas para a educação, verificados em diferentes eventos educacionais realizados pelo País – congressos, conferências, seminários, palestras. Seguem dois registros de eventos relevantes da educação brasileira, que expressam essa expectativa.

Na apresentação do livro *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, que registra a produção dos educadores participantes do XV ENDIPE[24], os organizadores do evento justificaram que o tema foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

> O contexto atual se revela promissor em possiblidades de realização prática de sonhos antigos. Se neste momento presencia-se um conjunto de críticas

[24] XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Convergência e tensões no campo e trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 20 a 23 de abril de 2010 (UFMG/BH).

> severas ao desempenho da Educação Básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história deste país. Associado a ele vêm sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas (DALBEN, 2010).

Nesta mesma direção, verifica-se que no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, estava presente um clima de otimismo e euforia por parte dos relatores, com a promissora agenda educacional fecundada no referido evento, considerado como um acontecimento ímpar na história das políticas públicas para o setor educacional do Brasil.

Nessa Conferência, a profícua parceria dos sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional, sociedade civil, agentes públicos, entidades de classes, estudantes, profissionais da educação, possibilitou e conferiu um rico processo de construção coletiva, espaço democrático no qual os atores sociais, expressando valores e posições diferenciadas, puderam discutir algumas perspectivas para a organização da educação nacional. Esse evento foi avaliado pela comissão organizadora como um exemplo do princípio constitucional relativo ao regime de colaboração e configurou-se como um marco histórico no debate das políticas públicas para a educação no Brasil. “O clima de credibilidade, de entusiasmo e de compromisso com a perspectiva de mudanças na educação nacional, instaurado pela Conferência, constitui um desafio a ser enfrentado pelo Estado e a sociedade” (CONAE 2010, p. 7).

Destaca-se que a produção teórica do referido evento reflete as lutas, os desafios, embates e debates históricos sobre a realidade da educação no Brasil, servindo de referência e subsídio para a elaboração segundo Plano Nacional de Educação – (PNE).

Nesse período, várias ações do governo federal indicaram perspectivas mais animadoras para a educação brasileira, sinalizando mudanças na condução das políticas públicas para a educação no Brasil. Assim, no final da primeira década do século XXI, vários programas foram implantados pelo MEC, destinados à valorização do magistério e à formação de professores para a Educação Básica, contando com grande adesão dos Institutos de Educação Superior (IES). Essas políticas foram

formuladas como resposta aos dados do Censo Brasileiro da Educação Básica de 2007, que evidenciou a existência de um grande número de professores, sem formação superior, ou com formação diferente da disciplina lecionada e, ainda, a crônica falta de docentes para a Educação Básica e o elevado número de professores leigos.

Para fazer frente à realidade, o Governo Federal publicou o Decreto n. 6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, disciplinando a atuação da CAPES, no fomento ao Programa de Formação Inicial e Continuada de docentes. Esse documento normativo responde à necessidade de promover a formação inicial e continuada, de forma gratuita e com qualidade.

Do ponto de vista prático, para viabilizar a efetivação do referido programa, o MEC faz uso da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que alterou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, autorizando a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa aos participantes do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

Em 2009, observou-se que a oferta planejada foi insuficiente, assim, alterou-se a Lei n. 11.273/2006, que autorizava a concessão de bolsas de estudo através da Lei n. 11.947/2009. Nela, a CAPES ficava autorizada a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para os Programas de Formação de Professores da Educação Básica e a incluir o Sistema de Universidade Aberta (UAB), mais um projeto no qual os professores foram beneficiados, com bolsas de pesquisa e de desenvolvimento. Também, foram incluídos os professores que atuavam nos Programas de Formação Inicial e Continuada de funcionários de escola, ligados à Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, a mencionada Lei n. 11.502 (2007) indicou a CAPES, para coordenar políticas de formação para o magistério, podendo-se afirmar que esse direcionamento se deu devido à excelência dessa agência no âmbito dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Em síntese, essa legislação poderia, com competência, sistematizar e consolidar os programas governamentais voltados para a Educação Básica, assegurando condições favoráveis, para promover seu desenvolvimento nos diferentes estados brasileiros.

Outro importante programa criado pelo MEC, foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um projeto que possibilitava aos alunos das

licenciaturas vivenciar o ambiente e o cotidiano escolar, diretamente, em contato com alunos, professores e gestores, nas instituições públicas, ligadas à Educação Básica. Desse modo, criou-se uma iniciativa que visava tanto ao aperfeiçoamento da prática docente, quanto à valorização da formação dos professores para a Educação Básica.

O autor desta Tese, com larga experiência na gestão da Educação Básica e com atuação direta no acompanhamento de estagiários na instituição na qual trabalha, parte do pressuposto de que a aproximação dos estudantes no processo de formação docente com a realidade do “chão da escola” se constitui como uma experiência estruturante para a atuação docente, do futuro profissional da educação. Nesse sentido, entende-se que a proposta do PIBID se configurava como uma política relevante para a formação de professores, uma vez que colocava em questão, práticas que visavam promover a qualificação por meio da formação docente, nos cursos de licenciatura, como também, aumentar o número de acesso e de permanência dos alunos nesses cursos.

Em dezembro de 2010, o MEC encaminhou para o Congresso Nacional o segundo Plano Nacional de Educação (2011-2020), entretanto, devido ao grande número de emendas, propostas pelo Congresso Nacional, e às questões complexas que envolviam o ano eleitoral, a aprovação dessa legislação não ocorreu no tempo proposto. No dia 25 de junho de 2014, foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, a Lei n. 13.005, publicada no Diário Oficial da União no dia 26 de junho de 2014. O segundo Plano Nacional de Educação, composto por 20 metas e 254 estratégias, foi recebido pela sociedade civil, sobretudo pelos educadores com grande expectativa, sendo avaliado como um importante instrumento político educacional e jurídico capaz de propor mudanças importantes na educação brasileira, que eram historicamente reivindicadas.

Essa importante política pública contempla: na meta 15, estratégias para que todos os professores da Educação Básica possuíssem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura; na meta 16, são expostas estratégias para equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente; na meta 17, são explicitadas estratégias para assegurar Planos de Carreira e Salários para os profissionais da Educação Básica.

Neste clima de positividade, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento legal de assegurar a participação da sociedade civil na definição das

políticas públicas destinadas ao aperfeiçoamento da educação nacional, promoveu uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas, que contaram com ampla participação dos sistemas de ensino, dos órgãos, da sociedade civil, de entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, de professores, pesquisadores e demais profissionais da educação e de instituições de formação de professores, para promover a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Assim, no ano de 2010, visando orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as Redes de Educação, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Esse documento normativo ampliou os direitos à educação das crianças e dos adolescentes e procurou responder às novas demandas educacionais da atualidade, geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos.

Em relação à formação dos professores, no seu art. 57, explicita que um dos princípios que devem reger a educação nacional, com foco na qualidade do ensino, liga-se à valorização do profissional da educação, assegurando programas de formação inicial e continuada; e, em seu art. 58, dispõe que a formação inicial dos professores para atuar na Educação Básica deve ser realizada nos cursos de licenciatura.

Esclarece-se que o referido documento normativo, além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, também contempla as diretrizes para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Especial, a de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade, a **Educação Profissional de Ensino Médio**, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Grifos do autor desta Tese).

Outra política pública importante que se destacou nesse período foi publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Trata-se de uma relevante política pública, implementada na metade da segunda década do século XXI, na qual se destacou participação dos educadores e da sociedade civil, que definiram perspectivas positivas, para o futuro da educação no Brasil. Dourado (2015), assim, manifesta-se,

> [...] vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo questões atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada (DOURADO, 2015, p. 300).

A Comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2014, e responsável pelos estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, alinhada ao espírito democrático na gestão das políticas públicas para educação, envolveu-se na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), junto a entidades acadêmico-científicas, instituições de educação superior, Conselhos Estaduais de Educação, entre outros. De modo geral, independentemente, das disputas entre as diferentes concepções, os estudos apontaram para a necessidade de repensar a formação desses profissionais, ou seja, dos docentes.

Assim, no dia 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Esse documento se inicia com uma relação de 15 considerandos, que fundamentam as concepções básicas, voltados para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além desses pressupostos, o documento apresenta os princípios que devem nortear a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, expondo a dinâmica formativa e os procedimentos a serem seguidos nas políticas, na gestão, nos programas e nos cursos de formação, bem como, explicita os processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que os ofertam.

As novas DCN para a formação de professores enfatizam a necessária organicidade no processo formativo, através da qual as instituições formadoras devem assegurar que o projeto de formação promova a articulação entre a instituição de educação superior e instituições de Educação Básica. Para garantir uma concepção que propicie a articulação entre a formação inicial e a continuada, as instituições precisam elaborar seus projetos de formação, mantendo suas identidades próprias,

em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Proposta Pedagógica Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Essa legislação avançou em relação às Diretrizes Curriculares anteriores, quando dispõe que a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica deve ser oferecida, contemplando o direito dos educandos, o acesso a uma educação de qualidade; o compromisso com o projeto social, político e ético para a construção de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação; a sólida formação teórica e interdisciplinar; a articulação entre teoria e prática; a equidade do acesso à formação inicial e continuada; o respeito ao contexto educacional da região; a abordagem das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, da faixa geracional e sociocultural, como princípios de equidade. Para Dourado (2015), as dimensões formativas contempladas nas DCN apontam para,

> [...] novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da Educação Básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de Educação Básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015, p. 307).

Outra dimensão inovadora das DCN, visando à melhoria da formação dos profissionais do magistério, centra-se na estruturação dos cursos de formação de professores, tendo como pressuposto, uma Base Comum Nacional (BCN), sem deixar de se referir à Base Diversificada, pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como no reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à necessidade de se levar em conta, a realidade dos ambientes, das instituições educativas da Educação Básica e da profissão. Nessa direção, o egresso das formações inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultantes do Projeto Pedagógico e do percurso formativo vivenciado pelo estudante, cuja consolidação ocorrerá no exercício profissional da docência, fundamentado nos

princípios referentes à interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

De acordo com essa política pública, em seu art. 9º, os cursos de formação inicial para os profissionais que atuam no magistério na Educação Básica, em nível superior, contemplam:

> I – cursos de graduação de licenciatura;
> II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
> III – cursos de segunda licenciatura.

Caberá a cada instituição formadora definir, no seu Projeto Institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, sendo que essa formação deverá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico cultural, sendo que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia das instituições, os cursos de formação se constituem como núcleos, compreendendo a formação geral das áreas específicas, o aprofundamento e a diversificação dos estudos nas áreas de atuação profissional e os estudos integradores para se promover o enriquecimento curricular.

As DCN/2015, entre outras questões, definem a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como, para o exercício integrado da docência da Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, os processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, para garantir a base comum nacional e as orientações curriculares. Esses cursos devem ter, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, nos cursos com duração de, no mínimo oito semestres ou quatro anos, observando os tempos definidos[25] para prática, como componente curricular, estágio supervisionado, atividades formativas e atividades teórico-práticas.

[25] As DCN/2015 em seu art. 13, que define a estrutura e o currículo para a formação inicial de professores para a Educação Básica, estabelece que as 3.200 (três mil e duzentas) horas

No que tange à formação continuada para os profissionais do magistério, o documento em pauta explicita que ela deve envolver dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício da magistério, tendo como principal finalidade: a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Essa formação deve ocorrer através de oferta de atividades formativas, nos cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, desde que agreguem novos saberes e práticas, para a atuação do profissional e respeitem os tempos e as instâncias definidas na legislação.

Quanto à política de valorização dos profissionais do magistério, as DCN em pauta definem que esses profissionais devem exercer atividades de docência e de gestão educacional nos sistemas de ensino e nas unidades escolares de Educação Básica, nas diversas modalidades de ensino. Nesse sentido, a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial e a formação continuada, além de englobar questões relativas a carreira, salários e condições de trabalho. Compete aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade de endossar políticas de valorização dos profissionais, que contemplem uma formação consistente, Plano de Carreira e Salários, assegurando uma jornada de trabalho, com dedicação exclusiva, a ser cumprida, em um único estabelecimento de ensino.

Os critérios relativos à remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar pela legislação em vigor, tais como: a Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional; na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb); na LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados, no âmbito educacional na educação; a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - (PNE), que define as fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público.

---

compreendem: 2.200 (duas mil e duzentas) horas de atividades formativas; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas.

Constata-se pelo exposto que as DCN (2015) avançaram, substancialmente, em relação às políticas públicas anteriores, referidas no corpo deste texto, sobretudo pela construção coletiva; sua concepção política de formação continuada; ênfase na articulação dos entes federados; estrutura e currículo; valorização do profissional do magistério dentre outras.

3.7.1 As políticas educacionais no contexto da ruptura democrática

O contexto político recente, resultante do golpe político-jurídico e midiático ocorrido em 2016, vem evidenciando que as políticas públicas, pós-golpe, estão assentadas em uma base autoritária, conservadora e neoliberal e configuram uma ruptura com a condução da gestão das políticas educacionais anteriores. Dessa forma, marcam um cenário de forte retrocesso, principalmente, para os setores que compreendem a defesa dos direitos sociais (Educação, Saúde, Previdência, Segurança). Destacam-se, entre outras, as seguintes políticas públicas, que representam descontinuidade com os avanços que estavam em curso:

a) Aprovação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio, alterando as Leis nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), os principais argumentos apresentados à sociedade para justificar essa reforma

> [...] são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Para esses autores, os fundamentos da reforma em pauta estão centrados na proposta de reestruturação curricular, como alternativa para a “crise do ensino médio”. Dessa maneira, desloca-se da questão principal, centrada na falta de infraestrutura como pressuposto indispensável para o bom funcionamento das escolas. Assim,

grande parte das escolas se constituem como um espaço pouco atraente para os estudantes, devido ao estado de precariedade na qual se encontram: faltam instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais. Além das condições de infraestrutura que interfere, negativamente, na qualidade do ensino, essas escolas, geralmente, também, são carentes de um quadro de professores que tenham formação qualificada, Planos de Carreiras e Salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Na medida em que Governo exclui o debate social e a manifestação democrática dos docentes na condução dessa política pública, considera-se que a referida Legislação não representa a concepção de ensino, defendida pelos professores e pelas entidades da área da educação[26], uma vez que viola o direito do cidadão à formação plena e cidadã, promovendo a separação entre a formação geral,

[26] Em 20 de março de 2018, instituições representativas da educação e da sociedade brasileira publicaram nota denunciando o desmonte da escola pública e os efeitos da Reforma do Ensino Médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do estado. O manifesto em sua parte introdutório faz a seguinte menção à reforma do Ensino Médio.

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a precarização da formação das juventudes brasileiras, a privatização e o empresariamento da oferta pública de Ensino Médio e a desresponsabilização do Estado para com sua obrigatoriedade constitucional. São estes os efeitos nefastos da ação do governo de Michel Temer sobre a Educação Básica brasileira, que aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, ameaçam a democratização do ensino público e distanciam a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social. O Jornal Folha de S. Paulo de hoje, 20 de março de 2018, veicula matéria na qual dá publicidade a algo já esperado, desde a aprovação da Lei 13.415/17 que teve origem na MP 746/16. A Lei da reforma do Ensino Médio passou a permitir que fossem utilizados recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para realização de parceiras com o setor privado, inclusive para que empresas de educação a distância ofertassem cursos nessa modalidade e que seriam usados para a integralização dos currículos dos/das estudantes nesse nível de ensino. O empenho em agradar o empresariado nacional, interlocutor preferencial do MEC, no entanto, eleva essa possibilidade ao extremo ao regulamentar que até 40% do Ensino Médio possa ser feito a distância. (...) Diante da gravidade dessa situação, as entidades abaixo relacionadas tornam pública sua indignação e conclamam a sociedade a se manifestar em defesa da educação básica e de um ensino médio de qualidade para todos. Exigimos desse governo e do Conselho Nacional de Educação que respeitem as vias tradicionalmente constituídas com vistas à elaboração das normas que regulamentam a educação brasileira.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou; Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

20 de março de 2018.

FONTE: http://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao.

a propedêutica e a formação profissional. Ela rompe, também, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, que dispõem sobre a necessidade de promover a integração dos currículos escolares, sem se fazer distinção / separação em blocos, como dispõe a legislação em pauta, para viabilizar a promoção da interdisciplinaridade. Enfatiza-se o fato de essa reforma ter sido veiculada como uma Medida Provisória, autoritária, pois não possibilitou uma discussão com a sociedade e, sobretudo, com as entidades representativas dos docentes, das universidades, dos pesquisadores, dos professores e dos alunos.

b) A publicação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que fixou um teto para o crescimento dos gastos públicos. Decorre dessa política as medidas de contingenciamento, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC), em abril de 2019, que, autoritariamente, bloqueou parte do orçamento das 63 universidades federais e dos 38 institutos federais de ensino, comprometendo de forma grave, o funcionamento dessas instituições, bem como, gerando forte instabilidade quanto ao futuro da universidade pública. Essa política, também, representa comprometimento grave para o desenvolvimento da pesquisa e a continuidade das agências de fomento de pesquisa, tais como o CNPq e CAPES.
c) O lançamento do programa “Future-se” proposto pelo MEC que objetivou promover o desmonte das universidades federais e os institutos federais, por meio de incentivos à captação de recursos próprios e o empreendedorismo. Tal programa vem recebendo forte crítica das referidas instituições, uma vez que se põe em risco, a autonomia acadêmica e financeira das instituições.
d) O forte crescimento do movimento da Escola Sem Partido, que tem como bandeira o discurso de que muitos professores, sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes, acabam deixando o processo educativo e fazem propaganda partidária de esquerda. Com a ascensão de Governo eleito em 2018, alinhado com esse discurso, ampliou-se essa retórica de forma sistemática, implicando o monitoramento e o cerceamento das práticas educativas realizadas pelos docentes. Esse discurso que proclama a defesa dos estudantes e

se coloca contrário à “doutrinação ideológica” ganhou adesão de alguns políticos e, consequentemente, avanços de projetos em âmbito municipal, estadual e federal, de forma a criar mecanismos de controle da atuação docente. Assim, a Escola Sem Partido ou Escola com Mordaça, que vem apregoando a neutralidade no campo educacional, configura-se como uma política pública conservadora, antidemocrática, de viés reacionário, que não respeita os direitos e as diferenças sociais. Contudo, questiona-se: desde quando a educação é neutra? Para Freire (1996), a educação é um ato político, não na dimensão da política partidária, mas na perspectiva de formar os alunos para se tornarem cidadãos críticos, participativos, capazes de se tornarem protagonistas de suas histórias, e fazerem suas inserções sociais. Gramsci, no livro *Convite à Leitura de Gramsci*, no capítulo denominado “Odeio os Indiferentes”, explicita que

> [...] odeio os indiferentes. Acredito que viver significa tomar partido. Indiferença é apatia, parasitismo, covardia. Não é vida. Por isso, abomino os indiferentes. Desprezo os indiferentes, também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Vivo, sou militante. Por isso, detesto quem não toma partido. Odeio os indiferentes (GRAMSCI, 1985).

Dessa maneira, para esse autor, viver significa tomar partido. Quem vive, verdadeiramente, não pode deixar de assumir a sua cidadania, de participar, não pode ser indiferente à vida.

Na perspectiva do viés conservador, também ganha destaque a questão da “ideologia de gênero”, articulada por movimentos que se apresentam contrários à distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, cartazes, filmes, vídeos, faixas e qualquer tipo de material lúdico, didático, paradidático, físico ou digital que contenha referência sobre a “ideologia de gênero”, nos estabelecimentos de ensino. De acordo com esses movimentos, os professores podem ser incriminados por abordarem questões relativas ao gênero e à diversidade social. Considera-se, mais uma vez, que esse tipo de posicionamento pode interferir na formação de professores, uma vez que, no currículo da formação docente, as temáticas relativas às diversidades culturais, raciais, educacionais, religiosas e sexuais são dimensões inerentes da educação para

a vida em uma sociedade democrática. Nesse sentido, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Advocacia Geral da União (AGU), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 defendem a liberdade de ensino dos professores e o combate a qualquer forma de discriminação.

Explicita-se que, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal, em 24/04/2020, declarou inconstitucional a Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama (GO), que proíbia a utilização em escolas públicas municipais de material didático que contenha o que chama de “ideologia de gênero".

Destaca-se que são muitos os movimentos de luta e resistência frente aos descaminhos do governo eleito em 2018 em relação às políticas públicas que cerceiam avanços na área da educação e, também na garantia de direitos constitucionais. Recentemente, o editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE), em publicação comemorativa dos 40 anos de ANPEd, manifestou posicionamento contrário à atual conjuntura política, expressando grande preocupação com o destino da educação brasileira. Segundo esse editorial,

> [...] A conjuntura que se iniciou em 2015, com o processo de impedimento jurídico-midiático-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita, fez que com ruísse o pacto educacional recentemente construído em torno do PNE. Desde então, as medidas tomadas no campo educacional cada vez mais restringem o direito à educação, sendo emblemática e paradigmática para tal a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016.
>
> Mas não só. A conjuntura político-eleitoral do último período, que culminou com a vitória de forças conservadoras e fundamentalistas tanto no executivo federal, no parlamento, quanto também nos poderes locais, vem impondo uma agenda de restrições de direitos de toda ordem. Entre os ataques aos direitos sociais que objetivam a construção de uma nova ordem social, muitos já estão manifestos e ganham concretude por medidas legais. Outros ainda estão em curso e vão sendo rapidamente vinculados pela grande imprensa, como é o caso da possibilidade de desvincular totalmente os recursos da educação, o que, por só, já constrói um cenário de instabilidades. No âmbito da ciência e da pesquisa, os cortes nas condições de financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) evidenciam os efeitos da política de austeridade fiscal que pode comprometer, agora, o futuro da nação. Grave momento para as ciências, grave momento para a Amazônia e o meio ambiente, grave momento para a educação.
>
> A ANPEd tem se posicionado e denunciado também a ação de movimentos ultraconservadores que querem tirar de Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira, educador fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça, a igualdade e o respeito à vida humana. Em todas as suas ações, tem buscado interlocuções diversas com o imperativo de defender o direito à educação para todos, laica, democrática, pública e de qualidade socialmente referenciada. E mais, tem se posicionado

> em defesa de uma política a favor do direito de viver dos cidadãos e da garantia dos direitos sociais como condição para uma vida digna (GOUVEIA, 2019).

Esse cenário fica, ainda, mais complexo e representa uma grave ameaça, para os processos que implicam avanços para a educação no Brasil, quando se constata que muitas das lideranças convidadas para ocupar cargos estratégicos no Ministério da Educação, inclusive, o de ministro, estão desvinculados das lutas e das causas que os educadores e a academia têm defendido, ao longo de décadas. Pelo contrário, eles são executivos, que, em sua grande maioria, fazem parte do quadro de profissionais de grandes bancos, empresas e do Exército Nacional. Trata-se de cargos estratégicos, ocupados por sujeitos alinhados aos interesses do mercado financeiro e a posições antidemocráticas. Embora muitos desses sujeitos tenham passagem rápida pelo ministério, representando assim, uma descontinuidade no âmbito governamental, registram-se, aqui, alguns desses nomes e suas vinculações com o mercado, apenas, para caracterizar os perfis dos profissionais que vêm ocupando cargos estratégicos no MEC. Deniz Mizne, que foi assessor do ministro Mendonça Filho, estava vinculado à direção executiva da Fundação Lemann (de Jorge Paulo Lemann, o “rei da cerveja” e o homem mais rico do Brasil, um dos donos da Ambev); Maria Helena Guimarães de Castro, uma das sócias-fundadoras do “Todos Pela Educação”[27], exerceu função de secretária-executiva do MEC na gestão FHC; Ana Loue, consultora de educação da Fundação Itaú, que apoiou a reforma do ensino médio, presta serviços para as secretarias municipais e oferece consultorias para treinamento de gestão aos secretários de educação e aos diretores de escolas; Ricardo Henriques, secretário de educação continuada do MEC, foi superintendente-executivo da Fundação Unibanco; David Saad, consultor do MEC, é diretor-presidente do Instituto Natura; Antonio Paulo Vogel**,** secretário executivo do MEC, consultor do Banco Mundial e diretor de uma empresa de seguros.

Enfim, trata-se de executivos, diretamente, vinculados aos objetivos do mercado financista, de cunho conservador, capitalista e neoliberal e que, no contexto

[27] O movimento Todos pela Educação, é comandado primordialmente pela classe empresarial, por importantes grupos detentores de força midiática para desenvolver a ideologia neoliberal na educação e minoritariamente por algumas parcelas da classe trabalhadora. Com forte influência do gerencialismo do setor privado, procura-se instituir na educação pública programas de metas, com a promessa de melhorar a qualidade da educação.

atual, vêm ocupando lugar de destaque, na agenda das reformas educacionais impostas pelo atual (des)governo. Assim, são profissionais que não representam os anseios de uma sociedade comprometida com a justiça social, com uma educação de qualidade e com a transformação social e econômica do País.

Diante do exposto, considera-se que um novo valor e uma nova perspectiva precisam ser construídos para a escola e para a profissão docente na contemporaneidade. Para Gatti (2013), as condições estruturais das escolas, suas precariedades, traduzidos nos prédios mal construídos e mal cuidados e a carência de suporte educativo e de material pedagógico, são fatores que contribuem para que o valor da educação escolar e, consequentemente, do trabalho do professor se peculiarizem pelo seu caráter de precarização. Uma nova escola e um novo professor só podem se tornar realidade se forem asseguradas mais verbas para a educação, no sentido de as instituições escolares terem as condições adequadas de infraestrutura e o professor ser bem formado, qualificado e ter boas condições salariais e de trabalho. Trata-se de uma mudança que não se constrói da noite para o dia, “mas pode ser feita, e exige conhecimento, senso de realidade, políticas públicas específicas, planejamento e ações bem dirigidas” (Gatti, 2013, p. 156). Ainda, para a mesma autora, a valorização da docência está na dependência da valorização da Educação Básica como um todo. Isso pressupõe “políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, mas depende também dos movimentos intrarredes escolares e intraescolas. [...] É essa conjugação que pode vir a criar novas representações sociais sobre o valor da escola pública e o valor de seus professores” (GATTI, 2013, p. 156).

Para Brzezinski (2016), uma profissionalização docente, com qualidade, não depende da vontade exclusiva dos professores, assim, para que seja levada a efeito, marcada por um processo de contínuas transformações, implica garantir ao professor condições de formação e uma práxis de qualidade, socialmente referenciada. Para tanto, caberá ao Estado implementar uma política global de formação e valorização docente.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O percurso histórico apresentado, anteriormente, relacionado à história da educação no Brasil, com foco na formação/profissionalização dos professores, possibilitou a compreensão sobre a concepção de educação privilegiada pelos gestores públicos para a Educação Básica no Brasil. Avança-se, nesta investigação, contemplanto, também, as políticas educacionais em relação à formação/profissionalização do professor que atua na EPTNM, que é o objeto de investigação desta Tese.

4.1 No Contexto da República Velha

No texto anterior, pretendeu-se contextualizar, historicamente, as dimensões da formação e profissionalização dos professores que atuavam na Educação Básica, para compreender melhor, as dimensões da profissionalidade docente e o tratamento dispensado pelo gestor público à essa categoria profissional e, dessa maneira, entender os limites e as possibilidades para se avançar na construção de um sistema de ensino de qualidade, que responda às demandas da contemporaneidade, atinentes à formação para a vida e para o trabalho, em uma sociedade, hoje, tecnológica.

Nesse sentido, com foco de análise ajustado no objeto de investigação desta Tese, pretende-se, também, desenvolver uma investigação histórico-crítica que aprofunde as questões relacionadas à formação/profissionalização dos professores que atuam na educação profissional e, dessa maneira, saber/conhecer como essa modalidade de educação vem sendo tratada pelas políticas públicas.

Conforme abordado no capítulo anterior, a educação primária, elementar, no Brasil, teve sua origem devido à Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, quando o Governo adotou as primeiras iniciativas de organização da instrução popular. No que diz respeito à formação docente para a Educação Profissional, os estudos vêm mostrando que esse processo, ainda que em caráter especial, começou a ser tratado, somente, na segunda metade do século XX, configurando, então, um cenário de pouco apreço para essa formação, sendo que esse posicionamento se estendeu ao longo de todo do referido século e até mesmo, na atualidade.

De acordo com Manfredi (2002), a virada do século XIX para o século XX se processou em um cenário marcado por grandes mudanças socioeconômicas, impulsionadas, sobretudo, pela extinção da escravatura, a expansão da cafeicultura, a imigração, o crescimento das cidades consubstanciado na urbanização e a industrialização. Associado a esse processo, questões de ordem política e cultural também exerceram influência nas mudanças, entre elas, a extinção do Padroado em 1889, devido à Proclamação da República, que separou a Igreja do Estado, muito pela influência do Positivismo; o surgimento de novas lideranças políticas, que mudaram o debate público e a expansão dos grupos escolares, caracterizando um tempo de novas demandas para a educação. Assim, para esse autor, a entrada do Brasil em uma nova fase econômico-social, com novos empreendimentos industriais, tais como serviços de infraestrutura, transportes e edificações, “gerou novas necessidades de qualificação e novas iniciativas no campo da instrução básica e profissional popular” (MANFREDI, 2002, p. 79).

Como resposta a essas demandas, fato marcante para a Educação Profissional, foi a promulgação do decreto de Nilo Peçanha, de n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que determinou a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes estados brasileiros, que tinham como principal objetivo oferecer ofícios ligados à marcenaria, à alfaiataria e à sapataria, entre outros, de forma a atender ao crescimento dos centros urbanos. Para muitos pesquisadores, essas escolas se constituíram como embriões dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Do ponto de vista da composição do corpo docente para essas escolas, o critério de escolha pautou-se no que se pretendia ensinar: quando envolvia questões teóricas (leitura e escrita), eram professores normalistas, já habituados ao contexto escolar; para os conhecimentos específicos, eram mestres e oficiais que já atuavam no mercado. Do ponto de vista das condições de ensino, essas escolas se peculiarizavam pela precariedade infraestrutural, não tinham uma proposta pedagógica e curricular, além disso, os docentes não recebiam nenhum tipo de formação para o exercício do magistério. Segundo Oliveira (2015),

> [...] seus docentes não eram capacitados, teórica, prática ou pedagogicamente, reduzindo, nas suas aulas, a colocarem em prática seus saberes adquiridos nas suas vivências laborais. [...] Provinham do mundo do

> trabalho e eram denominados de mestres e oficiais, sendo que, alguns poucos, eram egressos de cursos normais (OLIVEIRA, 2015, p. 43).

Para Peterossi (1994), desde o momento de sistematização do ensino técnico no Brasil, em 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, até 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61, pode-se constatar um longo período para que a preocupação com a formação dos professores dessa modalidade de educação fosse objeto de estudo. Somente após a promulgação dessa Lei é que essa temática começou a ser discutida, mas, até nossos dias, ainda não se apresenta como um processo sistematizado, consistente e priorizado pelos gestores educacionais.

No intervalo compreendido entre 1909 a 1961, ocorreram várias ações isoladas ligadas à formação de professores, porém elas não refletiam a força de uma política pública do Governo Central que se pautasse pelo investimento e organicidade. Tratavam-se de iniciativas pontuais, como por exemplo, em 1917, a Criação da Primeira escola de Formação de Professores para a Educação Profissional, ou seja, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, que tinha a finalidade preparar professores, mestres e contramestres para as instituições de ensino profissionalizante da região. Nessa instituição, pioneiramente, ocorreu a capacitação de mulheres para lecionar a disciplina de trabalhos manuais nas escolas de nível elementar. Mais tarde, em 1931, em São Paulo, foram implementadas as escolas profissionais, que ofertavam cursos de aperfeiçoamento para formação de docentes.

4.2 Da Era Vargas (1930 -1945) ao Período da Ditadura Militar.

De acordo com Peterossi (1994), na medida em que o desenvolvimento industrial avançava no País, principalmente, a partir de 1930, o ensino técnico foi se reconfigurando, precisando se adaptar, para responder às diferentes demandas dos modos de produção que vinham sendo implementados. Esse cenário é marcado por mudanças introduzidas nas Escolas de Aprendizes e Artífices, através da criação de novos ofícios e a ampliação e o aprimoramento dos conteúdos curriculares. Contudo, como o desenvolvimento socioeconômico e industrial ganhava corpo, nas grandes

cidades, constatou-se que esse modelo de escola já não respondia às necessidades de crescimento do País.

Segundo Manfredi (2002), durante a Era Vargas, as transformações econômicas provocaram a substituição do modelo agroexportador para o modelo de industrialização e o Estado tornou-se o agente de desenvolvimento econômico. Para impulsionar esse modelo econômico, a concepção de educação que norteou as políticas educacionais foi influenciada pelo taylorismo, caracterizada pela separação do trabalho manual e trabalho intelectual, legitimando uma estrutura escolar que refletia a estrutura socioeconômica, ou seja, para as elites era reservado o ensino secundário, propedêutico e seletivo, para as classes menos favorecidas, o ensino profissional.

Foi nesse contexto que, em 1942, foi veiculada a Reforma Capanema, pelo Decreto n. 4.244, que dispôs sobre as Leis Orgânicas para o Ensino Secundário e Profissional, nas suas diferentes opções. Nessa reforma, foram criados, também, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), embriões do denominado Sistema S[28]. Para Manfredi (2002), essas reformas redefiniram os currículos, com foco na formação profissionalizante para um grande contingente de trabalhadores. Dessa forma, foi se ajustando o sistema educacional brasileiro ao projeto de industrialização, que estava ganhando impulso. Enfatiza-se que embora essas reformas refletissem o aquecimento da economia e o processo de industrialização, no que se refere à formação de professores, elas apresentaram pouco avanço, inclusive, acirrando a denominada dualidade educacional. Pela Lei Orgânica de 1942, no seu art. 54, cabe ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas curriculares. De acordo com esse documento normativo,

> [...] os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada

[28] De acordo com Manfredi (2002), o "Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e referenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. Faziam parte do Sistema S: **no setor industrial**: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Sesi – Serviço Nacional da Indústria. **No setor de comercio e serviços**: Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Sesc – Serviço Social do Comércio. **No setor agrícola**: Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola. **No setor de transportes**: Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes; Sest – Serviço Social em Transportes. Além dessas entidades: Sebrae – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa. Sescoop – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços" (MANFREDI, 2002, p. 179).

> estabelecimento de ensino. A formação de professores de cultura geral e de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim os de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados (BRASIL, 1942).

Nesse documento normativo, além de uma orientação muito vaga, para a formação de professores, há a alusão à dualidade educacional que se constitui como uma concepção de ensino fragmentada, na qual o legislador dispõe que formação geral e formação técnica devem ocorrer em espaços distintos, deixando entender que as dimensões da cultura geral, pedagógica e técnica não são complementares.

Em 1943, foi criado o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Profissional, através do Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial e estabeleceu as Bases da Organização e do Regime a ser adotado no ensino comercial, e, entre outras finalidades, previa formar profissionais aptos para o exercício de atividades específicas no âmbito do comércio.

Em 1947, no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial. Para Moura (2008), tratava-se de uma iniciativa da Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial, que teve como referência a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Para Manfredi (2002), a educação profissional no período que sucedeu à Era Vargas (1945 a 1964) continuou vinculada aos interesses do Estado, como principal protagonista da agenda econômica em aliança, com os propósitos do empresariado industrial.

Verifica-se que, até 1961, quando foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024, de 1961, a formação dos docentes, bem como os critérios de seleção para atuação no âmbito da educação profissional não tinham uma organicidade e uma sistemática claras. Para Peterossi (1994), prevaleciam ações isoladas realizadas por iniciativa dos Estados. Somente com publicação da referida Lei é que a formação de professores para a educação profissional é tratada como política de Estado. De acordo com o art. 59 dessa Lei, os professores que atuavam no denominado ensino geral deveriam ser formados no âmbito das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto que, para lecionar no Ensino Profissional, os professores deveriam ser capacitados nos Cursos Especiais de Educação Técnica.

Destaca-se que a mencionada LDBEN foi gestada no período da expansão do processo de industrialização vigente no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), período no qual ocorreu uma intensificação da formação de técnicos, que se constituíam como uma mão de obra qualificada, indispensável para o projeto econômico do governo em vigência.

Nessa época a formação do professor para a educação profissional ganhou um caráter “especial”, uma vez que deveriam ser capacitados nos “Cursos Especiais”. Segundo Peterossi:

> O termo especial é palavra de duplo sentido. Quando a LDB reserva o termo especial para esse tipo de curso, já não tem em vista somente o conteúdo, mas a modalidade de sua organização; especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum (PETEROSSI, 1994, p. 74).

A dualidade existente na LDBEN se consubstancia tanto na trajetória da formação dos alunos, quanto na formação dos professores através dos cursos especiais”. Machado (2008) esclarece que, durante os anos seguintes à promulgação da legislação em pauta, foram publicadas várias portarias do MEC com a finalidade de subsidiar, legalmente, a operacionalização dos cursos especiais que começaram a se estruturar sem um referencial curricular e contemplaram um grande número de disciplinas. Somente em 1968, é que o MEC publicou a Portaria Ministerial nº 111/68 para regulamentar os denominados cursos especiais, que se destinavam à formação docente, para disciplinas específicas e que estava aberto tanto para os portadores de diplomas de curso superior quanto para os que cursaram os de nível técnico. Ressalta-se que os técnicos deveriam ter nos seus currículos de formação as disciplinas que pretendiam lecionar.

Para Oliveira (2013), a definição dessas políticas de formação de professores para a educação profissional, no referido contexto histórico, acabava por validar a “suposta legitimidade de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia” (OLIVEIRA,2013, p. 85).

A autora em pauta explicita que a formação do professor para o ensino técnico “passa a ser marcada pelo caráter emergencial, além do caráter especial” (OLIVEIRA, 2013, p. 85). Assim, consubstancia-se uma formação pautada pela flexibilidade e a ausência de uma real integralidade. Machado (2008) considera que a complexidade

do termo “cursos especiais” adquiriu um alcance tão significativo que, até hoje, a referência mais forte que se tem, no âmbito da formação docente para a educação profissional, é que essa formação deve ser realizada em cursos especiais.

4.3 Do Período da Ditadura Militar até o Processo de Redemocratização

Para Manfredi (2002), a dualidade estrutural, o caráter especial e as agências de Educação Profissional – as entidades do Sistema S – continuaram presentes no decorrer dos denominados “Anos de Chumbo”, nos quais os militares optaram por uma agenda desenvolvimentista voltada para os grandes Projetos Nacionais. Essa nova agenda econômica requeria o treinamento da mão de obra de forma massiva, priorizando uma concepção de educação com foco no treinamento profissional, segundo a perspectiva da concepção tecnicista.

A Reforma Universitária, implantada em1968, através da Lei n. 5.540/68, dispôs, entre outras questões, que os professores do segundo grau, tanto das disciplinas técnicas, quanto as ligadas à educação geral, deveriam ser formados em nível superior. No entanto, um ano depois, o Decreto n. 464/69, que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68, em seu art. 16, flexibilizou o referido documento normativo, na medida em que, diante da carência de professores especialistas e habilitados em nível superior, abria alternativa para que a habilitação desses professores se viabilizasse por meio de Exames de Suficiência, formalizados e aplicados por instituições oficiais do ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Importante registrar que o Decreto n. 464/69, no seu artigo 16, criou uma norma de transição para os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico. Segundo essa legislação, os professores que não preenchessem os requisitos mínimos para o exercício do magistério, na data de publicação da Lei n. 5.540/68, deveriam regularizar a sua situação, no prazo máximo de cinco anos.

No contexto ditatorial, mais precisamente no período denominado de Milagre Econômico Brasileiro, pode-se constatar uma preocupação do Ministério da Educação em relação ao problema da falta de professores capacitados, em conformidade com as exigências da referida Reforma, para atuarem no ensino profissional de nível médio. Em resposta a esse problema, foi veiculado o Decreto n. 655/69, que organizou

os cursos de formação de professores, especificamente, nas áreas do ensino agrícola, industrial e comercial. Então, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR). Segundo Machado (2008), durante esse período, o Conselho Federal de Educação (CFE) se apoiava, basicamente, em pareceres para legislar. Considerando o ano de 1969, foram aprovados três pareceres relacionadas à formação de professores de ensino técnico: “Um mais específico para área comercial e industrial (Parecer CFE n. 266/69), outro versou sobre a formação de professores para o ensino médio técnico em geral (Parecer CFE n. 392/69) e o terceiro, sobre a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico (Parecer CFE n. 638/69).” (MACHADO, 2008, p. 70)

Nesse período, também, foram criados, pela Portaria Ministerial n. 339/70, os cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II. De acordo com essa Portaria, a complementação pedagógica era ofertada para quem tinha o curso superior, sendo oferecida pelo Esquema I, já os técnicos diplomados deveriam frequentar o Esquema II, no qual receberiam a formação pedagógica e a capacitação para os conteúdos técnicos.

Reitera-se, a Lei n. 5.692/71 reformulou, em parte, a LDBEN de 1961. Esta Lei determinou, no âmbito do 2º grau, que seus egressos se tornassem técnicos ou auxiliares de técnicos, sendo, portanto, institucionalizado a denominada profissionalização compulsória. Nesse mesmo ano, foram emitidas portarias complementares que dispuseram sobre o currículo da formação de docentes para as disciplinas técnicas e, também, sobre a licenciatura plena, referente às disciplinas componentes do currículo do 2° grau. Dessa maneira, estava em curso, segundo Manfredi (2002), uma política educacional cujo objetivo era preparar “recursos humanos” para o mundo do trabalho.

Na época, também, da ditadura militar, a Lei n. 6.545/78 elevou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná ao *status* de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Nesse novo *status*, eles passaram a ofertar diferentes níveis de ensino: cursos de nível médio; educação profissional de nível técnico; cursos superiores; pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*; e licenciaturas plena e curta. No entanto, constatou-se o destaque na oferta de diferentes cursos de graduação, com ênfase nas engenharias, preterindo, então, à formação de professores, no âmbito das licenciaturas.

Para Manfredi (2002), no contexto da redemocratização do País, anos 1990, além das mudanças no campo da política, ocorreram mudanças de ordem técnico-organizativas, decorrentes no novo padrão capitalista de acumulação flexível, que requeria novas demandas para educação e para o mundo do trabalho. Assim, o modelo educacional, até então implementado, já não respondia às demandas de um tempo marcado por profundas mudanças.

4.4 A Educação Profissional no Contexto da LDBEN/1996

Com o fim do período da ditadura militar, inicia-se o processo de democratização, consubstanciado na implantação da denominada Nova República, que levou à promulgação da Constituição Federal de 1988, referenciada como Constituição Cidadã. Um pouco mais tarde, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96. Essa legislação transformou a Educação Profissional em uma modalidade de educação, sem fazer qualquer referência específica à formação de docentes para esse segmento. Oliveira (2015), em diálogo com Oliveira (2010), considera que

> [...] ao longo da história da educação, mesmo após a promulgação da segunda LDB em pauta, o professor da Educação Profissional parece não carecer de uma formação própria que atenda à sua especificidade, sobretudo no que tange ao ensino técnico de nível médio. [...]. Os gestores das políticas públicas continuam não valorizando a formação de docentes para a referida modalidade de educação. [...]. A capacitação desses professores tem sido tratada como algo emergencial, destituída de identidade própria e de marco regulatório (OLIVEIRA, 2015, p. 49-50).

Neste contexto, o tratamento dispensado pela política pública à formação de professores para a educação profissional fica aquém do esperado, uma vez que, durante as décadas de 80 e 90, pesquisadores comprometidos com a transformação social e econômica do País, elaboraram concepções avançadas referentes à formação de professores que representavam “certa ruptura” com o que havia sido priorizado no decorrer do período de arbítrio, enfatizando o pensamento empresarial e, consequentemente, visando à capacitação de “recursos humanos” seguindo a concepção tecnicista. Para Freitas (2004), as concepções gestadas pelos educadores nos anos 80 e 90, para a formação de professores e para o trabalho docente, tinham

um olhar político, uma vez que colocava em evidência as relações existentes entre educação e sociedade, ou seja, a estreita vinculação entre as políticas educacionais e o modelo de sociedade que se desejava construir.

Para a autora em pauta, o que se constatou nesse momento histórico foi que as “bandeiras” defendidas pelos educadores não se efetivaram, sendo preteridas, pelo discurso das competências, perdendo-se, então, as dimensões democratizantes e propositivas priorizadas nos debates dos anos 90. O deslocamento da categoria trabalho, para o âmbito da prática, recoloca a centralidade do professor e da sala de aula, com foco na qualidade da instrução e do conteúdo. Segundo Freitas,

> [...] dando margens para políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento sobre os fins da educação, impondo à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista unidimensional, em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2005, p.93).

O exposto ocorreu em um contexto marcado pelas influências do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), que ditavam as diretrizes em relação à Educação Profissional, assim, foi veiculado o Decreto n. 2.208/97, com o objetivo de regulamentar o oferecimento da Educação Profissional. Esse decreto, ao desvincular e não possibilitar a articulação e, muito menos, a integração que assegurava a qualidade de ensino nessa modalidade de educação, quebrou o princípio da equivalência contemplado pela LDB em vigor.

No tocante a formação de professores, o referido decreto em seu artigo 9º, estabeleceu que,

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

Esse documento normativo abriu espaço para que a formação de docentes não fosse assegurada aos professores dessa modalidade de educação. Acresce, ainda que o magistério continuou sendo ministrado por professores, instrutores e monitores, dispondo a possibilidade de os docentes serem formados em cursos regulares de licenciatura ou programas de formação pedagógica. Dessa forma, o referido decreto

admitiu a possibilidade do aproveitamento dos saberes tácitos dos profissionais, sem se requerer uma capacitação específica para o magistério.

Em 1997, em função da carência de professores para atuarem na Educação Básica, o CNE publicou a Resolução n. 2, de 26/06/97 – cujo objetivo era contornar o problema da falta de educadores para o ensino fundamental, médio e para a educação profissional de nível médio –, que dispôs sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. De acordo com a referida legislação, o professor do ensino técnico é portador de diploma de educação superior, sendo que essa formação poderá ser complementada nos Programas de Formação Pedagógica, em caráter emergencial. Seu art. 1º, dispôs que,

> [...] a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997).

De acordo com essa resolução, os sujeitos portadores de diploma de nível superior, contemplados nos programas especiais da formação pretendida, receberiam a habilitação em programas que oferecessem sólida base de conhecimentos, na área de estudos ligada à essa habilitação, perfazendo, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, sendo que a última deveria ter duração mínima de 300 horas.

Para Oliveira (2006), a Resolução n. 2, de 26/06/97 é uma política pública que explicita, claramente, como a formação de professores para o ensino técnico vem sendo tratada, ao longo da história, como sendo algo emergencial, sem integralidade, destituída de um marco regulatório, que garantisse uma identidade própria. Segundo essa autora,

> [...] é no mínimo curioso o fato de que, quando um documento legal, como a Resolução em pauta, regulamenta em igualdade de condições, a formação de professores do ensino acadêmico (ensino fundamental e médio da Educação Básica) e do profissional (ensino técnico da Educação Profissional) isto só ocorre na suposição de falta de professores, particularmente para o ensino acadêmico. E, dentro disso, propõem-se programas, por tempo limitado, para a superação dessa falta, ampliando-se a regulamentação para o caso do ensino técnico (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Em síntese, as políticas públicas tangenciaram por uma concepção de ensino dual e linear, cuja intencionalidade pedagógica se traduziu no treinamento e no adestramento dos trabalhadores para a denominada empregabilidade. Nesse contexto, a formação de professores ganhou contornos de uma prática emergencial e especial, implicando trajetórias escolares diferentes e de qualidade questionável.

Para Oliveira (2010), a formação de professores para a Educação Profissional tem sido desvalorizada, visto que, geralmente, para os gestores públicos, uma formação mais ampla e consistente, nos âmbitos teórico, pedagógico e prático, não se fazia necessária. Considera-se, ainda, que a pouca valorização da modalidade de educação em pauta repercutiu, também, na falta de investimento por parte do Estado nas pesquisas referentes à formação de professores, para esse campo do conhecimento.

Resgatando o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ressalta-se a aprovação, pelo Congresso, do Plano Nacional de Educação, publicado em 2001, que não fazia referência à formação dos professores para a Educação Profissional.

4.5 As políticas de Educação Profissional nos governos de Lula e Dilma

A virada para o novo milênio configurou-se, para a população brasileira, como um momento de grandes expectativas, em função do cenário político e econômico que o País atravessava ─ com a instauração de governos democráticos e, decorrentemente, com a ascensão de partidos de esquerda e o forte desejo de superação da crise econômica ─, trazendo muitas esperanças para o desenvolvimento na área social, especificamente, na educação.

Para Frigotto (2011), a primeira década do século XXI começou em janeiro de 2003, com a posse do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pois aumentou a expectativa das forças sociais progressistas atuarem no projeto societário em curso, ou seja, que fosse instaurada uma gestão pública mais comprometida com as camadas populares e o desenvolvimento socioeconômico e educacional do Brasil.

Para esse autor, quando se faz a análise crítica sobre a educação do Brasil na primeira década do século XXI, constata-se que “no plano social e educacional existem continuidades e descontinuidades”. Se, por um lado, não houve uma ruptura

com a agenda política macroeconômica, por outro, a primeira década se diferenciava das anteriores em diversos aspectos:

> [...] alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Em relação à agenda educacional, o autor em pauta analisa que, ao não discutir um projeto societário antagônico à modernização do capitalismo, esse governo, também, não assumiu um projeto diferente. Contudo, diferencia-se “no que tange, à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática”. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), pela Lei n. 11.892/2008, é um exemplo dessa diferenciação, constituindo-se uma grande conquista educacional.

O documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em 2004, foi apresentado como um importante referencial teórico, para orientar as ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Nele, estão dispostas as diretrizes e concepções que deveriam embasar as novas políticas para a Educação Profissional, “inaugurando” uma nova agenda educacional, que destacava os compromissos do novo Governo com uma educação comprometida “com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à Educação Básica e uma escola pública de qualidade”. Assim, a perspectiva de mudança explicitada nesse documento foi assinalada como uma possibilidade de ruptura com o modelo educacional vigente, uma vez sendo definido que

> [...] a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho (BRASIL, 2004, p. 5).

Destaca-se, também, que esse documento contemplava concepções e políticas, que foram propostas no decorrer do Seminário Nacional de Educação Profissional, realizado em Brasília, de 16 a 18 de junho de 2003. O novo cenário definia um “caminho” diferente para a Educação Profissional. Os pressupostos, que norteariam a “nova agenda” para a modalidade de educação em apreço, priorizavam, entre outros, a reestruturação do sistema público de ensino médio e o compromisso com a formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004).

Dessa forma, o início do Governo Lula sinalizou um novo momento para a Educação Profissional e Tecnológica, que passou a ser vista, como um setor estratégico para promover as transformações necessárias para a construção da cidadania e possibilitar a condição de inserção dos jovens trabalhadores na sociedade e no setor laboral, marcados pelas grandes transformações tecnológicas.

O Governo Lula, também, publicou o Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho, que revogou o Decreto n. 2.208/97, que depreciava a Educação Profissional. Esse novo documento normativo possibilitou o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, recuperou-se a oferta da Educação Profissional de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio, ofertando, também, as modalidades concomitante e subsequente. Contudo, em relação à formação dos professores para a Educação Profissional de Nível Médio continuou em vigência a Resolução n. 2 de 26/06/97.

Destaca-se que, em 2005, foi aprovada a Lei n. 11.195, que dispôs sobre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da construção de 64 novas unidades de ensino.

A partir de então, com a expressiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional[29] em curso, ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a urgência de promover ações no campo da

[29] De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica do Paraná (Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br. Acesso em: 6 set. 2018).

formação de professores. Essa secretaria passou a promover simpósios, cursos, seminários, diálogos, com as instituições de Educação Profissional, para que fossem discutidas e elaboradas políticas públicas voltadas para a formação de professores para a educação profissional. Como exemplo, em 2007, ocorreu o 1º Seminário Nacional promovido pela Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep), no CEFET-Minas. Decorreu desse evento a elaboração de um texto propositivo, por meio do qual professores, estudantes, gestores encaminharam à SETEC e ao Conselho Nacional de Educação quatro possibilidades de formação de professores para a Educação Profissional, tendo como referência, as licenciaturas plenas e considerando os diferentes públicos: graduados, graduados na área tecnológica, técnicos de nível médio e concluintes do ensino médio (MACHADO, 2008).

Como desdobramento das articulações promovidas pela SETEC, durante os anos de 2006 e 2007, foi publicado no ano seguinte, a Lei n. 11.892/2008, que dispôs sobre o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), determinado a transformações dos Cefets[30] e das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação (IFs), que, a partir de então, deveriam ofertar 20% de suas vagas para assegurar a formação de professores, isto é, criar cursos de licenciaturas. Segundo Oliveira (2015), a iniciativa representou um avanço importante para esse campo do conhecimento.

A histórica carência de professores no País foi uma das principais justificativas para a expansão das licenciaturas nos Institutos Federais e, também, considerou-se o potencial de formação dessas instituições, especialmente, em relação à sua estrutura e aos quadros de profissionais qualificados, sobretudo, nas áreas de física, química, biologia e matemática De acordo com as políticas governamentais[31], que promoveram a expansão das licenciaturas nos IFs estimava-se 100 mil matrículas nesses cursos, quando as instituições estivessem em amplo funcionamento (BRASIL,

[30] Os CEFETs (Minas Gerais e Rio de Janeiro) não aderiram à transformação em instituto federal uma vez que pleiteiam a transformação em universidade tecnológica federal, a exemplo do CEFET-PR, atual UTFPR.

[31] A oferta de licenciaturas nos Institutos Federais (IFs) foi anunciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, antes mesmo da criação dos IFs, (BRASIL, 2007). A proposta inicial de expansão das licenciaturas nos IFs estimava 100 mil matrículas, sobretudo nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, quando as instituições estivessem em amplo funcionamento (BRASIL, 2008a).

2008a). Contudo, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2015, do INEP foram constatadas apenas 39.662 matrículas em licenciaturas nos IFs (BRASIL, 2017).

Outra política promulgada durante os Governos de diretrizes mais críticas, que promoveu avanços, então, no campo da formação de professores para a educação profissional, foi a aprovação, da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 11/2012, sobre essas Diretrizes Curriculares, explicita que a nova realidade do mundo do trabalho passou a exigir da Educação Profissional uma formação que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais em nível bem mais complexos. Assim, a evolução tecnológica e as lutas sociais têm acarretado interlocuções com o mundo do trabalho, implicando em uma formação profissional, para além do ajustamento do trabalhador às demandas do mercado do trabalho. Segundo esse Parecer,

> [...] além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores à tomada de decisões no mundo do trabalho. [...] exige dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, inciativa própria, espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL, 2012).

Nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da sofisticação tecnológica, o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. A capacidade intelectual e científica ganha cada vez mais importância, delineando-se, assim, uma realidade na qual o conhecimento passou a assumir significativa centralidade nas novas organizações.

Nesse sentido, o referido documento, ao definir os objetivos da Educação Profissional, dispôs sobre a questão central a ser priorizada, na implementação dessa modalidade de educação no que se refere à profissionalização e à formação dos professores.

> Há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional [...]. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento do seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional daquele outro da Educação Básica. (BRASIL, 2012, p. 55).

O dinamismo dos processos produtivos e o desenvolvimento da dimensão social e cultural passam, cada vez mais, a demandar capacitação de um profissional competente com essa realidade. Nesse sentido, aumentaram as expectativas de resposta para as demandas, no tocante à formação de professores para a Educação Profissional, requerendo profissionais que atendam às suas especificidades, garantindo a dimensão da formação geral, científica e tecnológica e, também, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho.

A Resolução n. 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, explicita, no art. 40, que a exigência da docência nessa modalidade de educação refere-se, também, à formação inicial “em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas, definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Nessa resolução, em relação aos professores graduados, mas não licenciados, é reconhecida, em caráter de excepcionalidade, a formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, de cunho pedagógico, como equivalente às licenciaturas. Também, em caráter de excepcionalidade, serão reconhecidos os saberes profissionais de docentes que tenham mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores na Rede Federal. Por fim, a lei estabelece que uma segunda licenciatura habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012).

Registra-se que o referido documento normativo estabeleceu um prazo, até 2020, para o cumprimento das excepcionalidades, para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão.

Em 2014, foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff a Lei n. 13.005, que aprovava o Plano Nacional de Educação (PNE). Em sua Meta 15, o documento trata da política para a formação dos profissionais da Educação Básica, assegurando formação específica de nível superior, em cursos de licenciatura, de acordo com a

área de conhecimento específica. No que se refere à Educação Profissional, a estratégia 15.13 preconiza a necessidade de se

> [...] desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Para Oliveira (2016), se, por um lado, a exigência da formação, no âmbito da licenciatura para todos os professores que atuam na Educação Básica, tal como o estabelecido na Meta 15, representa um avanço, por outro, tal como define a estratégia 15.3, que prevê modelos de formação diferenciados para os docentes da Educação Profissional, acaba por reforçar possibilidades de formação duvidosa, de caráter meramente complementar, excluindo o caráter consistente da regulamentação da Lei. Para essa autora, o ethos diferenciado da docência na Educação Profissional, ou seja, a importância da experiência prática, na área do exercício do magistério não isenta uma formação ampla e consistente, na área das ciências da educação.

Outra política pública, com alcance importante, para a formação de professores para a Educação Profissional é a Resolução n. 2, de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de uma segunda licenciatura) e, também para a formação continuada dos profissionais que atuam no magistério da Educação Básica. Esse documento normativo, ao dispor que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se constitui como educação no âmbito da Educação Básica, deixa claro nos art. 2º e 3º que tais diretrizes também se destinam à formação dos professores da Educação Profissional.

Nesse sentido, a resolução em pauta, em seu art. 9º, define que a formação inicial para o magistério na Educação Básica, em nível superior, portanto, para os professores que atuavam na educação profissional, implica em cursos de:

> I - graduação de licenciatura;
> II - formação pedagógica para graduados não licenciados;
> III - segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

Em relação à possibilidade da formação continuada para graduados não licenciados, que é importante quando se trata da formação dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as DCN de 2015 mantêm as mesmas características dispostas na Resolução n. 2 de 1997, ou seja, continuidade do caráter emergencial e provisório, explicitado no seu art. 14.

> Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015).

Na continuidade do texto relacionado ao art. 14, segue uma sequência de 7 incisos que detalham como deve ocorrer a oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados e não licenciados, sendo que o último inciso dispõe que, no prazo de 5 (cinco) anos, o MEC proceda-os a uma avaliação, tendo em vista, o prazo para a extinção, em cada estado.

Neste quesito, o que diferencia essa resolução da anterior (1997) é que, nas atuais DCN, houve uma ampliação da carga horária, passando de 540 horas, para uma formação mínima de 1.000 horas, podendo chegar em 1.400, dependendo da área de formação. Nessa legislação houve, também, uma delimitação, expressa no § 7º do art. 14, do prazo de 5 anos para avaliação desses cursos.

A concepção da prática educativa explicitada no art. 2º, especificamente, no § 1º, concebe a docência “como processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”, complementado pelo § 2º que dispõe que “no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da Educação Básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2015).

Reitera-se, o entendimento de que o exercício da docência, além de compreender diferentes conhecimentos, constitui-se como uma prática com dimensões políticas, por ser inerente ao fazer educativo e à intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, ganha relevância a concepção de Freire (2003), segundo a qual, a reflexão crítica sobre a prática apresenta-se como um componente fundamental na formação dos professores, de tal forma que o “aprendiz de educador

assume que é indispensável pensar certo”, o que implica em um pensamento rigoroso, consistente, dialético, contextualizado com a realidade dos educandos, ou seja, o professor, necessariamente, precisa dialogar com as questões concretas do mundo no qual o educando está inserido.

4.6 A Educação Profissional no contexto da ruptura democrática

A análise feita, anteriormente, relacionada à formação/profissionalização de professores nos Governos de posicionamentos mais críticos, ou seja, Lula e Dilma, revelou que embora, ainda, constate-se a continuidade de práticas de formação fragmentada, ou complementares e, até mesmo práticas contraditórias, com os compromissos assumidos, é possível registrar significativos avanços das políticas voltadas para a educação, que apresentam descontinuidades, com as políticas anteriores. Reitera-se a posição de Frigotto (2011), de acordo com o pesquisador, não houve uma ruptura com a agenda política macroeconômica, entretanto, não se pode deixar de validar que as políticas implementadas durante esse período se diferenciavam em diversos aspectos dos demais governos.

Na contramão dos avanços apresentados, o atual contexto político e econômico, decorrente da ruptura democrática, marca um cenário de forte retrocesso nas políticas públicas para a Educação Profissional. Enfatiza-se três dimensões que atingem diretamente essa modalidade de ensino.

a) A aprovação da Lei n. 13.415/2017, que alterou a LDB n. 9.394/96, dispõe sobre o comprometimento das conquistas na área educacional. As alterações no art. 36 estão, diretamente, relacionados à modalidade de educação profissional.

> Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A vinculação do itinerário formativo, conforme explicitado na referida Lei, que facultou os professores com notório saber a ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, acarretou uma grande repercussão no âmbito da Educação Profissional. Sabe-se que a docência na Educação Profissional exige conhecimento específicos, articulados ao mundo do trabalho e da educação, assim, é necessário propor uma formação que dialogue com essas peculiaridades, caso contrário, pode-se retornar ao início do século XX, quando profissionais com grande experiência prática nas fábricas eram recrutados como professores, “pelo saber notório”. Nessa perspectiva, Moura (2017) considera que se trata de uma Lei com “direcionamento para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e à profissionalidade dos docentes da Educação Básica de modo geral” (MOURA, 2017, p. 125).

O mesmo autor também problematiza a referida Lei, no âmbito da EPTNM, quando é colocada em questão, os avanços conquistados em relação à concepção de formação humana integral, presente no Ensino Médio Integrado. Ele considera que o estabelecimento dos itinerários formativos específicos, com foco na profissionalização precoce, alia-se, exclusivamente, aos interesses do mercado. Dessa maneira, resgata-se à dualidade estrutural que, historicamente, tem estado presente na educação nacional.

b) O movimento para a normatização da Lei n. 13.415/2017 ocorreu com a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, focando na Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa legislação, retoma-se à concepção das competências, centradas na perspectiva individualizante, com ênfase no “projeto de vida” a ser definido pelo estudante. Além de reduzir os direitos à aprendizagem em uma carga horária de 1.800 horas, correspondendo aos conhecimentos do núcleo comum, trata-se de uma legislação que preteriza o campo da formação de professores, na medida em que esses profissionais poderiam ser contratados sem concurso público e poderiam ter, como pressuposto, o denominado e questionável “notório saber”. Abre-se, também, a possibilidade de se promover a privatização e a terceirização do ensino, especialmente, no âmbito do ensino público; inviabilizando, ainda, que o trabalhador-aluno adentre no ensino médio, pois o ensino noturno foi extinto; acirrando o dualismo

educacional, na medida em que instituiu uma escola para os ricos e uma outra para os pobres.

c) A promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, consequentemente, compromete a educação, em especial as políticas definidas pelo PNE, limitando, enormemente, os avanços dispostos nessa Lei. Decorre dessa política, a restrição de verbas para as universidades e os institutos federais, comprometendo de forma direta as condições de trabalho dos professores. Sabe-se que, na Educação Profissional, a formação técnica está vinculada aos espaços específicos, tais como laboratórios e oficinas, que, sem condições materiais, inviabilizam qualquer condição de ensino com qualidade. Além disso, essa prática de restrição orçamentária, compromete o ensino na medida em que atinge, diretamente, a política de bolsas direcionadas pela CAPES destinadas à pesquisa e à formação dos professores.

4.7 Os saberes docentes no âmbito da Educação Profissional

Para além das políticas públicas que vêm demarcando as ações governamentais relacionadas à formação dos professores para a Educação Profissional, já explicitada, no percurso histórico, avança-se um pouco mais, colocando outras questões que, historicamente, também, dominaram os debates, acerca da formação desse profissional: os saberes docentes e a cultura de mercado, no âmbito Ensino Técnico.

Como exposto, o discurso vigente sobre a formação dos professores mostrava a necessidade de um perfil profissional com determinadas características, competências e saberes que respondam às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, problematiza-se: Quais saberes são necessários para o exercício do professor que atua na educação profissional? Qual a importância dos saberes didático-pedagógicos para a formação desse profissional? Gauthier *et al.* (2006) colocam alguns questionamentos sobre o que é necessário para saber ensinar: Basta ter experiência? Basta ter talento? Basta ter cultura? Basta a facilidade de comunicação?

Coloca-se em questão o diferencial da formação que deve ser oferecido nos cursos de licenciatura. Indaga-se: A licenciatura faz diferença? Segundo Nóvoa (2016), é necessário rever o posicionamento de que basta conhecer bem os conteúdos para conseguir, naturalmente, transmiti-los. Para esse autor,

> [...] a profissão de professor não é o mesmo que transmitir conhecimento, tem toda uma complexidade muito maior. Para nós [pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação], é claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (NÓVOA, 2016).

Isto significa que o professor deve ser capacitado para fazer a articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições, saberes disciplinares, com os saberes desenvolvidos pelos professores, saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano ou saberes experienciais e os saberes pedagógicos e didáticos. Tardif (2014) considera que

> [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos, relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Segundo Saviani (2008), dos vários dilemas inerentes à formação de professores, existe uma questão levantada, desde 1980, que se traduz na interlocução entre os aspectos pedagógicos e os disciplinares. A falta de uma articulação entre essas duas dimensões resulta da dissociação entre os dois aspectos que deveriam ser indissociáveis no ato educativo, ou seja, refere-se às dimensões constituintes da função docente. Dessa maneira, para esse autor, o campo da formação profissional dos professores pressupõe objetivos e competências específicas: o domínio dos conteúdos da área a ser ensinada e o preparo didático-pedagógico, isso requer uma estrutura organizacional adequada e diretamente implicada ao cumprimento dessa função. Nesse sentido, Gatti, (2003) questiona as instituições universitárias quanto à

relação que se estabelece entre o Bacharelado e a Licenciatura, reforçando a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si. Essa autora faz uma crítica contundente à formação de professores da forma como é realizada, nessas instituições. Gatti, posiciona-se da seguinte maneira:

> Estou questionando, sim, a capacidade dessas instituições de criar um lócus específico para formação de professores, com um eixo centrado na profissionalidade desse professor. O aluno que quer fazer medicina faz uma escolha para ser selecionado em faculdade de medicina, o aluno que quer ser engenheiro vai para a faculdade de engenharia, e quem quer ser professor vai para onde? Em nossa estrutura atual, ele vai para o curso de biologia, ou de matemática, ou de letras, nos quais não se faz, nem se pensa, a formação de docentes; apenas se enfoca o conteúdo disciplinar da área específica de conhecimento. A escolha do estudante não recai sobre um curso de formação de professores e isso é um problema para a educação, para o ensino fundamental e médio. O dramático dessa situação, e as pesquisas estão mostrando isso, é que os formadores desses professores, ou seja, os professores do bacharelado, seja de letras, seja de biologia, seja de matemática, etc., não estão preocupados com a formação de professores e sim pensando em oferecer os conteúdos de letras, de biologia, de matemática, etc. Ninguém está pensando que aquela pessoa, aquele jovem vai ser um professor, mas sim um literato, um biólogo, um matemático etc. Ser professor é um adendo, é um apêndice, não uma preocupação central; ser professor fica sendo subproduto, e é assim que se trata, até aqui, a formação de professores para a Educação Básica (GATTI, 2003, p. 474).

Em outro estudo, Gatti (2015) esclarece que os fundamentos que constituem os processos formativos de professores são os conhecimentos constituídos historicamente, que se referenciam tanto no campo das práticas sociais e profissionais, quanto no campo das Ciências da Educação (didática, psicologia da educação, história da educação, sociologia da educação etc.). Para essa autora,

> [...] nas Ciências da Educação, há um manancial de conhecimentos em que os currículos para a formação de professores para a Educação Básica podem buscar os elementos necessários à preparação para o trabalho de propiciar oportunidades de aprendizagens cognitivas e socioafetivas a crianças e adolescentes para seu desenvolvimento humano e civil, nos contextos em que habitam. Trata-se de uma tarefa complexa para a qual uma preparação adequada é necessária. Então, as licenciaturas são convocadas a revolucionar suas perspectivas formativas à luz e no uso de tais ciências, de um lado, e de outro à luz dos conteúdos disciplinares de áreas variadas do conhecimento humano-científico, conteúdos tidos como básicos e relevantes à formação das novas gerações. A integralização de formas curriculares nas licenciaturas interligando essas duas vertentes de conhecimento e tendo como guia o trabalho escolar, principalmente, é a questão essencial que se coloca às equipes que atuam na formação de professores nas instituições de ensino superior (GATTI, 2015. p. 236).

De acordo com essa autora, as políticas vigentes no Brasil, a respeito da formação de professores, em nível superior, foram concebidas na década de 1930, do século XX. As sucessivas normativas publicadas ao longo desse período abriram espaços para renovação e reformulações, contudo, “não se observam nas práticas institucionais inovações substantivas, em relação aos processos formativos de professores (GATTI, 215, p. 237).

Constata-se, então, os autores, que pesquisam sobre essa temática, defendem uma sólida formação para os profissionais do ensino. Isso implica em uma ruptura com as práticas de formação priorizadas no modelo clássico, que fragmentava e provocava o aligeiramento dos conhecimentos. Assim, é necessário que a formação dos professores de modo integrado priorize uma sólida formação dos conhecimentos do campo da educação, dos conhecimentos específicos e, também, uma formação cultural geral.

Neste sentido, referenciando-se nas questões apresentadas para a formação dos profissionais de ensino e, tendo em vista, o objeto de estudo desta pesquisa, questiona-se a formação do professor que vem atuando na Educação Profissional, evidenciando que existem profissionais com perfis diferenciados de formação, ou seja, egressos da licenciatura e do bacharelado.

Para Araújo (2010), a prática docente, voltada para a Educação Profissional, exige o domínio dos saberes específicos, relacionados aos conteúdos técnicos e didático-pedagógicos, constituindo condição diferenciada para projetos educacionais, que fazem o diálogo entre as dimensões do fazer e do pensar, e, portanto, pressupõem a integração da capacitação técnica com a pedagógica, viabilizando aos alunos o acesso aos diferentes aspectos da vida cultural contemporânea.

Kuenzer (2010) considera que a formação pedagógica e a formação específica, atendendo as demandas da educação profissional, devem ser realizadas de forma articulada e sob uma mesma coordenação acadêmica, de forma a assegurar a organicidade da formação. Considera, ainda, que a transposição didática deve contemplar não apenas a dimensão do trabalho intelectual do trabalho a ser ensinado, mas, também, promover a vivência do docente a ser formado na prática do trabalho que se propõe a colocar em prática, no contexto escolar.

Moura (2008) defende a tese de que a educação profissional deve estar alicerçada a uma proposta de formação integral, na qual os indivíduos atuem de forma

competente e ética, como agentes de mudanças, direcionadas para a satisfação das necessidades coletivas. Nesse sentido, para esse autor, a formação dos profissionais dessa modalidade de educação deve estar sintonizada com essa perspectiva. Assim, recomenda-se que a formação dos docentes deve ir para além dos saberes consubstanciados nas técnicas didático-pedagógicas, alicerçada em princípios que priorizem uma formação humana, para que o estudante seja levado a reconstruir seu próprio conhecimento.

Os autores referenciados, por um lado, convergem para o entendimento da complexidade e dos problemas, inerentes à formação dos professores para a Educação Básica, seu processo de formação, profissionalização e trabalho docente, por outro, assinalam convergências, no tocante aos saberes necessários ao exercício da profissão, ou seja, saberes específicos, didático-pedagógicos e os saberes vinculados à formação cidadã dos estudantes.

Essas premissas relacionadas à questão do conhecimento dos professores, da constituição dos saberes docentes, quando levadas para o campo da educação profissional, ganham, ainda, mais ênfase, em função das especificidades que essa modalidade de educação possui. Entende-se que as exigências da formação de professores para a realidade do mundo do trabalho pressupõem, além dos saberes relacionados à formação inicial, em nível superior, a importância da integralização dos saberes da experiência ou saberes tácitos.

Assim, adentrando nesta questão, múltiplas pesquisas vêm evidenciando que entre os diferentes tipos de conhecimentos/saberes, pertinentes à prática docente em geral, existem aqueles que são construídos na própria prática, denominados saberes da experiência (TARDIF, 2014), ou saberes experienciais (GAUTHIER et al., 2006), ou sabedoria da prática (SHULMAN, 2005). Essas pesquisas realçam que devido à complexidade da prática docente, “o professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação” (GAUTHIER et al., 2006, p. 352).

Sabe-se que os professores, no cotidiano de seus trabalhos frente aos desafios apresentados, produzem saberes específicos que são mobilizados e utilizados por eles. Para Tardif (2014), o professor se apresenta como um sujeito ativo em sua prática, organizando e recriando suas vivências e experiências, tendo como referência sua história de vida, sua formação, seus valores e suas crenças. Nesse processo de formação, considera que, com o tempo, o professor desenvolve uma expertise para

agir diante do inesperado, para resolver os problemas que ocorrem, buscando apoio na experiência, ou seja, no que já foi realizado.

Assim, a prática docente não se constitui, apenas, como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, apreendidos no âmbito da formação universitária, mas também como um campo de produção de saberes específicos que dialogam com as experiências cotidianas vivenciadas na sala de aula. Assim, coloca-se a escola como o lugar da práxis educativa e como um espaço original da formação e da produção de saberes.

Para Santos (1998), o saber prático, ou da experiência, refere-se aos conhecimentos e às habilidades específicas que os professores vão se apropriando a partir do desenvolvimento do seu trabalho diário. Para Santos,

> [...] um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir muitas vezes, explicar este saber-fazer (SANTOS,1998, p. 126).

De modo geral, esses estudos destacam a importância da prática docente como um lócus de formação, através de capacidades que se desenvolvem, a partir da experiência de trabalho em sala de aula. Nesse caso, os professores desenvolvem um saber específico sobre o seu trabalho, consubstanciado no conjunto de práticas em diferentes espaços de formação, através de um processo permanente de reflexão. Na perspectiva desses estudos, a formação docente se consolida através da prática diária dos professores na escola, por meio da “reflexão na ação e da reflexão sobre a ação”, segundo Shön (1992).

No entanto, para além dos saberes desenvolvidos no exercício do magistério na sala de aula; na prática docente dos professores que atuam com as disciplinas técnicas, no âmbito na educação profissional, existe, também, uma dimensão relacionada aos saberes experienciais, vinculada ao mundo do trabalho. Trata-se dos saberes práticos, do saber fazer, que é adquirido no exercício profissional dentro das empresas. Para Tardif (2014), a prática docente “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF 2014, 36). Assim, a vivência de muitos professores no âmbito do mercado de trabalho configura-se como um processo de formação importante para a prática educativa. Dessa maneira, compreende-se que os saberes necessários ao exercício docente, no âmbito da

educação profissional, não podem ser reduzidos, apenas, aos conhecimentos disciplinares e curriculares, pois existe uma especificidade no magistério da educação profissional, na qual a experiência prática é muito valorizada, visto que aproxima os estudantes da realidade do mundo do trabalho.

Contudo, sem perder de vista a importância que os saberes tácitos representam na prática educativa dos docentes, não se pode deixar de considerar que, historicamente, para essa modalidade de educação, para ser professor de disciplinas técnicas, dá-se maior valor aos conhecimentos práticos, vinculados às necessidades produtivas requeridas pelo mundo empresarial, do que, especificamente, à formação pedagógica. Dessa maneira, são confundidas as habilidades necessárias à docência, que podem ser resumidas à competência prática desses professores, denominada, também, como saber tácito. Trata-se de uma concepção que prejudica o processo de profissionalização do educador, provocando a desprofissionalização da atividade docente, uma vez que se concebe o trabalho do professor na educação profissional como um ofício “sem saberes”.

Por fim, não se pode deixar de mencionar, na fase final deste capítulo, que as políticas educacionais direcionadas para a expansão da educação e a formação de professores, a partir do século XVIII, estão diretamente vinculadas ao modelo capitalista, cujo principal objetivo é o de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. Isso significa que, no bojo da constituição do sistema escolar moderno, está implícita uma cultura de mercado. Segundo Freitas (2004), “a concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de “recursos humanos” para a educação, dentro da ótica tecnicista” (FREITAS, 2004, p. 91). Para essa autora, o olhar histórico sobre a formação do educador coloca em evidência a estreita relação entre a forma de organização da sociedade e do sistema educacional. O que significa afirmar que a estrutura econômica da sociedade, pautada por uma matriz capitalista, vem impactando, diretamente, no modelo de organização escolar, razão pela qual constatam-se, ao longo da história da educação, fragilidades, sobretudo, nas políticas públicas relacionadas à formação e à profissionalização docente.

Nesse sentido, a complexidade dos saberes necessários ao trabalho do professor, quando associada ao desafio de uma educação comprometida com um projeto de sociedade, pautada na preservação dos direitos sociais, do bem comum e

da justiça social, exige, mais uma vez, que se problematize a dimensão dos conhecimentos necessários para a formação dos professores.

Moura (2008) considera que existem alguns aspectos que limitam o horizonte da discussão sobre a formação do professor da Educação Profissional. A começar, pela falta de clareza sobre o modelo de desenvolvimento econômico do País, que, ao manter o modelo vigente, faz a opção pela dependência econômica externa, submetendo-se aos organismos internacionais de financiamento, baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas dos países de capitalismo avançado. Dessa maneira, o País fica sem o seu próprio modelo de desenvolvimento, direcionado às suas necessidades e à melhoria dos setores social e econômico.

Para esse autor, apesar dessa dura realidade, é preciso pensar que existe outro tipo de sociedade que deve ser buscada.

> Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos [...]. Nessa sociedade, o ser humano dever ser concebido de forma integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes (MOURA, 2008, p. 26).

Esses referencias relativos às visões de homem, de sociedade e de educação apresentam uma perspectiva totalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica, o que impacta, substancialmente, a forma de pensar os processos educativos, que deveriam convergir para a formação de cidadãos livres, críticos e capazes de participar, efetivamente, do mundo do trabalho, da vida em sociedade e atuar sempre em função de transformações e melhorias coletivas. Moura (2008), ao colocar em questão o debate sobre a formação do professor da Educação Profissional, considera que essa discussão precisa estar situada no âmbito do modelo de desenvolvimento econômico que se deseja construir.

Por isso, pensar na superação dos processos de formação e profissionalização de professores que se referenciam nas políticas educacionais assentadas nos pressupostos e nos princípios do capitalismo, que pressupõem a formação de professores restrita no currículo mínimo, referendado nas diretrizes e nos parâmetros

de regulação do trabalho e de caráter neoliberal e ligadas à lógica das competências, não parece ser uma tarefa das mais fáceis para ser revertida. Para Freitas (2004),

> [...] o caminho é retomar as construções históricas dos educadores para a formação do educador, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam a produção nesse campo no tocante às condições de formação. Entre essas concepções, está o conceito de base comum nacional, e a defesa do caráter sócio histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética (FREITAS, 2004, p. 108).

A opção pela base comum nacional construída, historicamente, pelo movimento dos educadores através da Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), considera que o ensino e o trabalho pedagógico, na perspectiva de um projeto social, representam uma forma de resistência ao modelo vigente de formação de professores, que está sintonizado com as demandas do mundo capitalista, que preconizam a desqualificação e a desvalorização do educador se restringindo aos processos da sua formação e profissionalização a uma dimensão tecnicista e produtivista. Portanto, pensar em uma nova política de profissionalização e valorização do educador implica, necessariamente, na opção por outros referenciais. Não bastam, apenas, os conhecimentos disciplinares, curriculares, técnicos, didáticos e pedagógicos, pois se deve pressupor, também, os referenciais políticos, que devem subsidiar a intencionalidade do ato educativo.

Dessa maneira, pensar em um projeto de formação docente, articulado a um projeto de transformação da sociedade é, ter em mente o desafio de afrontar a realidade vigente. Nesse sentido, professores, estudantes e sujeitos envolvidos na educação precisam entender que a qualificação profissional consistente pressupõe, substancialmente, na condução das práticas educativas. Freire (1996) afirma que o processo educativo exige do professor uma atitude de formação crítica, reflexiva e direcionada para o bem comum, de tal forma que qualquer processo de formação docente implique em uma reflexão crítica da realidade como sendo um saber necessário. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma postura crítica, investigativa e mediadora do processo ensino-aprendizagem. Freire (1996) faz uma distinção entre o ensino que gera a memorização mecânica do objeto e o ensino que

possibilita ao aluno a apreensão da substantividade do objeto aprendido. Enquanto na primeira, o aluno é posicionado de forma passiva, na transferência do objeto ou do conteúdo, na segunda, ele é visto como sujeito crítico, aprendiz, epistemologicamente curioso que participa da construção do conhecimento. Dessa forma, constata-se uma mudança significativa na perspectiva do ensino, evoluindo de uma prática que adestra, amansa, imbeciliza, para uma prática que leva o aluno a ser sujeito ativo capaz de promover mudanças e transformações na realidade social e produtiva. Essa prática reconhece o valor de uma formação omnilateral, que possibilita a libertação do homem das condições culturais de submissão e de alienação. Recorrendo, novamente, a Freire, o professor que não leva a sério a sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura do seu ofício, não tem força moral para coordenar o processo de ensino-aprendizagem. Uma prática educativa pautada na reflexão crítica pode conduzir professores e alunos à convicção de que a mudança é possível**,** construindo, então**,** a consciência de que o mundo não é, mas está sendo, e, assim, recupera-se o entendimento de que a história é a realidade que se vive, portanto, passível de ser mudada e transformada.

Dialogando com Freire, Patto (2004) considera que os gestores e educadores que debatem a formação de professores e a solução dos problemas da educação básica devem adotar como premissa a “pedagogia do esclarecimento”, que se ancora na força da compreensão do acontecido, do fato histórico, indispensável à construção de projetos de mudança comprometidos com os valores democráticos, muito diferente daquilo se apresenta na atualidade. Nesse caso, a atitude filosófica é um instrumento intelectual imprescindível, visto que ela vai indagar, refletir e escavar a superfície do real, revelando o estranhamento daquilo que está estabelecido e naturalizado. Essa atitude é a única possibilidade para a superação do mundo pragmático, competitivo e instrumental, para o resgate dos professores de um lugar secundário, subalterno, objetivado por um tecnicismo, nem um pouco inocente. Para Patto (2004), somente, uma formação crítica poderá tornar os professores

> [...] protagonistas na reivindicação de mudanças na política educacional, sobretudo em seus aspectos mais deletérios – como a política salarial, a política de formação docente, o barateamentos dos custos da educação, ou recorrente descontinuidade técnica e administrativa que, em nome dos interesses eleitoreiros, esteriliza o chão da escola e desnorteia professores e usuários (PATTO, 2004, p. 71).

Nessa perspectiva de análise sobre a formação de professores, estudiosos concebem o caráter do trabalho educativo em uma perspectiva essencialmente coletiva, interdisciplinar, partilhada e solidária, contrapondo-se aos defensores da avaliação/premiação das competências, de caráter, sobretudo, individual e competitivo.

A noção/lógica da competência, segundo Freitas (2004), constitui-se como o eixo norteador dos cursos de formação de professores, que foi incorporado ao perfil do novo profissional, atendendo as exigências legais para a Educação Básica. Segundo Freitas,

> [...] a lógica das competências ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações [...]. As competências, portanto, caracterizadas por um conjunto de habilidades características de cada indivíduo contrapõem-se, nesse sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão (FREITAS, 2004, p.101).

Para Oliveira (2015), as instituições ligadas à formação de professores para a Educação Profissional devem considerar alguns pressupostos, a fim de assegurar um projeto de educação que esteja comprometido com os setores sociais e produtivos, dessa maneira, ele deve ser amplo e consistente. Além disso, Oliveira (2015), recomenda que:

> [...] não devem estarem voltados às demandas do mercado; que priorizem o relacionamento entre trabalho, ciência e técnica, tecnologia e cultura; que ofertem uma educação integral que busque extinguir a exclusão e a subordinação às quais são submetidas as classes sociais menos favorecidas; que esse tipo de educação seja ofertada, preferencialmente, em instituições que contemplem a tríade ensino, pesquisa e extensão (OLIVEIRA, 2015, p 53).

Neste sentido, na defesa de uma formação ampla e consistente, Oliveira e Burnier (2013), avaliam que as licenciaturas, ofertadas pelos IFs devem estar alinhadas a uma formação integral e de qualidade para os alunos, extrapolando a capacitação focada, unicamente, nas demandas do mercado. Nessa direção, compreende-se que a formação docente pressupõe um currículo no qual a docência

é entendida como um ofício feito de saberes, que considera as singularidades do contexto profissional e, assim, viabiliza uma interlocução fecunda entre trabalho, cultura, técnica e tecnologia.

A partir do que foi exposto, avalia-se que a formação dos professores para a Educação Profissional não pode perder de vista, a busca pela superação da dualidade entre a formação geral e a formação profissional, pautando-se em um currículo que integraliza os diferentes saberes, o caráter humanista, científico e tecnológico, em prol de uma formação cidadã, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do País, devendo, também, priorizar uma formação vinculada a uma cultura de valorização e qualificação profissional desses sujeitos.

5 CONHECENDO OS CAMPI E OS PROFESSORES DESTA PESQUISA

Pretende-se, neste capítulo, apresentar um conjunto de dados, relacionados às instituições pesquisadas, a fim de possibilitar uma visão geral dos aspectos relevantes que perpassam os objetivos desta pesquisa. Dessa maneira, situa-se o percurso histórico educacional das instituições, as questões relacionadas à organização didático-pedagógica, as diretrizes e as políticas educacionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na Proposta Pedagógica Institucional (PPI). Interessa, sobremaneira, conhecer sobre as temáticas que envolvem a oferta e a organização dos cursos nos quais se processavam as práticas docentes dos professores da EPTNM, bem como, questões relacionadas à formação e à profissionalização docente, que são o objeto de investigação desta pesquisa. Essas informações foram coletadas, através de uma pesquisa documental, realizada nos sites das instituições loci da investigação.

Em seguida, apresenta-se como se processou a coleta de dados, relativa às pesquisas quantitativa e qualitativa, bem como, a caracterização dos participantes da pesquisa.

5.1 O CEFET – Minas

Figura 1 – Entrada principal do CEFET-MG[32]



Fonte: https://www.cefetmg.br

[32]https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=qVeVhe0Y&id=48A0843D4EA6C87B054397A599A4E17F20360BEA&thid=OIP.qVeVhe0YflN3Ctie_pDSNwHaGL&mediaurl=https%3a%2f%2fstatic.mundoeducacao.bol.uol.com.br%2fvestibular%2fvestibular%2fensino-medio-cefet-mg-referencia-na-regiao-518929751e4f3.jpg&exph=250&expw=300&q=cefet+mg&simid=608034499610282536&selectedIndex=20&ajaxhist=0

De acordo com os dados registrados no sítio eletrônico da instituição[33], a história do CEFET-MG teve seu início durante a primeira República (1889-1930), quando, especificamente, no dia 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha, em resposta ao contexto social e econômico, marcados pela expansão da industrialização, da urbanização e do aumento do número de imigrantes, criou as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, em diferentes estados brasileiros. A unidade localizada em Minas Gerais foi denominada de Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais.

Trata-se uma instituição centenária e que, ao longo desse curso histórico, recebeu diversas denominações:

1909 – Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais
1941 – Liceu Industrial de Minas Gerais
1942 – Escola Técnica de Belo Horizonte
1969 – Escola Técnica Federal de Minas Gerais
1978 – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Sua primeira instalação se localizou na avenida Afonso Pena, em Belo Horizonte, local onde funciona, atualmente, o Conservatório de Música da UFMG, e tinha como objetivo ministrar ensino técnico profissional de nível primário, gratuitamente, para crianças carentes de 12 a 16 anos. Na ocasião, os alunos eram formados para atender às demandas relativas à expansão da cidade e nesta perspectiva foram criados, então, cursos de serralheria, sapataria, ourivesaria, marcenaria, carpintaria e o artesanato manufatureiro.

Em 1941, durante a Era Vargas (1930-1945), em função da Lei n. 378 de 13/01/1937, que reestruturou o Ministério da Educação e Saúde Pública e transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais passou a se denominar de Liceu Industrial de Minas Gerais.

No ano seguinte, em 1942, em resposta ao processo de expansão da industrialização no País, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais se tornou de cunho técnico, alterando o seu nome para Escola Técnica de Belo Horizonte.

[33]Portal CEFET-MG - http://www.cefetmg.br/. Último acesso em fevereiro de 2020.

No ano de1969, a partir da Lei n. 3.552, que estabeleceu a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial ligados ao Ministério da Educação e Cultura, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Em 30 de junho de 1978, essa instituição se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, que passou a ter autonomia administrativa, podendo oferecer Cursos Técnicos de Nível Médio, cursos de Graduação e de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*.

Enfatiza-se que as mudanças implementadas em 1978 representaram um grande avanço para essa instituição, uma vez que se ampliaram as possibilidades de oferta de educação, passando, também a realizar pesquisas na área técnica industrial e a disponibilizar cursos técnicos industriais, cursos de Graduação e Pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial, tecnólogos e, também, licenciaturas plena e curta para as disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de tecnólogos, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, na área técnica industrial.

Atualmente, o CEFET-MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Considerando a sua estrutura multicampi, apresenta-se como a maior instituição de ensino tecnológico do Estado de Minas Gerais, ofertando, nas cidades nas quais está presente, um ensino qualificado, capaz de responder às demandas para a força laboral. As Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) estão localizadas em áreas que têm intenso desenvolvimento industrial e forte expansão econômica. Para um melhor entendimento da dimensão da instituição, especificam-se as unidades e os locais nos quais foram implantados.

1909 – Belo Horizonte
1987 – Leopoldina
1992 – Araxá
1994 – Divinópolis
2006 – Timóteo
2006 – Varginha

2007 – Nepomuceno

2010 – Curvelo

2012 – Contagem

O CEFET-MG, em suas unidades de Belo Horizonte e interior, oferece uma formação acadêmica completa, desde o técnico de nível médio até o doutoramento, através de diferentes percursos formativos, quais sejam, Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e de Pós-Graduação (*lato sensu* – especialização e *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado). Registra-se, ainda, que a referida instituição desenvolve um grande número de pesquisas e projetos de extensão.

A grandeza e a importância dessa unidade de ensino pode ser dimensionada pela quantidade de cursos oferecidos, tanto na Pós-Graduação *Stricto sensu*, 13 cursos, com na Pós-Graduação *Lato sensu*, 16 cursos[34].

Em função do objetivo desta pesquisa, fez-se um levantamento dos cursos de graduação e dos cursos técnicos oferecidos pela instituição.

A consolidação do CEFET-MG como uma instituição de ensino superior, em 1978, possibilitou a expansão da referida unidade de ensino em várias áreas do conhecimento. Atualmente, a instituição oferta 18 cursos de graduação, com aproximadamente 4.000 estudantes. Conforme pode ser evidenciado no Quadro 4, registra-se que, do total de 18 cursos oferecidos, 13 estão direcionados para a Engenharia; 1, para Química Tecnológica; 1, para Administração; 1, para *Design* de Moda; 1, para a licenciatura (Letras) e, finalmente, 1 curso denominado de Programa Especial de Formação de Docentes.

[34] Informações disponíveis em: http://www.cefetmg.br/ . Última consulta realizada em fevereiro de 2020.

Quadro 4 – Cursos de Graduação – CEFET-MG[35]

Cursos de Graduação	UNIDADES								
	Belo Horizonte	**Araxá**	**Contagem**	**Curvelo**	**Divinópolis**	**Leopoldina**	**Nepomuceno**	**Timóteo**	**Varginha**
Administração	■								
Design de Moda					■				
Engenharia Ambiental e Sanitária	■								
Engenharia de Automação Industrial		■							
Engenharia Civil				■					■
Engenharia de Controle e Automação						■			
Engenharia de Computação	■				■	■		■	
Engenharia de Minas		■							
Engenharia de Produção Civil	■								
Engenharia de Transportes	■								
Engenharia Elétrica	■						■		
Engenharia de Materiais	■						■		
Engenharia Mecânica	■								
Engenharia Mecatrônica					■				
Engenharia de Metalurgia								■	
Letras	■								
Prog. Esp. de Form. de Docentes									
Química Tecnológica	■								

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com informações disponíveis em http://www.cefetmg.br/.

A descrição dos Cursos de Graduação, conforme Quadro 4, evidencia que o CEFET-MG é uma instituição, essencialmente, voltada para a área da Educação Tecnológica, em diferentes níveis. É nesse contexto, que se situa a oferta de cursos de licenciatura, restrita ao curso de Letras ofertado na unidade de Belo Horizonte.

Em relação aos cursos de EPTNM, o CEFET-MG oferece 20 opções de cursos, ofertados em três modalidades: **Integrado** - destinado a alunos que concluíram o

[35] Informações disponíveis em: http://www.cefetmg.br/ . Consulta realizada, em fevereiro de 2020

Ensino Fundamental e pretendem fazer o curso Técnico integrado ao Ensino Médio, implicando em uma única matrícula; **Concomitante** - destinado aos alunos que concluíram a primeira série do Ensino Médio e pretendem fazer apenas, o Ensino Técnico no CEFET; **Subsequente** - destinado a alunos que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer o curso Técnico, no CEFET.

De acordo com o Quadro 5, consta a relação dos cursos oferecidos em cada uma das unidades da instituição, nas formas integrada, concomitância externa e subsequente[36].

Quadro 5 – Cursos EPTNM - CEFET-MG[37]

Cursos técnicos	**UNIDADE**								
	Belo Horizonte	Araxá	Contagem	Curvelo	Divinópolis	Leopoldina	Nepomuceno	Timóteo	Varginha
Controle Ambiental			■						
Edificações	■	■		■				■	■
Eletroeletrônica			■						
Eletromecânica	■	■			■	■			
Eletrônica	■								
Eletrotécnica	■			■		■	■		
Equipamentos Biomédicos	■								
Estradas	■								
Hospedagem	■								
Informática	■				■	■		■	■
Informática para internet					■				
Mecânica	■	■				■			■
Mecatrônica	■								
Meio Ambiente	■			■					
Metalurgia								■	
Mineração		■							
Produção de Moda					■				

[36] No edital relacionado ao processo seletivo anual que o candidato tem o detalhamento de quais cursos são ofertados nas modalidades integrado, concomitante e subsequente.
[37] Informações disponíveis em: http://www.cefetmg.br/ . Última consulta realizada em fevereiro de 2020

Química									
Rede de Computadores									
Trânsito									

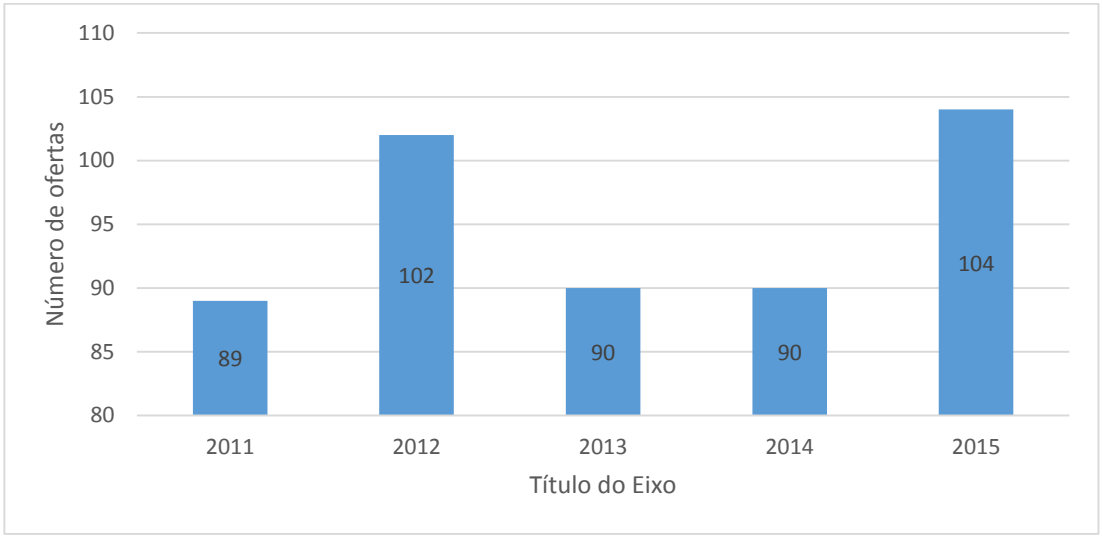
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com informações disponíveis em http://www.cefetmg.br/.

Os cursos técnicos ofertam uma sólida base de formação científica e tecnológica, além de oferecerem um ambiente que propicia ao aluno o contato com as novas fronteiras do desenvolvimento e uma visão crítica da sociedade na qual estão inseridos e irão atuar.

No que tange ao PDI do CEFET-MG, para o período de 2016-2020, esclarece que sua elaboração teve início em novembro de 2014, quando se fez um diagnóstico relativo ao período de 2011 a 2015, contando com participação democrática de representantes dos diferentes segmentos e áreas de conhecimento da instituição, com o intuito de verificar a situação do CEFET-MG em suas diversas esferas de funcionamento e de atuação.

Esse diagnóstico revelou, entre outras questões, o vigor e a densidade de uma instituição com alta qualidade de ensino, do nível médio na Educação Básica ao nível de Doutorado, ofertando e desenvolvendo muitos Projetos de Pesquisa e Extensão. Em relação ao ensino, houve uma evolução da oferta de cursos regulares, em todos os níveis. Nesse contexto, conforme dados do Gráfico 3, destaca-se o crescimento do número de cursos ofertados na EPTNM, que registrou aumento de oferta de 89 para 104, em todos os *campi* e em todas as modalidades: cursos integrados, concomitantes e subsequentes.

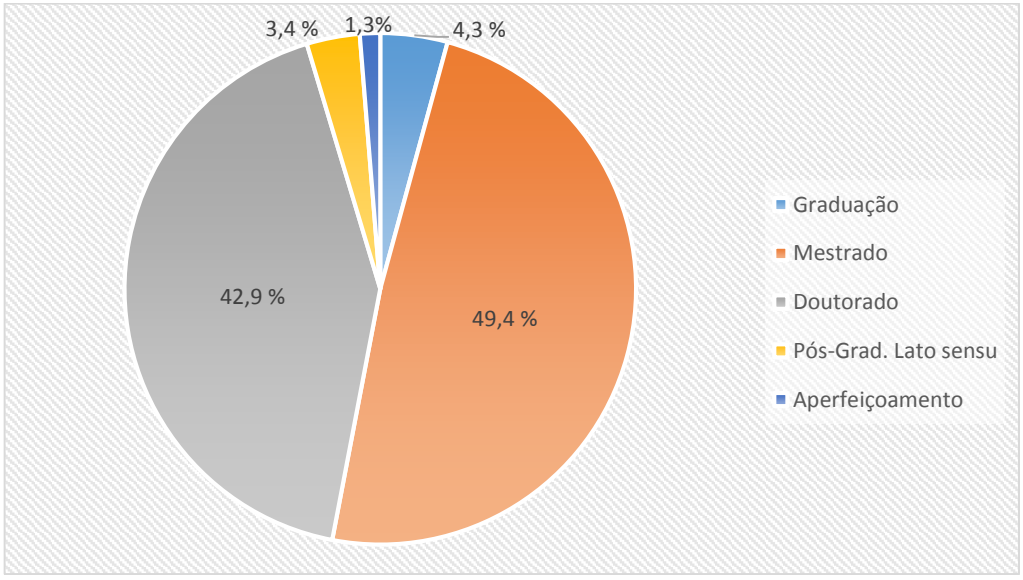
Gráfico 3 – Ofertas de cursos na EPTNM – 2011 a 2015



Fonte: PDI CEFET –MG – p. 25

Outra constatação importante, do diagnóstico realizado, para a elaboração do PDI 2016–2020, está relacionada à política de recursos humanos adotada pela instituição no período de 2011 a 2015. Os dados estão apresentados no Gráfico 4, que revelam o percentual de qualificação dos docentes da instituição, decorrente de importantes medidas e ações empregadas para promover uma maior capacitação dos servidores, principalmente, em cursos de Doutorado.

Gráfico 4 – Titulação dos docentes efetivos em 2015



Fonte: PDI CEFET –MG – p. 53

De acordo com o PDI 2016-2020, além de uma política com foco na contratação de novos professores, portadores de uma qualificação em nível de Doutorado, ressalta-se a política de incentivo à capacitação docente, que vem contribuindo para o aumento do quadro de professores mais qualificados. Dessa maneira, projeta-se a continuidade dessa política, com o objetivo de consolidar o caráter como instituição universitária.

Historicizando o processo de qualificação, ressalta-se que a partir do diagnóstico realizado, no período de 2011 a 2015, priorizou-se um conjunto de ações para que fossem preenchidas todas as condições legais para a transformação da instituição em Universidade Tecnológica, como ocorreu com o CEFET do Paraná que já se constituiu como uma Universidade Tecnológica. Para os próximos cinco anos, a prioridade se situa na relação entre as condições físico-materiais e culturais e seu status de instituição universitária. Nesse sentido, segundo o documento orientador, ganha destaque a qualidade da EPTNM, reforçando a sua condição de excelência no cenário nacional, em todos os níveis de ensino.

Destaca-se, ainda, que, em seus princípios gerais, estabelece como plano para o futuro, o compromisso com a “melhoria das condições gerais da Instituição, de forma que ela se torne cada vez mais uma Instituição de excelência para o exercício profissional de seus servidores e a construção da trajetória acadêmico-social de seus alunos” (PDI/CEFET-MG, p. 68). Na perspectiva de Programas relacionados à formação docente para a EPTNM, estabelece como objetivo específico, entre outros, “apoiar a realização de cursos de formação pedagógica de docentes, ofertados pela Instituição, em consonância com a legislação relativa à formação de professores para a Educação Básica” (PDI/CEFET-MG, p. 81).

5.2 Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto

Figura 2 – Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto[38]



Fonte: www.ifmg.edu.br - Ouro Preto

Tendo em vista que esta pesquisa de doutorado, também, teve como lócus de investigação o Instituto Federal de Minas Gerais, unidade Ouro Preto, considera-se necessária, inicialmente, uma breve contextualização sobre essa Instituição para, posteriormente, adentrar na sua caracterização.

O percurso histórico dessa unidade de ensino evidencia que sua origem está localizada em 1942, ainda no Governo Vargas, a partir do Decreto-Lei n. 4.073, que ampliou a oferta de formação técnico-profissional no Brasil para atender às demandas da incipiente industrialização do País, que vinha ocorrendo, sobretudo, a partir dos anos 30. No contexto das demandas que justificaram o referido Decreto, em 1944, foi instalada oficialmente a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), que ofertava os Cursos Técnicos de Metalurgia e Mineração e se situava na Praça Tiradentes, em Ouro Preto, onde funcionou, até 1964.

Em 1959, a ETFOP foi elevada à condição de Autarquia Federal, ganhando autonomia didática, financeira e administrativa.

Em 2002, a ETFOP tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, (CEFET Ouro Preto), ficando apto a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia.

---

[38] https://www.google.com/search?q=Instituto+Federal+de+Minas+Gerais+%E2%80%93+Campus+Ouro+Preto&rlz=1C1GCEA_enBR768BR768&sxsrf=ALeKk03KGIIkPz9fd2kdAmOgwEc-Ky304w:1584398009621&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjEi6_EhqDoAhU5H7kGHZGOCYoQ_AUoAXoECBQQAw#imgrc=8S8bc24cpZkg2M:

Em 2008, o CEFET Ouro Preto participou de uma chamada pública, do Ministério da Educação, com vistas a se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa chamada pública, as instituições que compõem a Rede Federal[39] foram nomeadas no artigo 1º da Lei n. 11.892/2008:

> Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
> I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
> II – Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR;
> III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG;
> IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidade Federais[40];
> Parágrafo único: As instituições mencionadas nos incisos I, II, III, do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Portanto, a partir dessa legislação, foi criado o IFMG/Ouro Preto, como uma das unidades integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), vinculado ao Ministério da Educação.

Esclarece-se que IFMG é uma das 38 instituições criadas no País durante o Governo Lula, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada. Suas unidades estão instaladas em regiões estratégicas do Estado, sendo que os *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria, sediada em Belo Horizonte.

De acordo com a Figura 3, identifica-se a localização das unidades do IFMG, no Estado de Minas Gerais.

---

[39] A expressão Rede Federal é utilizada pelo MEC, como referência à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

[40] A Lei n. 12.677/12 mudou a redação desse texto, inserindo o inciso V, que inclui o Colégio Pedro II à Rede Federal.

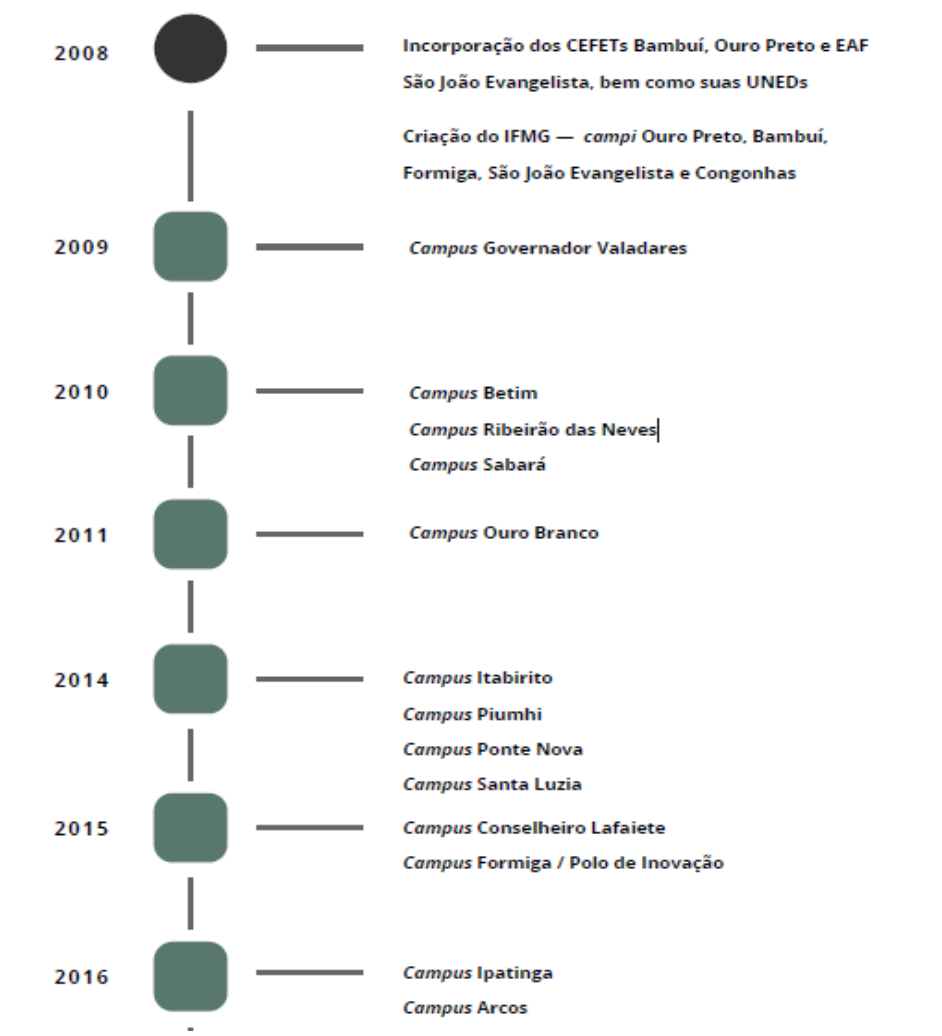
Figura 3 – Localização das Unidades do IFMG



Fonte: https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg

Em 2008, o IFMG foi criado a partir da unificação de três Escolas de Educação Profissional Federal já estruturadas nas cidades de Minas Gerais: a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bambuí e de Ouro Preto, bem como suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) em Formiga e Congonhas. No entanto, seu processo de expansão foi rápido e, atualmente, consta com 18 *campus*, conforme Figura 4.

Figura 4 – Evolução dos *campi* do IFMG



Fonte: PDI (IFMG), p. 28.

De acordo com os dados do PDI, o IFMG está presente em quatro 4 grandes regiões do Estado e em nove microrregiões mineiras, atendendo a 16.726 estudantes e consta com uma equipe de 927 docentes efetivos e 882 técnicos administrativos. Em relação à atuação acadêmica, oferta 72 cursos técnicos de nível médio, 53 cursos de graduação (tecnologia, licenciatura, bacharelado), 6 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e 2 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Cursos ofertados pelo IFMG

CURSOS	FORMA DE OFERTA		TOTAL
MODALIDADE	PRESENCIAIS	EAD	
Técnico Concomitante	1	0	1
Técnico Integrado	44	0	44
Técnico Subsequente	22	5*	27
Tecnologia	9	0	9
Licenciatura	10	0	10
Bacharelado	34	0	34
Pós-Graduação	7	1	8
Total	127	6	133

* CURSOS ENCERRADOS EM 2018.
FONTE: DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (DDI), CONSOLIDADO EM OUTUBRO DE 2018.

Fonte: PDI do IFMG, p.30

O PDI do IFMG, elaborado para o período de 2019 a 2023, define os caminhos a serem percorridos pela Instituição, a fim de consolidar uma posição de excelência na oferta de educação pública de qualidade e na contribuição com o desenvolvimento socioeconômico do País. Assim, há o desafio do fortalecimento da Instituição, a partir da articulação das unidades de ensino, considerando a diversidade de áreas e *campi*. Para atender a esses desafios, os direcionamentos definidos foram organizados em diferentes níveis, de modo que possam ser aplicados as diferentes áreas e a todas as unidades da instituição.

O IFMG tem como missão[41] “educar e qualificar pessoas para serem cidadãs críticas, criativas, responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade”. Define como objetivo a formação e a qualificação dos sujeitos, com vista à sua atuação profissional nos diversos setores da economia, oferecendo educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, focada nas demandas sociais e no desenvolvimento local e regional. Dessa maneira, busca-se consolidar uma posição de excelência na oferta de educação pública de qualidade, especialmente, nas regiões nas quais os *campi* estão inseridos, tendo em vista, o desenvolvimento socioeconômico do País.

[41] Fonte: http://www.ouropreto.ifmg.edu.br/instituicao/missao

Registra-se que, na definição dos cursos a serem oferecidos, o IFMG está vinculado às exigências da Lei n. 11.892, especificamente no art. 8º, que define os objetivos e as finalidades dos Institutos Federais. Esse documento normativo estabelece que, quanto ao desenvolvimento da ação acadêmica, a Instituição deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a oferta da EPTNM e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas, para a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional” (BRASIL, 2008a).

Destaca-se, ainda, que, em relação à sua atuação acadêmica, o IFMG busca desenvolver suas atividades sob a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa maneira, fomenta um modelo organizacional que contempla e fortalece um trabalho pautado nas demandas da sociedade, a fim de promover o desenvolvimento social, econômico e cultural no âmbito de sua atuação.

O corpo docente do IFMG[42] era composto, na sua maioria, por profissionais efetivos da carreira de magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Nesse sentido, eram docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva, sendo 54,2% mestres, 34,6% doutores, 8% especialistas e apenas 2,6% de graduados.

Em relação à EPTNM, a oferta de vagas na instituição contempla as seguintes formas: **Subsequente**: destinado a quem já concluiu o Ensino Médio; **Integrado**: destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, o estudante recebe do IFMG, além da formação técnica, a formação no Ensino Médio; **Concomitante**: o estudante recebe do IFMG, apenas, a formação técnica e cursa o Ensino Médio concomitantemente em outra escola.

Quanto aos cursos ofertados para formação de professores, objeto de investigação desta Tese, ressalta-se que o IFMG oferece 10 cursos de licenciatura, conforme evidenciado no Quadro 6.

[42] Fonte: PDI (IFMG), período de 2019 – 2023, p.213

Quadro 6 – Relação de cursos do IFMG para Formação de Professores

Curso	Campus	Forma de Oferta
Licenciatura em Física	Bambuí, Congonhas, Ouro Preto	Presencial
Licenciatura em Português	Congonhas	Presencial
Licenciatura em Inglês	Congonhas	Presencial
Licenciatura em Matemática	Formiga e S.J. Evangelista	Presencial
Licenciatura em Geografia	Ouro Preto	Presencial
Licenciatura em C. Biológicas	S. J. Evangelista	Presencial
Pedagogia	Ouro Branco	Presencial

Fonte: PPI / IFMG, p. 141.

O desenvolvimento regional é assumido, como uma vocação do IFMG, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural, na região onde está inserido. Nesse sentido, aprofunda-se nos conhecimentos sobre a história do Instituto Federal de Minas Gerais, unidade Ouro Preto, bem como sobre as características de sua localização.

Especificamente, o IFMG/Ouro Preto, atualmente, localiza-se em uma região, cuja realidade socioeconômica está marcada por setores da administração pública, turismo, comércio e indústrias extrativas, que são os maiores geradores de empregos. Nesse sentido, as boas práticas educacionais dessa unidade de ensino devem corresponder aos desafios de uma cidade que demanda formação para o trabalho e formação cidadã, para um cenário que demanda conhecimentos sobre alimentação, atividades financeiras, indústrias extrativas e administração pública.

Ouro Preto[43] é uma cidade que faz parte do Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, situada a 100 km, ao sul/sudeste, da capital Belo Horizonte e exerce influência nos municípios situados, na maioria, dentro de um círculo imaginário, com raio de 200 km, tendo como centro, a cidade de Ouro Preto.

Atualmente, é conhecida por ser uma das cidades históricas mais importantes do Brasil e é visitada todos os anos por um grande número de turistas. Seus principais

[43] Fonte: http://www.ouropreto.ifmg.edu.br/instituicao/historico. Última visualização em 27/08/2017

atrativos turísticos são, sobretudo, seu rico patrimônio arquitetônico e cultural; e seu maravilhoso entorno natural, com cachoeiras, trilhas seculares e uma enorme área de mata nativa, que atrai o turismo ecológico e o de aventuras.

O município de Ouro Preto possui uma população estimada[44], em 2017, de 74.659 habitantes (IBGE). Está localizado na Zona Metalúrgica de Minas Gerais, na região do Quadrilátero Ferrífero.

Quanto a estrutura do *campus* do IFMG/Ouro Preto[45], atualmente, ele está instalado, em um terreno de 291.192 m², com total de área construída coberta de 29.784,20 m², na qual constam 12 pavilhões de aulas, distribuídos pelos espaços da Instituição. Nesse conjunto de pavilhões estão distribuídas as salas de aulas, os laboratórios diversificados para cada curso, destinado às aulas práticas das salas de professores. Ao todo estão disponibilizadas 60 salas de aulas e 50 laboratórios gerais, sendo 11 exclusivos para informática, destinados às aulas práticas das disciplinas técnicas e às de núcleo comum.

Em relação aos cursos oferecidos na EPTNM, destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais, necessários ao exercício profissional e da cidadania, no contexto das demandas da localização e do perfil econômico e social da região, o IFMG/Ouro Preto oferta as seguintes opções de cursos, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Relação dos cursos da EPTNM – Campus Ouro Preto

Modalidade	Nome do curso	Forma
Integrado	Técnico em Administração	Presencial
Integrado	Técnico em Automação	Presencial
Integrado / Subsequente	Técnico em Edificações	Presencial
Integrado / Subsequente	Técnico em Metalurgia	Presencial
Integrado / Subsequente	Técnico em Mineração	Presencial
Subsequente	Técnico em Meio Ambiente	Presencial
Subsequente	Técnico em Segurança do Trabalho	Presencial

[44] Fonte: *cidades.ibge.gov.br. Última visualização em 2/9/2017*
[45] Fonte: PDI (IFMG), período de 2019 – 2023, p.228

Fonte: https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/cursos.

Do ponto de vista da oferta de cursos superiores, o IFMG/Ouro Preto disponibiliza cursos em tecnologia, que conferem títulos de tecnólogo; licenciatura, destinados à formação de professores para a Educação Básica; Pós-graduação *Lato Sensu*, com objetivo de ampliar o desenvolvimento do nível de conhecimento teórico-prático em determinado domínio do saber. No Quadro 8, são apresentados os cursos superiores, oferecidos na Instituição.

Quadro 8 – Relação dos cursos no Ensino Superior – Campus Ouro Preto

Modalidade	Nome do curso
Graduação	Superior Tecnológico em Conservação e Restauro
Graduação	Superior Tecnológico em Gastronomia
Graduação	Superior Tecnológico em Gestão de Qualidade
Graduação	Licenciatura em Física
Graduação	Licenciatura em Geografia
Pós-Graduação	Especialização em Educação Matemática
Pós-Graduação	Especialização em Ensino de Língua Portuguesa
Pós-Graduação	Especialização em Gestão e Conservação do Patrimônio Cultural

Fonte: https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/cursos.

Diferentemente do CEFET-MG, que é uma instituição essencialmente tecnológica, constatou-se que o IFMG e, consequentemente, a unidade de Ouro Preto, caracteriza-se por uma atuação acadêmica mais ampla, consubstanciada na tecnologia, na licenciatura e no bacharelado, na qual a formação docente está mais presente, uma vez que representa uma diretriz da natureza política da instituição.

Nesse sentido, constata-se que, de acordo PDI/IFMG, constituiu-se como uma meta institucional: o fortalecimento da oferta de cursos de formação docente, com foco nas demandas regionais, na melhoria da Educação Básica e no investimento na qualificação pedagógica dos docentes do IFMG. Prevê, também, a expansão da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica; a oferta de cursos com ênfase na formação pedagógica dos docentes do IFMG, focada

na formação continuada de professores e das escolas públicas; a integração a outros sistemas de ensino, permitindo a participação de professores e estudantes de outras redes em ações de extensão e a cooperação com professores de outras Redes de Ensino, oferecendo cursos de formação continuada, adequados às suas necessidades e à demanda de tempo (PPI/IFMG, p. 98).

5.3 Participantes da pesquisa - dados quantitativos

Os dados quantitativos que fazem parte da investigação desta Tese têm como sujeitos da investigação os professores da EPTNM que atuavam nos cursos técnicos da RFEPCT. Eles eram profissionais que tiveram Plano de Salários e Carreira reestruturado, pela Lei n. 11.784/2008, passando a ser denominada Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Considera-se necessário, explicitar que desde a publicação da Lei n. 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EPT tem sido objeto de sucessivas normatizações, o que vem interferindo na composição do perfil dos quadros docentes das instituições que oferecem essa modalidade de educação. São significativas as alterações realizadas no texto da LDBEN/1996, a partir da publicação da Lei n. 11.741/2008, que promoveu a inserção de novos artigos que tratam da EPTNM. Nesse sentido, como referencial legal, toma-se a LDB atualizada nos termos da referida Lei, para a delimitação dos participantes desta pesquisa. Segundo a LDB, o desenvolvimento e a oferta do ensino médio profissionalizante devem se referenciar no seguinte ordenamento legal:

> "SEÇÃO IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
>
> Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.
> Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
> I – articulada com o ensino médio;
> II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.
> Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

> I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
> III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
> Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
> I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
> II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008).

Esse dispositivo legal que regulamenta a modalidade de educação em questão, corrobora na delimitação da população dos professores escolhidos, para participarem deste estudo. São professores da EPTNM, locados em instituições de ensino que compõem a RFEPCT/MG, ou seja, são docentes que ministravam aulas para alunos matriculados em alguma modalidade de ensino médio; integrado, concomitante ou subsequente. Sabe-se que esses professores possuíam trajetórias distintas de formação inicial, ou seja, os graduados e os licenciados, sendo que muitos deles, além de exercerem o magistério nesse segmento educacional, também trabalhavam na mesma instituição no ensino superior, tanto em cursos de graduação, quanto na pós-graduação, níveis que não são objeto desta investigação.

Conforme mencionado no referencial metodológico desta pesquisa, os dados quantitativos foram elaborados pelo grupo de pesquisa do OBEDUC - Núcleo PUC Minas, no período de 2010-2014. Para preservar essa memória de trabalho, o referido grupo vem produzindo artigos, dentre os quais se destaca, “Formação, trabalho e profissionalização dos docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico/MG: memória técnica do trabalho de pesquisa”[46], que além de registrar o referencial metodológico da pesquisa, expõe o exaustivo trabalho de comunicação com as

[46] Esse artigo faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa. Participaram de sua escrita as professoras: Dra. Daisy Moreira Cunha; Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; Mestre Juliana de Souza Soares; Dra. Vanessa Guerra Caires.

instituições da RFEPCT/MG, na busca das informações necessárias. Assim, a partir desses contatos, configurou-se o universo dos participantes da pesquisa do Núcleo PUC Minas. Chegando-se ao número de professores que atuavam na EBTT, lotados em cada instituição, tendo configurado o desenho amostral, expresso no Quadro 9, que apresenta o quantitativo de professores, em cada uma dessas instituições, no ano de 2012.

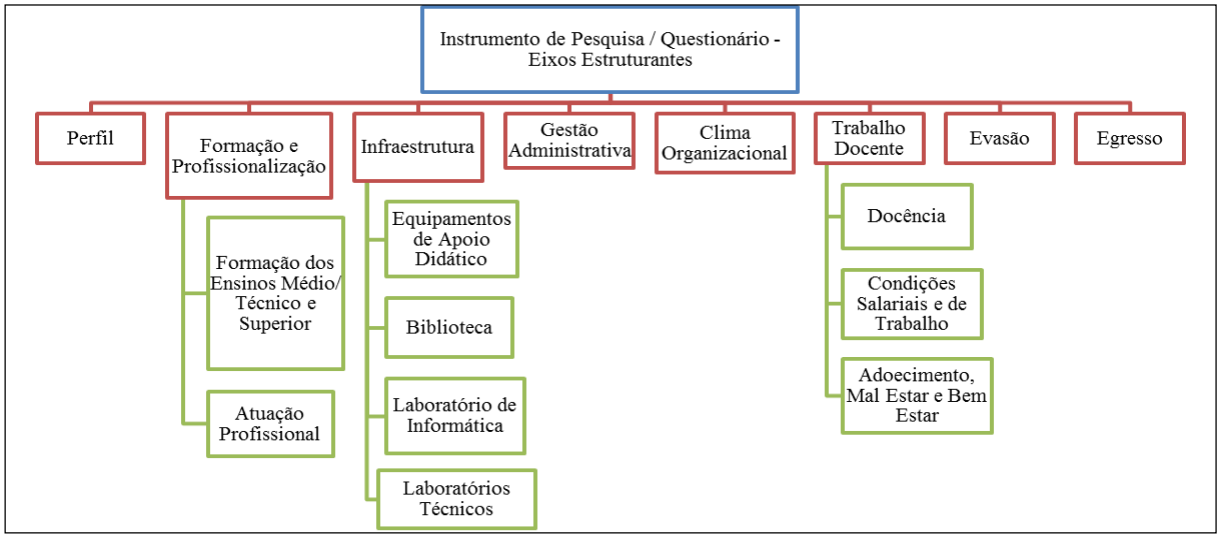
Quadro 9 – Número de professores da EPTNM na RFEPCT/MG

INSTITUIÇÃO	Nº de Professores
CEFET - MG	555
IFMG	512
IFNMG	340
IFSUDESTEMG	403
IFSULDEMINAS	347
IFTM	286
ESTES/UFU	38
CEFORES/UFTM	22
COLTEC/UFMG	37
CEDAF/UFV	43
TOTAL	2.590

Fonte: Banco de dados da pesquisa – PUC – Minas.

De acordo com o referido artigo, que registra a memória do trabalho, uma vez definida a população de interesse, foram fundamentais as orientações do estatístico que assessorou a pesquisa, com diretrizes que nortearam a formatação do desenho amostral, preservando a qualidade estatística dos dados, gerados com o envio do questionário eletrônico, que requeria informações, tais como: nome do professor; data de ingresso na Rede Federal; lotação por *campus*; regime de trabalho; titulação; data de nascimento; sexo; *e-mail* e telefone. Assim, os membros do grupo da PUC-Minas elaboraram um *Survey*, contemplando múltiplas questões relacionadas aos docentes da EPTNM, por exemplo, identificação, perfil, **formação/profissionalização**, equipamentos de apoio didático, biblioteca, laboratório de informática, laboratórios técnicos, gestão administrativa, clima organizacional, trabalho docente, adoecimento, mal-estar, bem-estar, evasão e egressos, conforme expresso na Figura 5. *(Grifado pelo autor da tese)*.

Figura 5 – Eixos estruturantes do questionário do OBEDUC



Fonte: Banco de dados da pesquisa – PUC Minas.

Este conjunto de variáveis gerou um questionário com 207 questões, que, considerando o seu tamanho e a distribuição geográfica dos docentes no Estado de Minas Gerais, foi encaminhado via correio eletrônico para todos os professores delimitados na amostra. Nessa fase, foi solicitado apoio aos diretores de todas as unidades da referida Rede. De acordo com o texto, que compõe a memória desta investigação, foram mais de 4 meses de trabalho para condensar o retorno dessas informações.

No ano de 2016, o grupo de pesquisa da PUC Minas, coordenado pelas professoras Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas) e Dra. Daisy Moreira Cunha (UFMG), apresentou, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e ao CNPq, um novo projeto de pesquisa, intitulado “Formação/Profissionalização e Trabalho Docente de Professores: estudo a ser realizado em duas instituições da RFEPCT de Minas Gerais”, dando continuidade à Pesquisa do OBEDUC (2010-2014).

Destaca-se, então, que esta pesquisa de doutorado está vinculada ao projeto de pesquisa do OBEDUC - Núcleo PUC Minas, aprovado em 2016 por duas instituições de fomento, reitera-se, FAPEMIG e CNPq.

Assim, os dados da pesquisa quantitativa utilizados nesta Tese referenciam-se ao banco de dados produzido em duas instituições da RFEPCT: Centro Federal de

Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Instituto Federal Minas Gerais – Unidade Ouro Preto (IFMG/OP), na pesquisa do OBEDUC (2010-2014).

Em relação ao banco de dados do CEFET-MG, do total de 555 professores que foram identificados como docentes da EPTNM, 246 responderam ao questionário, contemplando profissionais de todos os *campi* da Instituição, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Professores participantes por unidade do CEFET-MG

Unidade de Ensino	Contagem
Campus Belo Horizonte I	110
Campus Belo Horizonte II	22
Campus Leopoldina	23
Campus Araxá	19
Campus Divinópolis	19
Campus Timóteo	19
Campus Varginha	16
Campus Nepomuceno	9
Campus Curvelo	8
Campus Contagem	1
	246

Fonte: Banco de dados da pesquisa – PUC Minas.

Já em relação ao banco de dados do IFMG, a pesquisa do Núcleo – PUC Minas contempla apenas os dados de 73 professores coletados na unidade do IFMG/Ouro Preto, conforme representado no Quadro 11.

Quadro 11 – Professores participantes do IFMG/Ouro Preto

INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORES RESPONDENTES
IFMG	512
Campus IFMG/OP	73

Fonte: Banco de dados da pesquisa – PUC Minas.

O banco de dados das duas instituições, ao apresentar uma diferenciação na sua constituição, não passou despercebido por este pesquisador. No CEFET-MG, contemplavam-se dados dos professores de todos os *campi*, e no IFMG, apenas dados do IFMG/Ouro Preto. Problematizou-se o risco metodológico quanto aos

parâmetros de análise que envolviam realidades distintas. Neste sentido, visto que a pesquisa não tinha como objetivo de análise, a comparação dos dados entre as instituições, mas, apenas, a abordagem qualitativa, considerou-se relevante a riqueza dos dados presentes no universo da amostra do CEFET-MG, que representava 44,3% dos professores da EBTT que atuavam na Instituição.

Em síntese, a pesquisa quantitativa desta Tese contempla uma população de professores da EPTNM, sendo 246 docentes do CEFET/MG e 73 docentes do IFMG/OP.

5.4 Participantes da pesquisa - Entrevistas

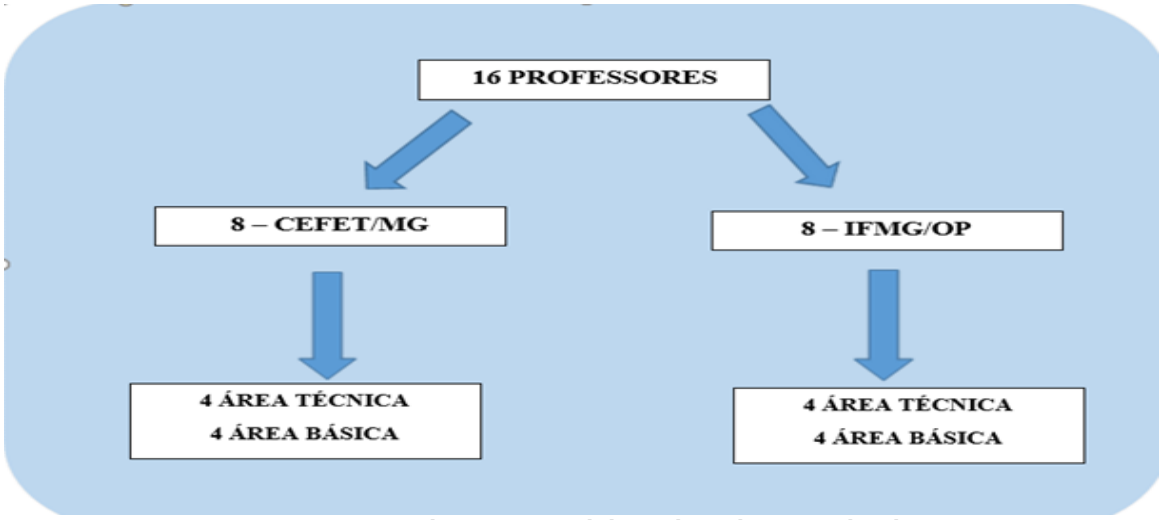
Nas questões que envolvem o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, foram levadas em consideração as decisões tomadas pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa da PUC Minas, em uma perspectiva de trabalho, em forma de um grande "guarda-chuva", abrangendo as investigações ligadas a cada mestrando/doutorando e, ao mesmo tempo, às pesquisas do próprio grupo da PUC Minas. Isso significa que as perguntas elaboradas para as entrevistas de campo contemplaram demandas, tanto da pesquisa do Núcleo da PUC Minas, quanto das pesquisas dos mestrandos e doutorandos. Cada pesquisador ficou responsável por inserir, no questionário, perguntas que atendessem às especificidades da sua investigação. O roteiro de entrevista[47] foi dividido em quatro eixos de estudo. O primeiro, referente às relações de trabalho, contém (3) três perguntas. O segundo, que aborda as questões relacionadas às condições materiais do trabalho docente, com (2) duas perguntas. O terceiro, que trata do processo de trabalho docente, com (3) três perguntas. Por fim, o quarto eixo, objeto de interesse desta investigação, relacionado à qualificação profissional e à produção de conhecimentos, com (10) dez questões. Dessa forma, o roteiro de entrevistas totalizou 18 perguntas, atendendo aos diferentes interesses e perspectivas de investigação. Estabeleceu-se um quantitativo de 10 entrevistas para cada instituição, que foram agendadas e realizadas pelos pesquisadores. Também se definiu, pelo equilíbrio de professores quanto à sua formação, ou seja, metade dos docentes com licenciatura e metade de professores com bacharelado. Contudo, uma

[47] O referido roteiro encontra-se como Apêndice C desta tese.

vez concluída essa etapa, constatou-se que duas entrevistas, não foram realizadas no CEFET-MG, totalizando assim 8. Também não se verificou nessa Instituição o equilíbrio da seleção dos entrevistados, sendo 6 professores com perfis técnicos e 2 eram provenientes de licenciaturas. Dessa maneira, este pesquisador voltou para campo e realizou mais duas entrevistas com professores com formação em Licenciatura.

Considerando a complexidade e a busca da qualidade das informações, especificamente, para esta investigação, delimitou-se em 16 o número de professores no quantitativo de entrevistas que foram analisadas. Esse montante foi distribuído da seguinte forma: 8 professores para cada instituição, divididos de forma equilibrada, ou seja, 4 com graduação em bacharelado, com atuação nas disciplinas técnicas, e 4 com formação em licenciatura, que lecionam em disciplinas do núcleo básico, conforme Figura 6.

Figura 6 – Identificação dos professores entrevistados



Fonte: Fluxograma elaborado pelo pesquisador.

Para a definição do quantitativo de professores, levou-se em conta, o equilíbrio dos perfis de formação, qual seja, professores com bacharelado e professores licenciados. Também, priorizou-se a condição da participação na pesquisa do OBEDUC, ou seja, professores que atuassem em diferentes cursos, com diferentes formações, bacharéis e licenciados, docentes do núcleo comum e do núcleo técnico. Dessa forma, tratava-se de um grupo de professores com perfis diversificados, com

representações em diferentes dimensões, que implicam na organização desta modalidade de educação.

Na caracterização dos perfis dos professores entrevistados, tomou-se o cuidado com a preservação da identidade desses sujeitos. Nesse sentido, conforme os Quadros 12 e 13, são apresentadas algumas informações de caráter mais abrangente: tais como o perfil da formação, licenciado ou graduado; a área de formação e o nível de formação. Informações relacionadas ao tempo de magistério na instituição, o curso de formação e a disciplina lecionava na Instituição, não foram contemplados, uma vez que poderiam, facilmente, oferecer elementos para a identificação desses profissionais.

Quadro 12 – Caracterização dos participantes das entrevistas – CEFET – MG

IDENTIFICAÇÃO[48]	Perfil de Formação	FORMAÇÃO	
		Formação - Graduação	Pós-Graduação
Prof. 1 CL	Licenciado	Linguagens	Doutorado
Prof. 2 CL	Licenciado	Exatas	Doutorado
Prof. 3 CL	Licenciado	Ciências Natureza	Doutorado
Prof. 4 CL	Licenciado	Linguagens	Doutorado
Prof. 5 CB	Bacharel	Informática	Doutorado
Prof. 6 CB	Bacharel	Automação	Doutorado
Prof. 7 CB	Bacharel	Ciências Sociais	Doutorado
Prof. 8 CB	Bacharel	Eng. Materiais	Mestrado

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 13 – Caracterização dos participantes das entrevistas – IFMG / OP

IDENTIFICAÇÃO[49]	Perfil de Formação	FORMAÇÃO	
		Formação - Graduação	Pós-Graduação
Prof. 9 IL	Licenciado	Ciências Humanas	Doutorado
Prof. 10 IL	Licenciado	Exatas	Mestrado
Prof. 11 IL	Licenciado	Linguagens	Doutorado
Prof. 12 IL	Licenciado	Linguagens	Doutorado
Prof. 13 IB	Bacharel	Metalurgia	Doutorado
Prof. 14 IB	Bacharel	Mineração	Mestrado
Prof. 15 IB	Bacharel	Automação	Doutorado
Prof. 16 IB	Bacharel	Edificações	Mestrado

Fonte: Dados da pesquisa.

[48] São utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos professores.
[49] São utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos professores.

No decorrer da análise dos dados qualitativos, far-se-á o uso da sigla explicitada na primeira coluna, denominada de “Identificação”, sendo que as abreviações indicam quem é o professor e a instituição na qual atua. Dessa forma, por exemplo, a sigla Prof. 1 CL refere-se ao professor do CEFET-MG, licenciado, com formação na área de Linguagens; da mesma maneira, a sigla Prof.9 IL revela que é o professor do IFMG/OP, licenciado, que ministra conteúdos, relacionados à Ciências Humanas e, assim, sucessivamente.

6 A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, objetiva-se apresentar a trajetória percorrida para o desenvolvimento da pesquisa e o tratamento dos dados coletados, promovendo uma análise quanti-quali das concepções e das percepções dos participantes desta pesquisa, sobre a formação/profissionalização dos professores que atuavam na EPTNM, em duas instituições da RFEPCT.

6.1 A pesquisa quantitativa.

O acesso ao Banco de Dados do OBEDUC foi realizado por meio de contato com o estatístico Prof. Dr. Otaviano Francisco Neves, membro do grupo de pesquisa do OBEDUC – Núcleo PUC Minas. A partir desse contato, os dados foram repassados em arquivo eletrônico que, uma vez impresso, gerou um documento físico com, aproximadamente, 290 páginas, correspondendo aos dados referentes às duas instituições pesquisadas. A limpeza e o tratamento dessas informações, com foco no objeto da investigação, possibilitaram a organização de um novo arquivo, somente, com as questões específicas, relacionadas ao tema da formação/profissionalização, objeto deste estudo.

Assim, conforme exposto na metodologia de investigação, recorre-se à Estatística Descritiva[50] para sumariar os dados obtidos. Na interpretação dos números e dos índices percentuais, utilizou-se de instrumentos adequados, tais como: quadros, tabelas, gráficos e indicadores numéricos, recursos disponíveis na estatística descritiva. Inicialmente, os dados de cada questão foram transcritos em uma tabela própria, de forma a favorecer o acesso aos números, sua análise e interpretação. Em caráter ilustrativo, a Tabela 2 representa como foi feito o tratamento de cada uma das questões, pertinentes a esta pesquisa. Na primeira coluna, sempre aparecem as

[50] Tem-se consciência de que melhor seria lançar mão da Estatística Inferencial, contudo, o autor desta Tese possui uma formação, estritamente, ligada ao campo das Ciências Humanas, o que não o capacita para trabalhar no campo dessa Estatística. Após ter participado de um curso sobre a Estatística Descritiva, ministrada pelo Prof. Dr. Otaviano Francisco Neves, para os participantes do Grupo de Pesquisa, já mencionado neste trabalho, me sinto seguro para trabalhar com esse tipo de estatística.

alternativas a serem respondidas pelos professores, em seguida, consta o quantitativo das respostas para cada uma das instituições pesquisadas.

.

Tabela 2 – Tempo de Atuação no Magistério, na RFEPCT e no IFMG/OP

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA PARA OS PROFESSORES	DADOS CEFET - MG		DADOS IFOP - MG	
	NÚMERO RESPOSTAS	%	NÚMERO RESPOSTAS	%
Até 5 anos	87	35,4	31	42,5
De 6 a 11 anos	45	18,3	10	13,7
De 12 a 17 anos	27	11,0	6	8,2
De 18 a 23 anos	48	19,5	14	19,2
De 24 a 29 anos	18	7,3	9	12,3
Mais de 30 anos	21	8,5	3	4,1
Total	246	100	73	100

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Uma vez organizadas todas as questões em forma de tabelas, elas foram transformadas em gráficos, criando uma variável ilustrada, com mais riqueza didática, para o tratamento dos dados

Esclarece-se que os dados foram analisados, em relação ao quantitativo (amostra) de cada uma das unidades, não sendo objeto deste estudo a extrapolação para o conjunto da população dos professores da EPTNM, que atuavam na RFEPCT-MG e no IFMG. Tão pouco, objetiva-se estabelecer qualquer relação comparativa, entre as instituições pesquisadas.

Ressalta-se que, para um melhor entendimento dos recursos tecnológicas necessários e viáveis, para o tratamento estatístico proposto nesta pesquisa, o autor desta Tese participou de Curso de Estatística, com carga horária de 60 horas,

ministrado pelo Prof. Dr. Otaviano Francisco Neves, membro do grupo de pesquisa do OBEDUC.

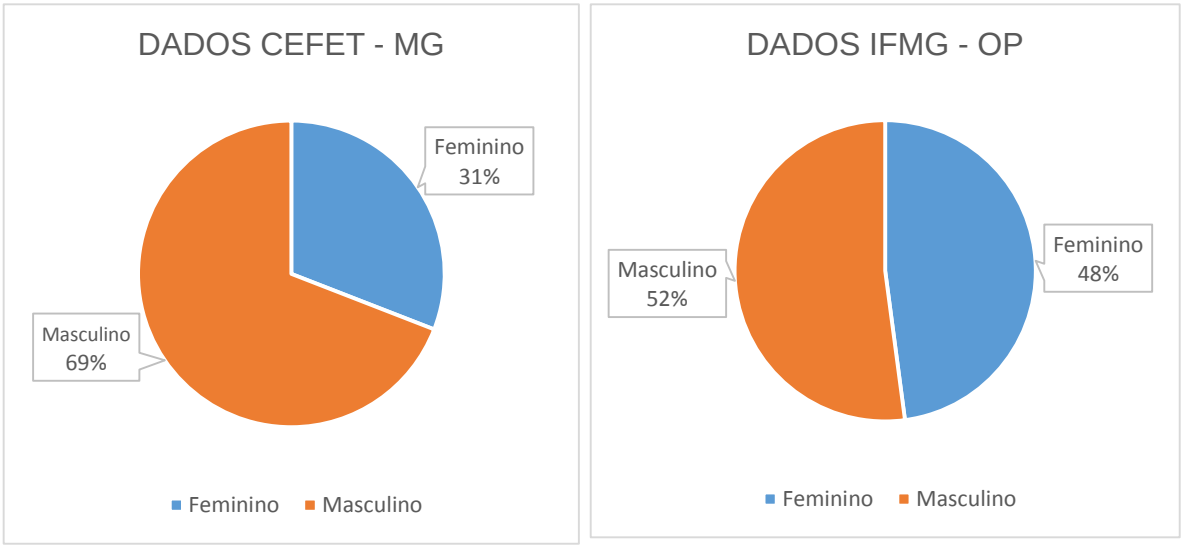
Os dados relacionados à pesquisa quantitativa se referem aos percursos de formação/profissionalização dos docentes, contemplando as diferentes etapas da educação, quais sejam, Educação Básica, Graduação e Pós-graduação, em suas diferentes formas de oferta: Rede Municipal, Estadual, Federal e Privada. Também foram investigadas questões relacionadas ao envolvimento com a Pesquisa e a Extensão e a situações do cotidiano que dificultam a prática educativa.

Inicia-se a análise dos dados quantitativos abordando o perfil dos docentes da EPTNM.

6.1.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Apresenta-se o perfil pessoal dos docentes, participantes dessa pesquisa, tomando-se como objeto de estudo: o sexo, a idade e o tempo de atuação na RFEPCT, relativos aos professores que responderam ao questionário.

Gráfico 5 – Sexo dos participantes da pesquisa quantitativa



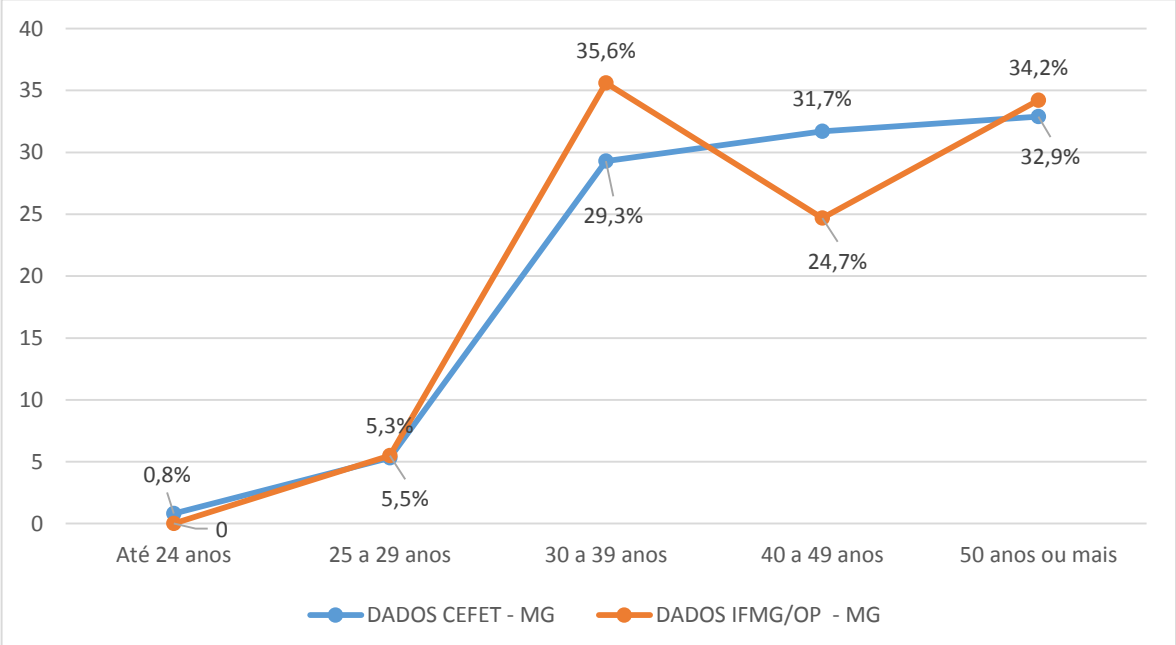
Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Em relação ao sexo dos profissionais, participantes da pesquisa, como se pode perceber no Gráfico 5, no CEFET-MG, ressalta-se a predominância do sexo masculino, com um índice de 69% dos respondentes. Em relação ao IFMG/OP,

constatou-se uma realidade próxima do equilíbrio, entre homens e mulheres, sendo 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino.

São dados que se distanciam, em muito, da realidade dos professores do Brasil, no âmbito da Educação Básica, quando são confrontados com o perfil relacionado ao sexo. Sabe-se que, na educação brasileira, existe uma predominância de professores do sexo feminino.[51] No entanto, considera-se que o número elevado de professores do sexo masculino nas duas instituições, refere-se ao fato de na Educação Profissional existirem muitos cursos técnicos. Esses fatos se confirmaram na pesquisa documental, realizada nos sítios eletrônicos do CEFET-MG, e do IFMG/OP, tendo constatado a oferta de muitos cursos técnicos nos quais, como se sabe, existe uma predominância de professores do sexo masculino.

Gráfico 6 – Idade dos participantes da pesquisa quantitativa



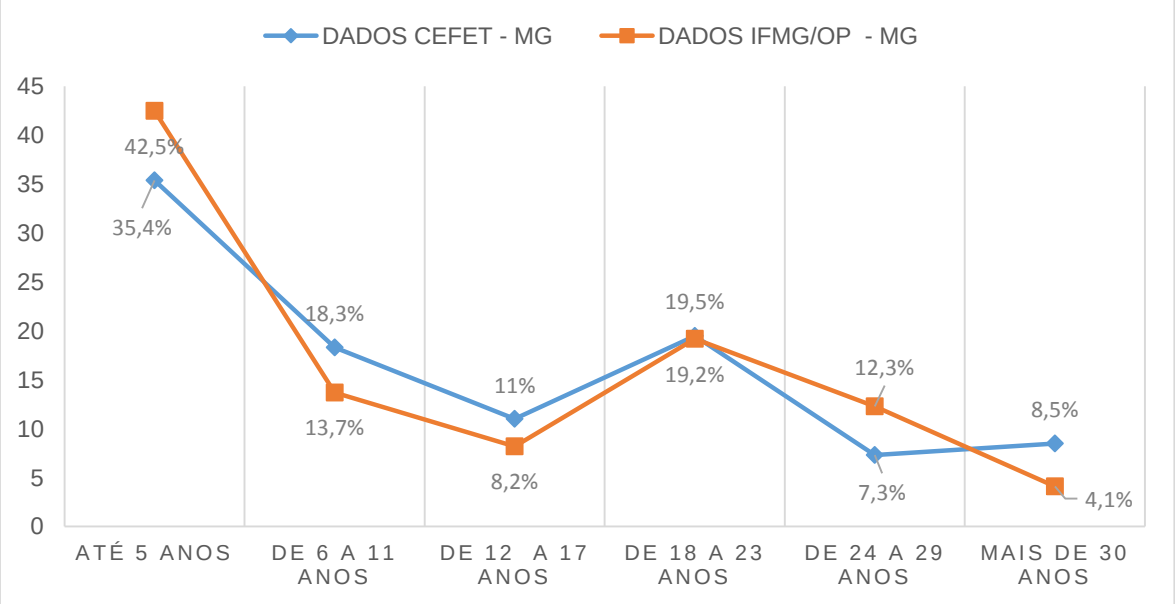
Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

O Gráfico 6, referente à idade dos professores que atuavam nas instituições de ensino, mostra que é muito pequena a parcela de professores com idade até 30 anos,

[51]GATTI (2009) revela que, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) 2006, a categoria dos professores da Educação Básica é majoritariamente feminina (83,1% versus 16,9%). (GATTI, 2009, p. 24). A mesma análise também pode ser feita a partir dos dados Censo Escolar 2017, que revelaram que dos 2.192.224 docentes atuando na Educação Básica brasileira, sendo que 1.753.047 são mulheres, o que representa 79.9% da categoria. (Fonte: http://portal.inep.gov.br.)

fato compreensível, uma vez que é muito provável que profissionais nessa faixa etária, ainda, estejam no processo de suas formações. Ao mesmo tempo, constatou-se que, nas faixas etárias que se seguem, ou seja, de 30 a 39, de 40 a 49 e acima de 50 anos, há um certo equilíbrio quantitativo, isto é, entre essas faixas etárias não há discrepância, mostrando um quadro de professores bem diversificado quanto à idade e aos diferentes tempos de experiência, possibilitando múltiplas trocas e socialização de conhecimentos.

Gráfico 7 – Tempo de magistério dos participantes nas Instituições



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Em consonância com os dados explicitados no Gráfico 7, organizado em intervalos de classe de 5 em 5 anos, constatou-se que o número mais significativo de professores concursados, nos dois *loci*, situava-se no primeiro intervalo, o que significa afirmar que eram professores que tinham até 5 anos de trabalho na Instituição, na ocasião na qual a pesquisa foi realizada.

No CEFET-MG, 87 professores responderam a essa alternativa, representando 35,4%, dos docentes respondentes. Os dados referentes ao IFMG/OP mostraram que 31 docentes, ou seja, 42,5% deles, foram efetivados nesse intervalo. Entende-se que, uma vez que o questionário foi aplicado durante o ano de 2012, esses professores foram efetivados a partir do ano 2008, como consequência da significativa expansão

dessa modalidade de educação, ocorrida nas duas primeiras décadas deste século, especialmente, a partir da Lei n. 11.892/2008, quando o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que, em decorrência dessa expansão, passou a demandar a contratação de um número elevado de docentes.

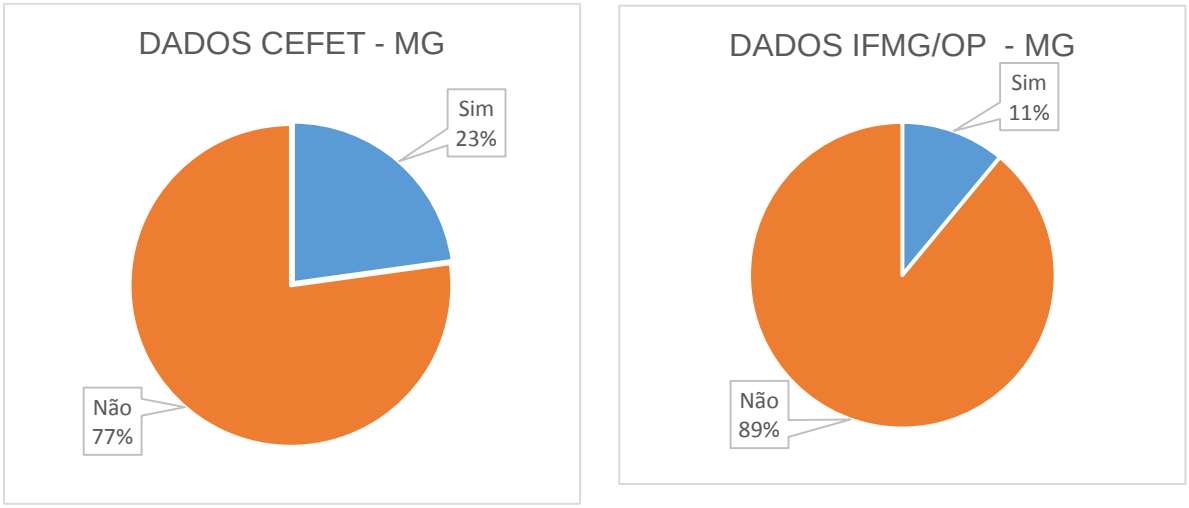
Considera-se, também, que esses indicadores de crescimento dos professores, conforme dados do Gráfico 7, corroboram com as políticas definidas no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. De acordo com a meta 11 desse documento normativo, a perspectiva de crescimento dessa modalidade de educação visava "triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014).

6.1.2 A formação durante a Educação Básica

Ao investigar a formação dos docentes, sujeitos desta pesquisa, no que tange à etapa da Educação Básica, procurou-se saber, em quais redes de ensino eles estudaram e se, durante essa modalidade de educação, houve adesão à formação profissional.

Os Gráficos que se seguem, de 8 a 11, estão focados na formação desses professores durante a Educação Básica, em especial, no âmbito do Ensino Médio. Contudo, os pesquisadores do OBEDUC, também, investigaram sobre a formação anterior ao Ensino Médio e, dessa forma, sabe-se, que desde muito cedo, ocorreram relações ou vínculos desses professores com a formação profissional.

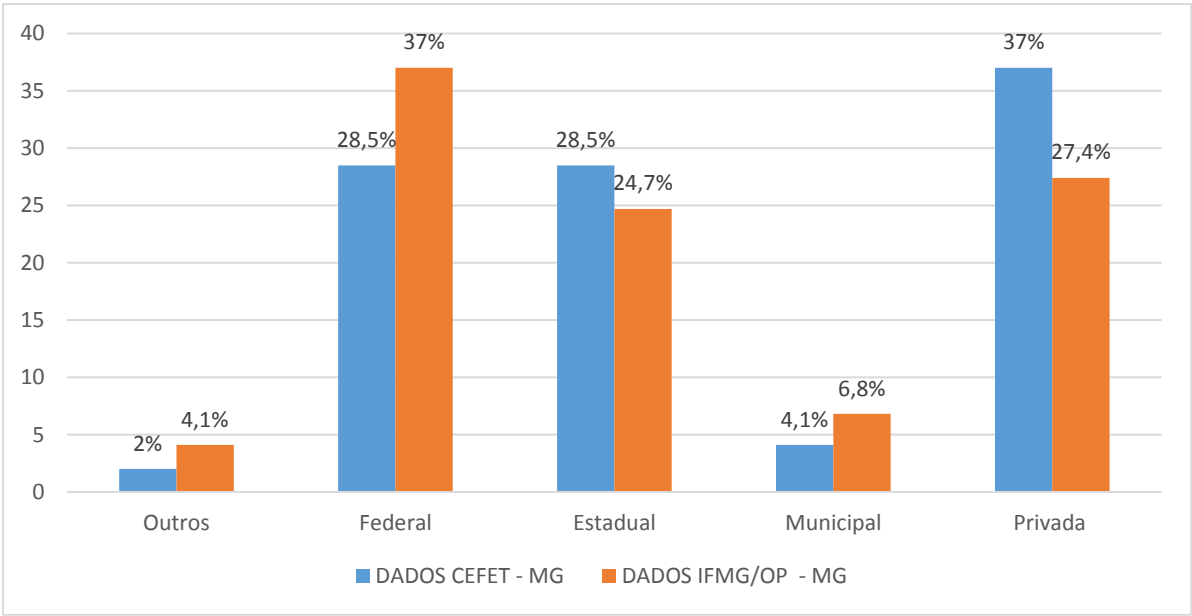
Gráfico 8 – Formação Profissional, anterior ao Ensino Médio



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Os dados apresentados no Gráfico 8 mostram que, dos 246 professores do CEFET, 56 deles tinham formação profissional anterior, ao Ensino Médio, o que representava 23%. Em relação aos professores do IFMG/OP, os números revelaram que entre os 73 docentes da Instituição, 11 deles informaram terem tido essa formação, o que totalizou 11% dos respondentes.

Gráfico 9 – Redes de Ensino nas quais se cursou o Ensino Médio



Fonte: Dados da Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

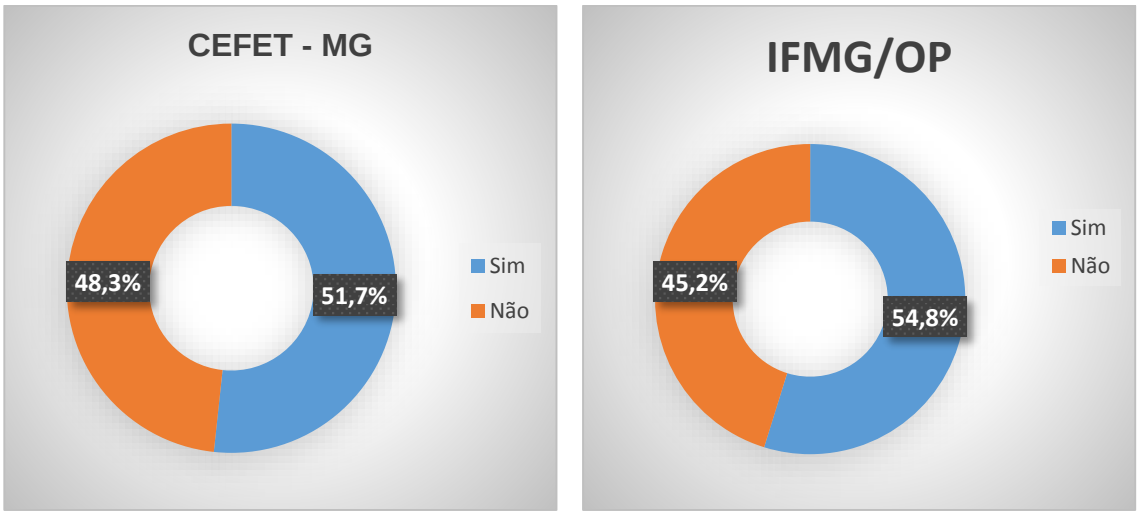
A questão investigada no Gráfico 9 diz respeito à Rede de Ensino na qual esses professores cursaram o Ensino Médio, ou seja, Federal, Estadual, Municipal ou a Rede de Ensino Privada.

Como primeira opção de análise, escolheu-se, especificamente, os dados dos professores que fizeram o Ensino Médio na Rede Federal. No CEFET-MG, dos 246 professores que responderam ao questionário, 70 afirmaram que cursaram essa etapa da Educação Básica, nessa instituição, totalizando 28,5% das respostas. Em relação ao IFMG/OP, os dados foram ainda mais significativos, pois, dos 73 respondentes, 27 informaram que fizeram na Rede Federal, o que representava 37% dos professores.

Uma segunda opção de análise, decorrente dos dados apresentados no Gráfico 9, constitui-se como um agrupamento das instituições, de forma a identificar o tipo de instituição que esses professores frequentaram durante o Ensino Médio, se foi em uma escola pública ou em uma escola privada.

O somatório dos professores que atuavam no CEFET-MG, que estudaram em instituições públicas durante o ensino médio, totalizou em 150 respondentes, representando 61% das respostas. Outros 91 sujeitos estudaram na Rede Privada, somando 37%. Cinco professores, ou seja, 2% dos respondentes estudaram em outras instâncias de oferta do Ensino Médio, sendo que isso pode indicar que eles estudaram nas referidas Redes. Seguindo a mesma linha de análise, os dados coletados no IFMG/OP mostraram que 50 professores cursaram o Ensino Médio na Rede Pública, totalizando 69%. A opção pela Rede Privada foi apontada por 20 docentes, ou seja, 27%, sendo que 3 professores (4%) estudaram em outras alternativas apresentadas.

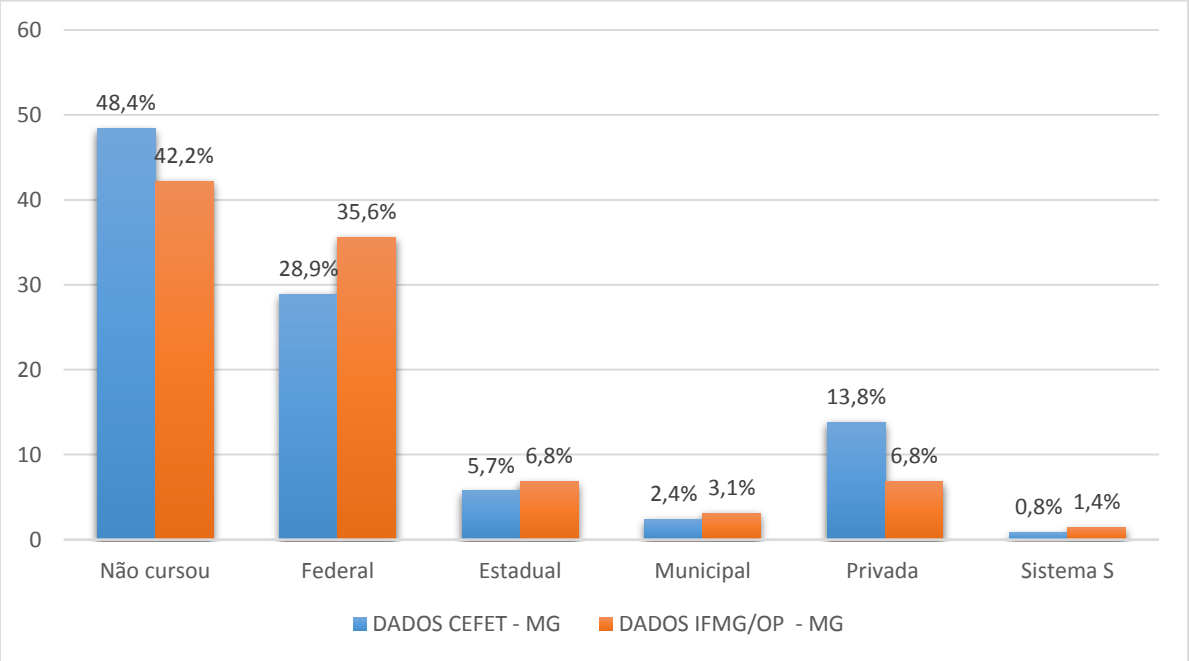
Gráfico 10 – Formação Técnica de Nível Médio



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

De acordo com o gráfico 10, os dados revelaram que mais de 50% dos professores, nas duas instituições pesquisadas, obtiveram formação técnica durante o Ensino Médio. Especificamente, no CEFET-MG, 127 professores informaram que realizaram essa formação, um percentual de 51,7%, enquanto no IFMG/OP, esse número totalizou 40 professores, o que corresponde a um índice de 54,8% dos professores.

Gráfico 11 – Rede de Ensino onde Cursou o Técnico de Nível Médio



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Os dados do gráfico 11 mostram as diferentes Redes de Ensino e as opções feitas pelos docentes quando cursaram o técnico de nível médio. No CEFET-MG, dos 127 professores que informaram terem cursado Ensino Médio Técnico, 71 deles indicaram que a formação ocorreu na Rede Federal, totalizando 28,9% dos professores, 34 professores afirmaram que estudaram na Rede Privada, somando 13,8%, dos respondentes. Os demais professores frequentaram as Redes Estadual e Municipal. Apenas, dois professores se capacitaram em instituições do Sistema S.

Em relação aos professores do IFMG/OP, a pesquisa evidenciou a mesma tendência de escolha, pois a maioria dos docentes estudou na Rede Pública. Dos 40 professores que informaram terem feito a formação técnica de nível médio, 26 revelaram que essa formação foi na Rede Federal, o que representa 35,6% dos docentes.

Os dados apresentados sobre o percurso de formação dos professores, durante a educação básica, mostraram algumas situações que valem a pena serem destacadas. Primeiro, o fato de que muitos professores vivenciaram o dilema da escolha entre o estudo e o trabalho. Trata-se de uma realidade na qual o jovem brasileiro está inserido, pautada por grandes desigualdades sociais e por profundas transformações no cenário econômico e societário, gerando grandes preocupações em relação ao futuro profissional, o que exige um posicionamento diante do dilema: estudar ou trabalhar?

Não se pode perder de vista o quanto é importante essa etapa da escolarização, no que se refere à definição do futuro da juventude brasileira. É uma fase intermediária, que coloca os estudantes diante das possibilidades de acesso ao ensino superior ou diante do mercado de trabalho. No Brasil, é o final da linha da escolarização para a grande maioria dos jovens.

Em segundo lugar, a maioria desses professores frequentou o Ensino Médio na Rede Pública de ensino. Esses dados dialogam com as pesquisas de Gatti (2009), mostrando que a maioria dos estudantes que fez a opção pela carreira da docência eram egressos da escola pública.

Severino (2011) considera que um dos grandes dilemas contemporâneos relacionados à formação de professores se refere à importância da escola pública, para a construção da cidadania. No entanto, para esse autor, o dilema que se vive, atualmente, constitui-se como o esvaziamento da concepção do espaço público em

função da voracidade consumista do modelo neoliberal, que impõe a minimização do papel do Estado.

> Daí o ímpeto privatizante que varre a sociedade e a cultura do Brasil nas últimas três décadas, sob o sopro incessante e denso dos ventos ideológicos do neoliberalismo. [...] conclui-se que, na atual situação histórica-social brasileira, somente um sistema universalizado de ensino estará em condições de enfrentar o desafio da construção da cidadania, sendo a universalização um fator absolutamente imprescindível para que isso aconteça. Se é verdade que podem existir, hipoteticamente, variadas modalidades de mediações da educação, historicamente também é verdadeiro que a escola se revela como sua mediação potencialmente mais eficaz para a universalização da educação. Isso implica, sem dúvida nenhuma, a constituição de um grande e qualificado sistema público de ensino (SEVERINO, 2011, p. 13).

Os índices relacionados ao tipo de escola que os professores frequentaram, durante o ensino médio, revelaram a importância da escola pública no âmbito da Educação Básica, enquanto espaço majoritário para a formação cidadã e acadêmica dos futuros professores no Brasil.

Por fim, os dados relacionados à formação dos professores durante o ensino médio, nas duas instituições pesquisadas, mostraram que mais de 50% desses professores, conforme gráfico 10, cursaram formação técnica, conjuntamente, com o Ensino Médio. Inclusive, uma parcela significativa desses professores realizou essa formação na própria Rede Federal de Educação.

Em relação aos professores que cursaram o Ensino Técnico, durante o Ensino Médio, somente na Rede Federal, constatou-se que esses professores eram egressos da Instituição. Os dados do gráfico 11 revelaram que, 28,9% dos professores realizam o Ensino Médio na Rede Federal. No IFMG/OP, esse percentual foi de 35,6% dos docentes. Portanto, são professores que tinham uma trajetória de formação vinculada à instituição e que, certamente, identificavam-se com essa modalidade de educação. Eram professores que valorizavam esse percurso de formação, como condição de acesso ao mercado de trabalho, visto que trilharam esse caminho e, encontravam-se qualificados para a profissão que desempenhavam. Em decorrência, há uma história e uma relação de estima e afeto com a instituição que os capacitou, que se distinguia pelo seu nível de alta qualidade.

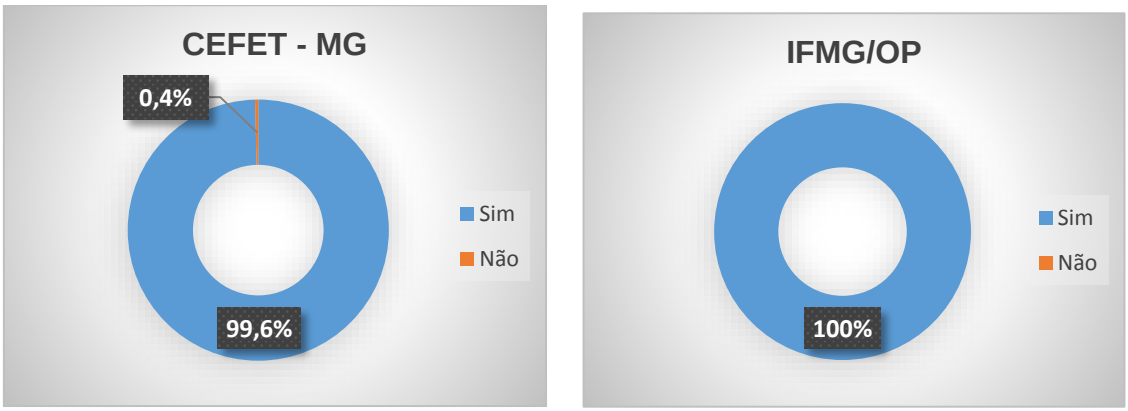
Assim, considera-se que a formação técnica que qualifica para uma prática laboral, também, vem se configurando como um lócus importante para a formação de futuros professores, conferindo coerência e identidade à sua profissionalização, na

medida em que assegura a indissociabilidade entre formação geral e a formação profissional, no âmbito do Ensino Médio

6.1.3 A formação em Nível Superior

A investigação do OBEDUC sobre os percursos de formação, em nível superior dos professores que atuavam na Educação Profissional procurou identificar se todos possuíam essa formação, quais os perfis de formação desses sujeitos, em qual instituição obtiveram essa qualificação acadêmica, quais atividades complementares desenvolveram durante o tempo da sua formação e, se existia pretensão de continuidade nos estudos.

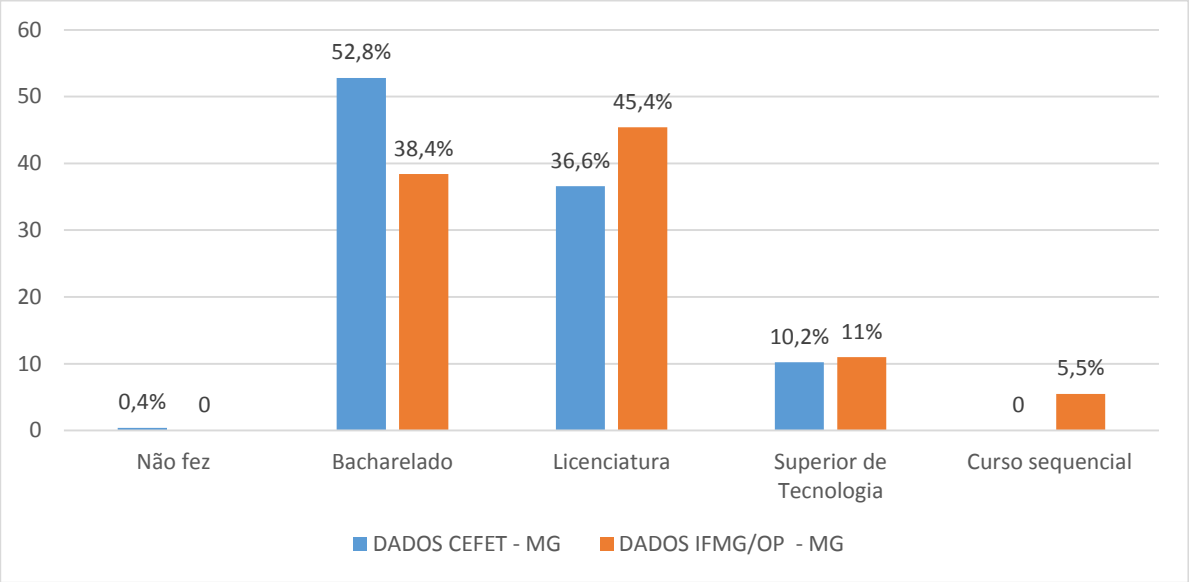
Gráfico 12 – Formação de Nível Superior



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Em relação à formação em nível superior, nos *loci* de investigação, explicitada no Gráfico 12, constatou-se que no CEFET-MG, dos 246 professores, 245 deles possuíam essa formação, o que significa 99,6%, sendo que, apenas, 1 docente não era capacitado neste nível de ensino. Esse dado, consta na pesquisa documental, PDI (CEFET-MG), quando se identificou a configuração do corpo docente, que mostrou a existência de 1 professor cursando “aperfeiçoamento”. Já os dados do IFMG/OP revelaram que os 73 docentes tinham a Formação em Nível Superior, o que representava 100% dos respondentes.

Gráfico 13 – Última Graduação

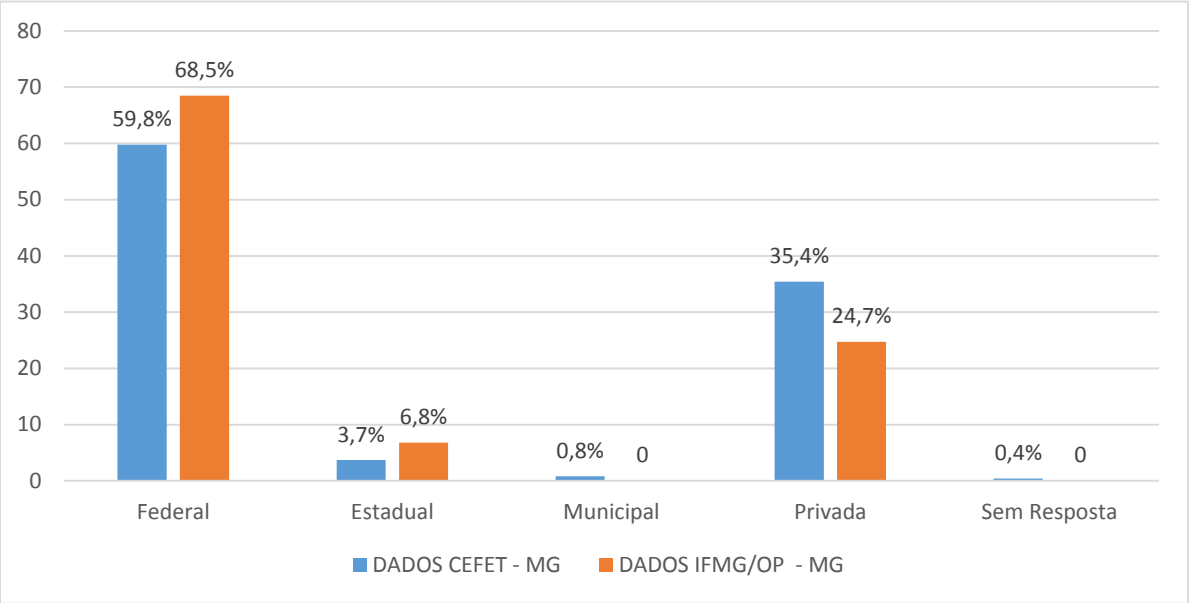


Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Ao colocar a questão sobre o tipo de graduação realizada, confirmou-se a existência de dois percursos formativos: o bacharelado e a licenciatura. No CEFET-MG, 130 professores afirmaram que cursaram o bacharelado, o que totalizava 52,8%, enquanto os outros 90 professores informaram terem feito a licenciatura, totalizando 36,6%. Em relação ao IFMG/OP, os dados revelaram que dos 73 professores da instituição, 28 cursaram o bacharelado, ou seja 38,4%, outros 33 responderam que eram licenciados, o que representou 45,2% dos docentes.

Os dados explicitados no Gráfico 13 reforçaram que esta modalidade de educação se configura pela presença de professores com perfis diferenciados de formação. Uma característica que não converge para o fortalecimento de uma identidade no âmbito da formação profissional.

Gráfico 14 – Graduação e Opção pela Rede de Ensino



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

O Gráfico 14 evidencia em qual Rede de Ensino os professores cursaram suas formações em nível de graduação.

Em relação aos docentes do CEFET-MG, 147 sujeitos responderam que fizeram a Graduação na Rede Federal de Ensino, o que totalizou 59,8%. Na Rede Privada de Ensino, foram 87 professores, representando 35,4%. Os dados relacionados aos professores do IFMG/OP mostraram que dos 73 docentes, 50 deles cursaram a graduação na Rede Federal, o que corresponde a 68,5%. Na sequência, 18 docentes informaram que estudaram na Rede Privada, representando 24,7% da totalidade dos docentes.

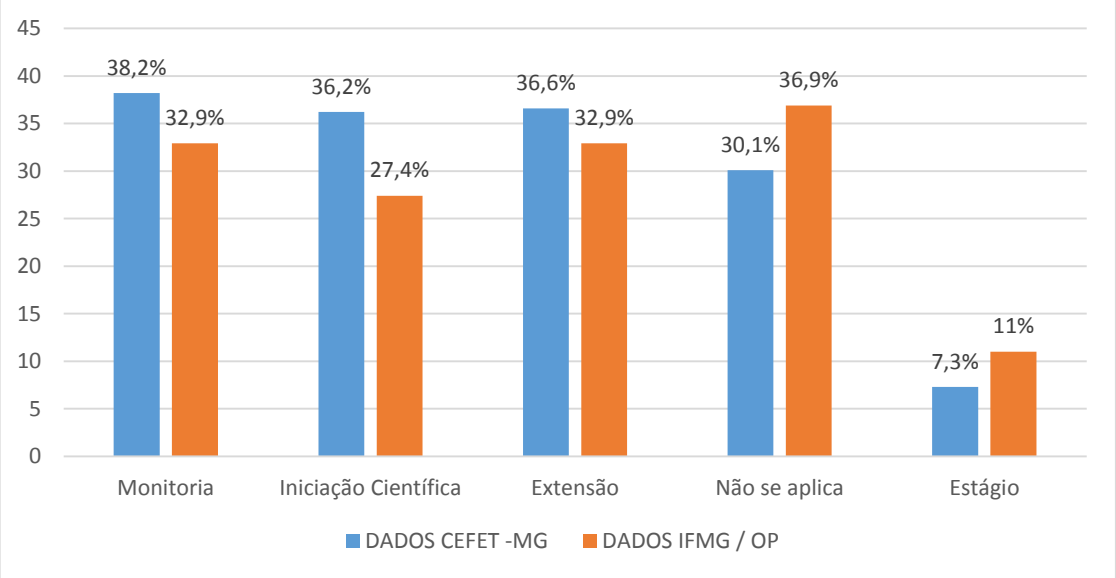
A análise dos dados do Gráfico 14 coloca em questão a importância da educação pública no âmbito da formação dos professores. Os registros mostram que, nas duas instituições pesquisadas, a maioria dos professores concluiu suas formações em nível superior nas instituições públicas. Para Moura (2008), a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, sintonizada com o modelo de desenvolvimento socioeconômico do País, que considera o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão integral, requer uma revisão da LDB. Para esse autor, esse marco legal da educação brasileira, tal como se apresenta, “está viabilizando o aprofundamento do processo de mercantilização da educação” no País. Para Moura,

> [...] a atual correlação de forças instaladas no centro do poder político do País (assim como as perspectivas de curto e médio prazo) não nos permite vislumbrar que a (re)discussão ampla da LDB nos conduziria a uma lei comprometida com a educação pública, gratuita, igualitária, laica, de qualidade e para todos, independentemente das diferenças de ordem socioeconômica, étnico-racial, sexual, geracional, religiosa, etc. (MOURA, 2008, p. 27).

Essa contradição político-ideológica evidencia que a configuração do sistema educacional brasileiro é organizada em uma estrutura dual, em consonância com a histórica dualidade da educação nacional, dividida entre Rede Pública e Rede Privada. Assim, por um lado, oferta-se a educação de caráter seletivo e acadêmico, destinada às elites e, por outro, uma educação precária e de caráter instrumental, para a capacitação dos trabalhadores.

Deve-se ressaltar que, no contexto hodierno, evidencia-se, cada vez mais, um processo crescente de formação de grandes conglomerados educacionais que consideram a educação como mercadoria a ser negociada na Bolsa de Valores de São Paulo[52].

Gráfico 15 – Atividades Desenvolvidas no âmbito da Graduação



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

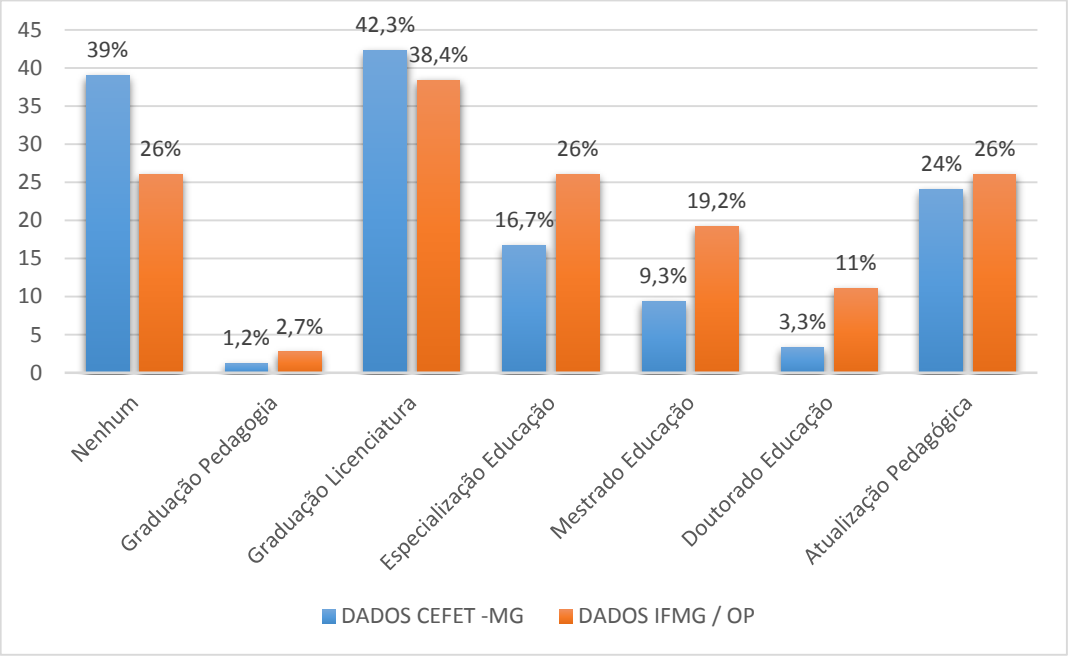
[52] Estudos desenvolvidos Thereza Adrião revelam que as corporações transnacionais e fundos de investimento também estão parametrizando seus ganhos pelo número de matrículas públicas contabilizadas em seus negócios. Considerando-as como uma espécie de *commodities* ou como mercado futuro, as redes públicas são adotadas para valorização de carteiras de ações ou dos ativos desses grupos. (Fonte: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018)

O Gráfico 15 apresenta os percursos de formação dos professores, nas atividades complementares à graduação, tais como: monitoria, iniciação científica e atividades de extensão. No CEFET-MG, contatou-se que dos 246 respondentes, 172, ou seja, 70% participaram de algum tipo de atividade complementar à graduação. Outros 74 professores disseram que não desenvolveram atividades dessa natureza, o que representava um somatório de 30%.

No IFMG/OP, dos 73 professores, sujeitos da pesquisa, 46 informaram que participaram dessas atividades, totalizando 63%. Outros 27 professores afirmaram não terem participado dessas atividades, atingindo o percentual de 37% dos respondentes.

De acordo com o PNE (2014), na sua meta 15, que dispõe sobre a política nacional de formação dos docentes que atuam na Educação Básica, determinadas práticas são consideradas importantes para o processo de formação desses sujeitos. Especificamente, o item 15.8 dispõe que se deve "valorizar as práticas de ensino e os estágios, nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando à realização de um trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica" (BRASIL, 2014).

Gráfico 16 – Cursos de Formação Pedagógica

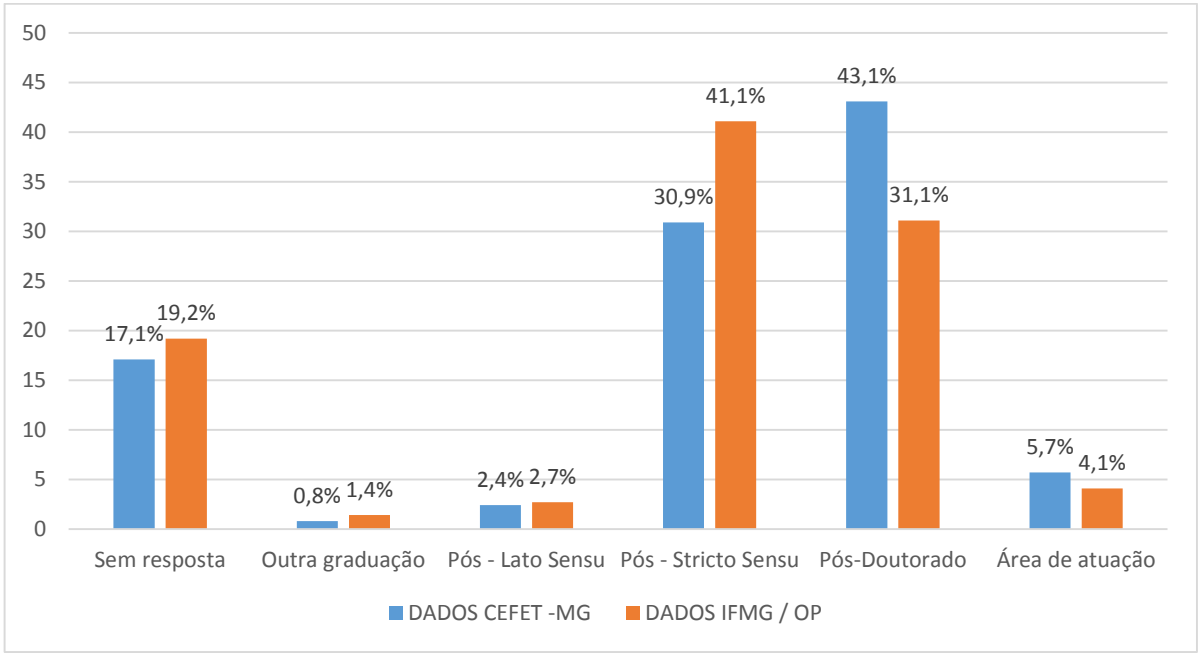


Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

A questão referente ao Gráfico 16 solicitou aos docentes que identificassem até 3 opções de cursos, que realizaram e consideravam como os mais importantes para a realização do trabalho docente. As respostas revelaram os cursos que privilegiavam questões pedagógicas. Assim, dos 246 professores do CEFET, 104 declararam possuir a licenciatura, totalizando 42,3% dos respondentes; 59 docentes afirmaram ter concluído cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica, somando 24,%; 41 docentes responderam terem feito cursos de especialização em educação, isto é, 16,7%; 23 docentes informaram ser mestres em educação, representando 9,3%, e 8 explicitaram serem doutores em Educação, o que equivale a 3,3% das respostas. Outros, 3 docentes eram formados em Pedagogia, o que significa 1,22% da amostra. **Contudo, 96 professores informaram não terem nenhuma formação pedagógica, o que corresponde a 39% dos respondentes.** (Grifos do autor desta Tese).

As respostas à referida questão no âmbito do IFMG/OP mostraram que, no que tange à capacitação em cursos que privilegiavam formação pedagógica, 28 dos 73 professores declararam ser licenciados, totalizando 38,4% dos respondentes; 19 docentes afirmaram ter concluído cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica, atingindo um percentual de 26% dos respondentes; 19 docentes responderam que concluíram cursos de Especialização em Educação, o que representa 26%; 14 docentes informaram serem Mestres em Educação, somando 19,2% e 8 afirmaram serem Doutores em Educação, o que representa 11% das respostas. Apenas 2 docentes declararam serem graduados em Pedagogia, o que totaliza 2,7% dos respondentes. **No entanto, 19 professores responderam não possuir qualquer formação pedagógica, indicando 26% dos professores.** (Grifos do autor desta Tese).

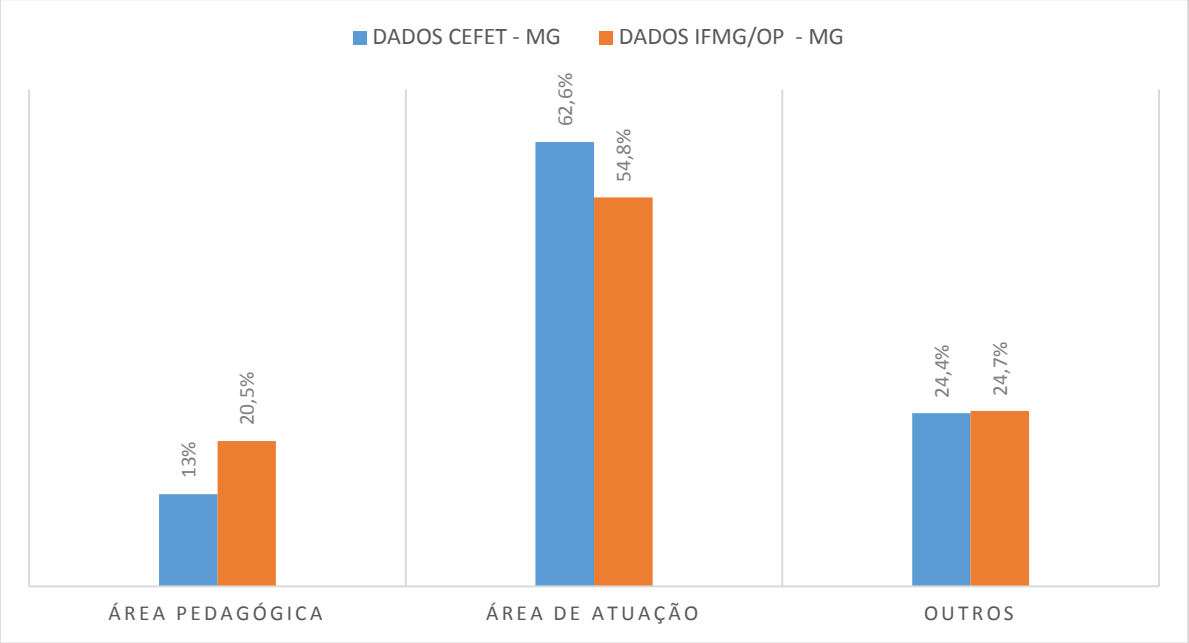
Gráfico 17 – Continuidade da Formação Acadêmica



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Prosseguindo na pesquisa, procurou-se saber dos professores sobre as intenções de continuidade da formação acadêmica e qual o tipo dessa pretensão. Constatou-se que, de acordo com o Gráfico 17, que dos 246 docentes do CEFET-MG que responderam ao questionário, 42 professores não manifestaram interesse em relação à continuidade dos estudos, o que significa 17,1%, os demais professores, que totalizavam 204, ou seja, 82,9%, pretendiam dar continuidade na formação acadêmica, principalmente, em âmbito de mestrado e doutorado. No que tange aos números para o IFMG/OP, dos 73 sujeitos da pesquisa, 14 não se manifestaram quanto à continuidade dos estudos, o que significa 19,2%, outros 59 manifestaram afirmativamente, o que totalizou 80,8% dos docentes.

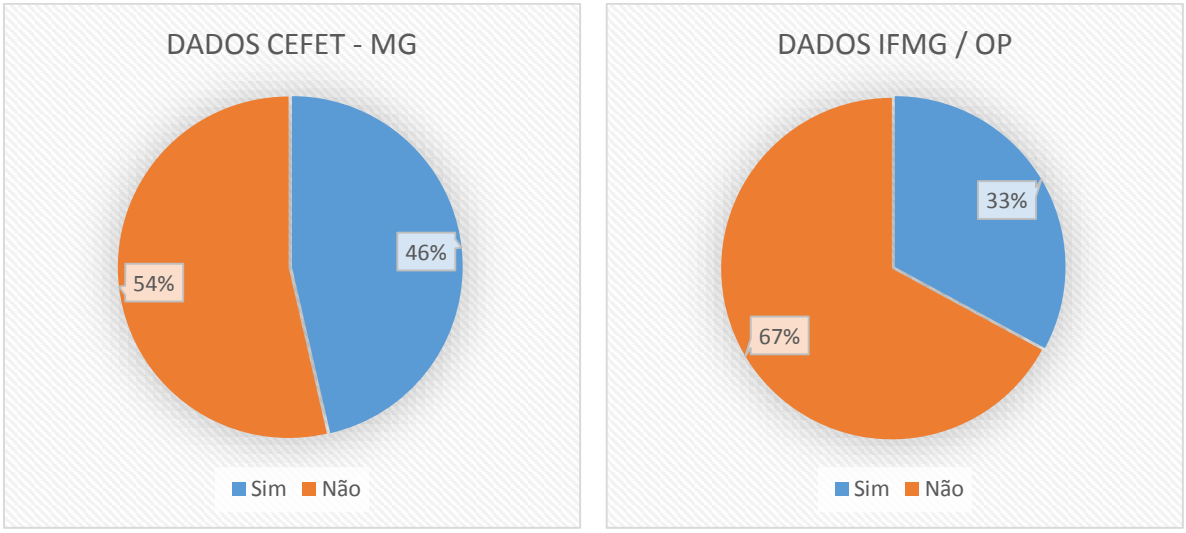
Gráfico 18 – Áreas da Formação Pretendida



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

A prioridade dos professores para a continuidade da formação acadêmica, conforme explicitado no Gráfico 18, teve como objeto de estudo, os conhecimentos relacionados à área de atuação. No CEFET-MG, 62,6% informaram que a formação pretendida estava relacionada com o campo de atuação profissional. No IFMG/OP, o percentual foi de 54,8% dos respondentes. Em relação à formação pedagógica, esses índices representaram, respectivamente, 13% para os professores do CEFET-MG, e 20,5%, para os docentes que atuavam no IFMG/OP.

Gráfico 19 – Outras atividades profissionais em sua área de formação



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Para além da formação acadêmica em nível superior, a pesquisa do OBEDUC também procurou saber se os professores tiveram outras capacitações ou experiências profissionais, em sua área de formação, no âmbito do mercado de trabalho.

De acordo com o gráfico 19, no CEFET-MG, dos 246 respondentes, 114 manifestaram afirmativamente, totalizando 46%. Em relação ao IFMG/OP, identificou-se que dos 73 docentes, 24 exerceram outras atividades profissionais em sua área de atuação, índice de 33% dos participantes da pesquisa.

Esses dados reforçam a perspectiva de análise que vem sendo desenvolvida nesta pesquisa, sobre a formação/profissionalização dos professores que atuam na Educação Profissional. Se, por um lado, muitos desses professores, com trajetórias profissionais laborais específicas às suas áreas de formação, apresentavam-se mais qualificados para falar com seus alunos sobre as questões relacionadas ao mundo laboral, por outro, considera-se que a carência da formação específica, ou seja, didático-pedagógica, de uma parcela significativa desses professores, denotava prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

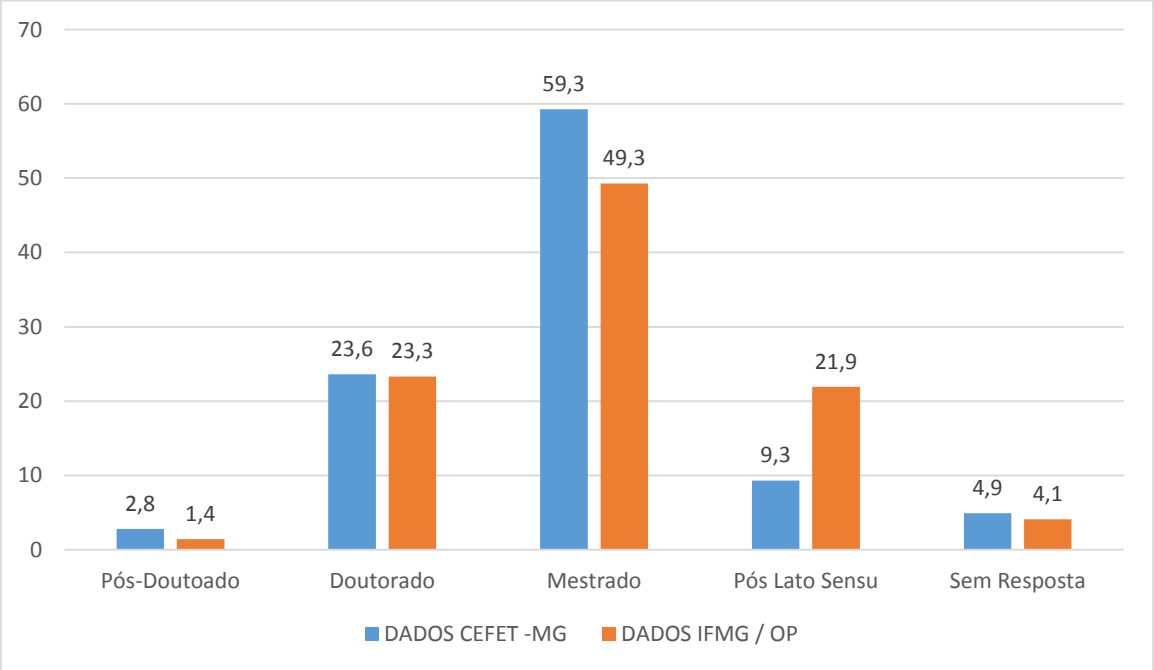
Em síntese, os dados relacionados à pesquisa do OBEDUC, sobre a formação dos professores em nível superior, mostraram que essas instituições prezavam pela consistência acadêmica dos seus quadros docentes, exigindo formação mínima de ensino superior, seja bacharelado ou licenciatura. Trata-se de um dado relevante,

visto que, de acordo com estudos realizados por Moura (2008) e Kuenzer (2010), é permitido lecionar no Ensino Técnico sem se ter Graduação, fato que ocorre, com mais frequência, no âmbito da Rede Privada de Ensino. Ressalta-se que, recentemente, com a aprovação da Lei n. 13.415, de 2017, que reestruturou o Ensino Médio, a formação do professor do Ensino Médio foi flexibilizada com figura do "notório saber", uma vez que esses profissionais estão autorizados a ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

6.1.4 A formação em Nível de Pós-Graduação

A pesquisa do OBEDUC também procurou investigar sobre a formação continuada dos professores que atuavam na EPTNM, analisando a formação desses professores em nível de Pós-Graduação. Procurou-se saber os níveis concluídos dessa qualificação, quais as formações em curso e sobre a pretensão de continuidade.

Gráfico 20 - Pós-Graduação - Última Formação Concluída



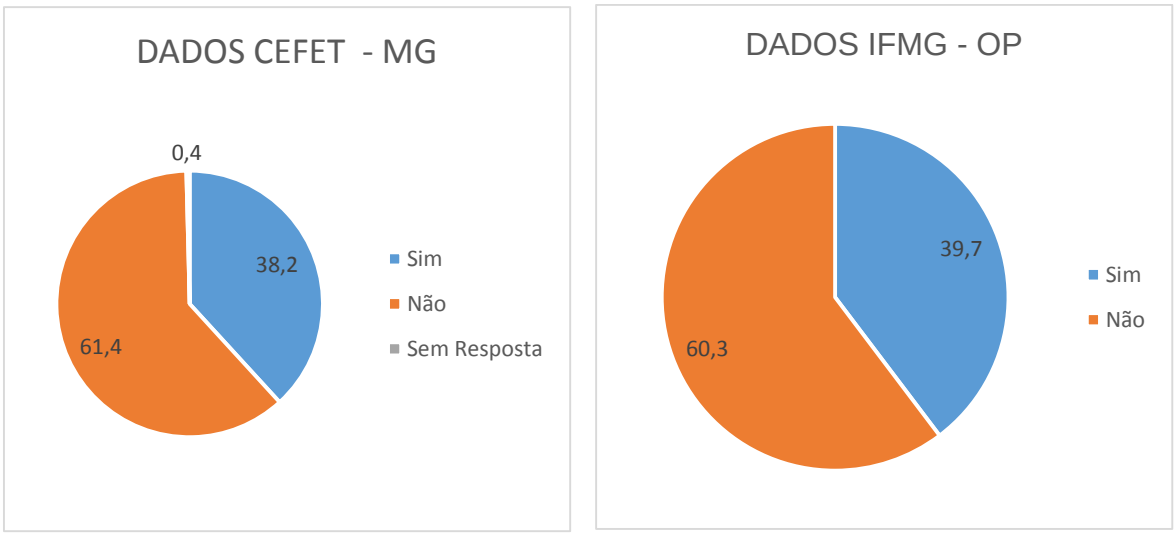
FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Os dados apresentados no gráfico 20 referem-se à formação em nível de Pós-Graduação dos professores. No caso do CEFET-MG, dos 246 professores, 23

afirmaram que possuíam especialização *Lato Sensu*, totalizando 9,3%, outros 146 responderam que eram Mestres, representando 59,3% dos docentes, 58 informaram que possuíam o Doutorado, correspondendo a 23,6% e 7 afirmaram que possuíam formação em Pós-Doutorado, índice de 2,8%. Apenas, 12 professores responderam que não possuíam Pós-Graduação, o que representava 4,9% do conjunto dos docentes. A soma dos professores com formação em Pós-Graduação *Stricto Sensu*, alcançou o percentual de 85,7%.

Os dados relativos ao IFMG/OP mostraram que 16 docentes possuíam Cursos de Especialização *Lato Sensu*, o que correspondia a 21,9%, outros 36 responderam que eram Mestres, representando 49,3% das respostas, 17 afirmaram ter Doutorado, um percentual de 23,3%, e 1 respondente informou que tinha formação em Pós-Doutorado, dado que representava 1,4%. Isto significa que 95,9% dos professores tinham alguma modalidade de formação no nível de Pós-Graduação.

Gráfico 21 – Professores Cursando Pós-Graduação



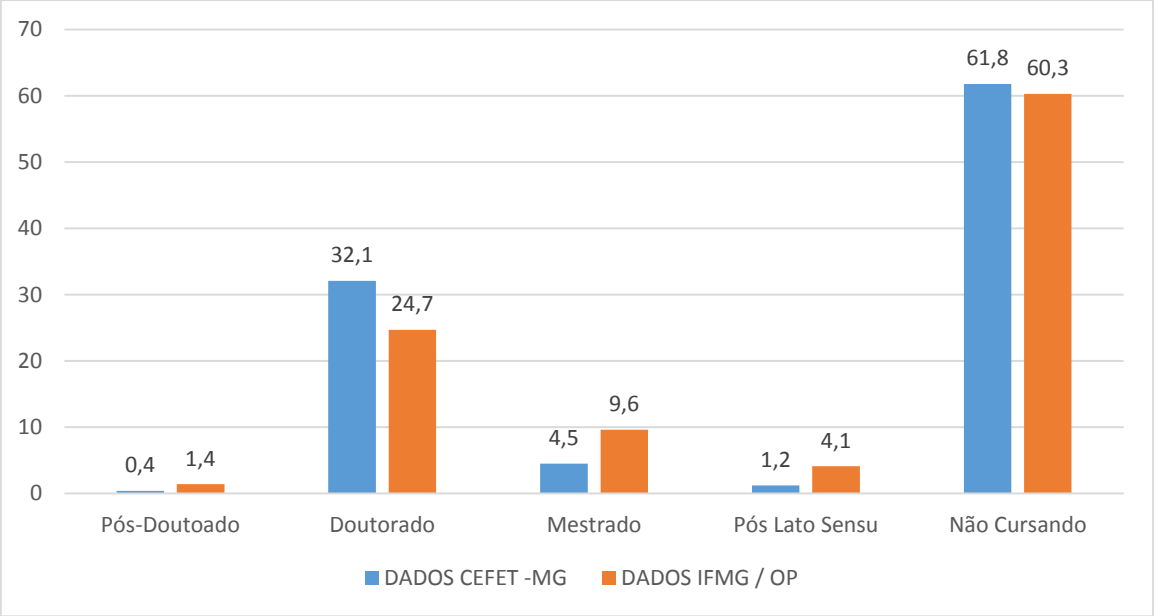
Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Na investigação sobre a trajetória de formação desses professores, procurou-se saber se os docentes, também, estavam dando continuidade à formação em cursos de Pós-Graduação.

No CEFET-MG, constatou-se, conforme dados do Gráfico 21, que dos 246 professores, 94 responderam positivamente, ou seja, estavam se qualificando nesse nível de ensino, o que totalizava 38,2%.

Por sua vez, a opção de continuidade dos estudos em nível de Pós-Graduação no IFMG/OP mostrou que, dos 73 docentes, 29 responderam afirmativamente, totalizando 39,7% de docentes que estavam se capacitando.

Gráfico 22 – Curso de Pós-Graduação em andamento

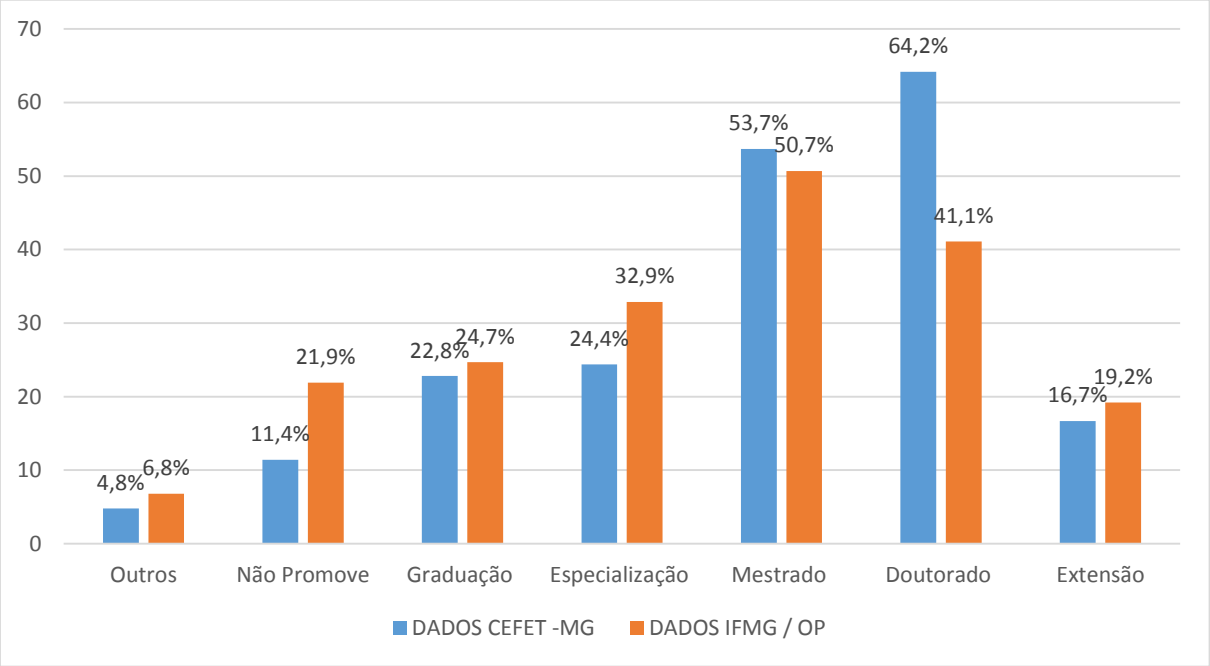


Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Os professores que informaram que estavam cursando Pós-Graduação, conforme dados analisados, anteriormente, no Gráfico 21, foram solicitados a se manifestarem em relação ao nível dessa formação. Assim, para os docentes do CEFET-MG, de acordo com o Gráfico 22, a opção pela Pós-Graduação *Lato Sensu* foi assinalada por 3 professores, índice de 1,2%; 11 docentes marcaram o Mestrado, igual a 4,5%; 79 informaram que estavam fazendo o Doutorado, correspondendo a 32,1%; e 1 professor assinalou o Pós-Doutorado, igual a 0,4%.

No que se refere aos docentes do IFMG/OP: 3 professores marcaram a opção da Pós-Graduação *Lato Sensu*; totalizado 4,1%; 7 informaram que estavam fazendo Mestrado, igual a 9,6%; 18 assinalaram o Doutorado, correspondendo a 24,7%; e 1 o Pós-Doutorado, igual a 1,4.

Gráfico 23 – Política de Qualificação Docente



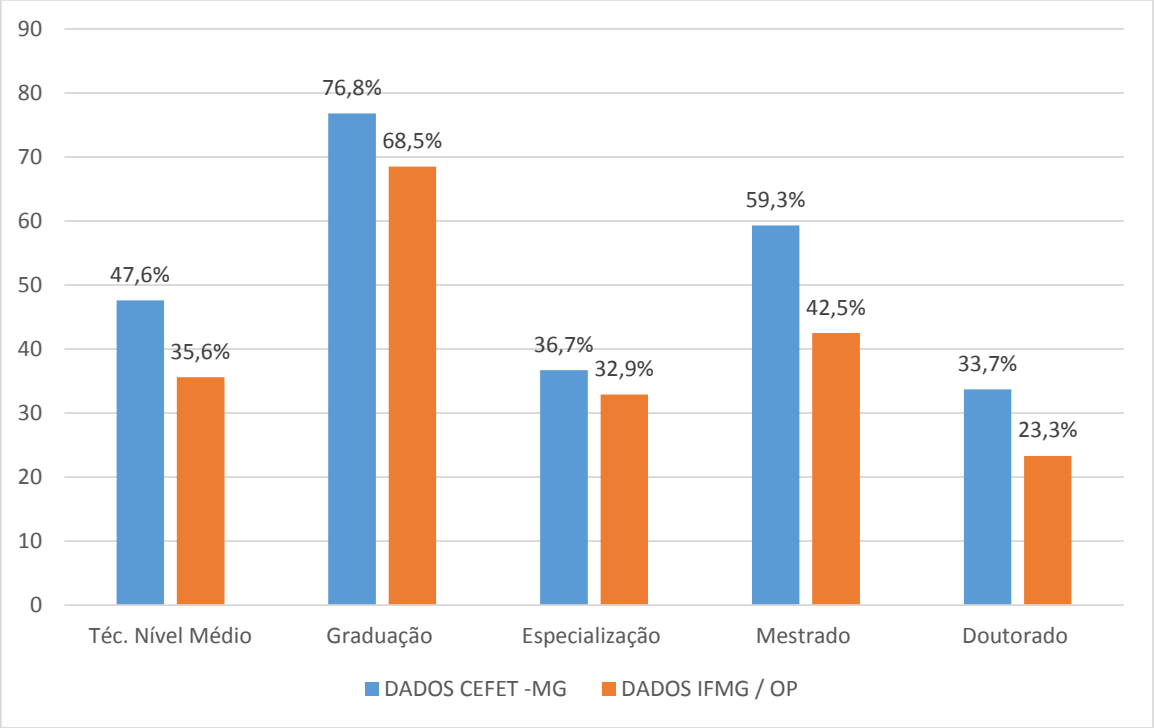
Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Em relação à formação continuada, a pesquisa do OBEDUC procurou saber sobre a percepção dos professores em relação às políticas para a qualificação profissional. Nesse sentido, os docentes foram perguntados se identificavam alguma política institucional e em quais modalidades de ensino acontecia essa oferta.

Os dados do Gráfico 23 mostram que apenas uma parcela pequena dos professores considerou que não existia uma política de formação continuada na instituição. No CEFET- MG, do universo de 246 professores que responderam ao questionário, 26 deles marcaram a opção que considera que a instituição não promove política de qualificação docente, representando 11,4% dos professores. Outros, 220 docentes, totalizando 88,6%, reconheceram a existência de políticas de formação desenvolvidas pela instituição, sendo que a capacitação em nível *Strictu Sensu* foi a mais destacada.

Por sua vez, no IFMG/OP, constatou-se que 16 docentes, percentual de 21,9%, não confirmaram a existência de políticas de formação docente. Ao mesmo tempo, 57 professores, que equivalia a 78,1%, reconheceram a existência dessas políticas nas diferentes modalidades de formação. Os cursos de Mestrado e Doutorado também foram as opções mais identificadas pelos professores.

Gráfico 24 – Relação do Curso de formação e área de atuação docente



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Tendo em vista os diferentes percursos de formação, realizado por esses professores, os pesquisadores do OBEDUC quiseram saber quais dessas formações mais impactavam na prática docente. De acordo com o Gráfico 24, no CEFET-MG, constatou-se que a Graduação foi a opção mais assinalada, ou seja, 189 professores, correspondendo a 76,6%. Em seguida, o mestrado, opção de 146 docentes, significando 59,3% das respostas. Surpreendentemente, o Ensino Técnico de Nível Médio foi assinalado por 117 docentes, o que correspondia a 47,5% dos respondentes.

No IFMG/OP, dos 73 profissionais envolvidos na pesquisa, 50 deles informaram que a Graduação foi a formação que mais impactou na atuação docente, somando 68,5% dos respondentes; 31 marcaram o Mestrado, correspondendo a 42,5%, e 26 disseram que foi a formação Técnica de Nível Médio, que atingiu percentual de 35,6% dos professores.

Registra-se que, a importância atribuída pelos professores, à formação durante o ensino médio, como uma capacitação que influenciou nas práticas docentes, pode estar associada ao fato de que, nas duas instituições, mais de 50% dos professores

pesquisados realizaram o Ensino Médio Técnico, conforme apresentado, anteriormente, no gráfico 10.

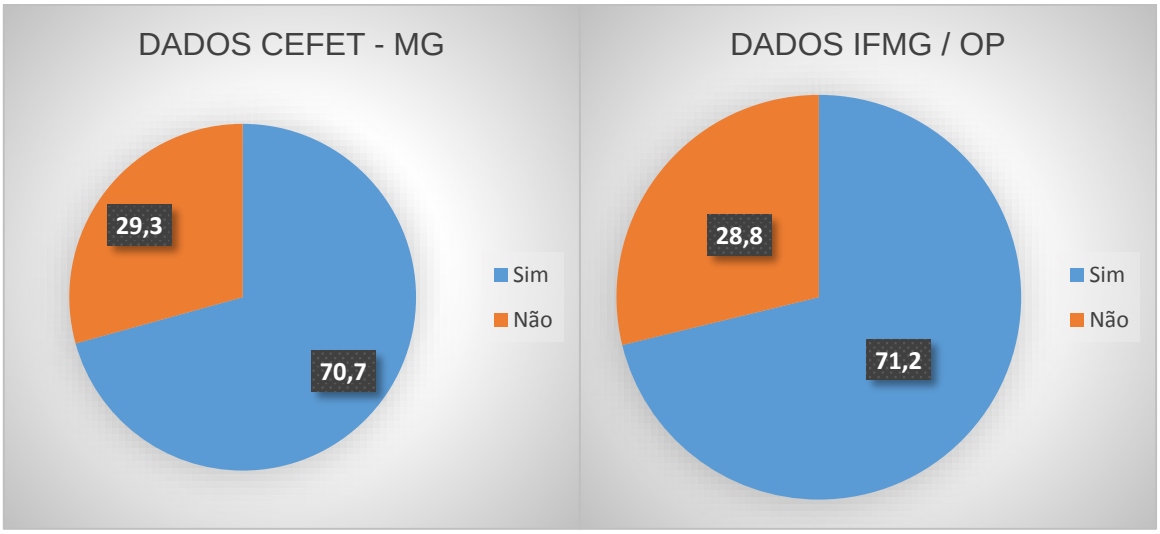
O conjunto dos dados apresentados sobre a formação em nível de Pós-Graduação, mostra que essas instituições possuíam quadros docentes muito qualificados, consequentemente, uma realidade que impacta, positivamente, na qualidade do ensino e na imagem da instituição. Ao mesmo tempo, os dados também indicaram que esses professores se preocupavam com a continuidade de suas formações, requisito necessário para uma base acadêmica consistente. Para Machado (2008), a atuação docente deve estar referenciada na reflexão, na pesquisa, aberta ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometida com a formação específica e pedagógica.

6.1.5 A Pesquisa e a Extensão

Sabe-se que a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão está prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 7º), como uma exigência para as instituições de Ensino Superior públicas. Trata-se de uma dimensão importante para formação docente, que dialoga com as demandas da sociedade, contribuindo para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento social, econômico e cultural no contexto em que os professores atuam.

Os Gráficos que se seguem, de 24 a 28, e as Tabelas 3 e 4, referenciam as perguntas relacionadas a atividades de Pesquisa e Extensão, no contexto do exercício do magistério na EPTNM, sua relevância para a prática educativa e as condições de Fomento das Agências.

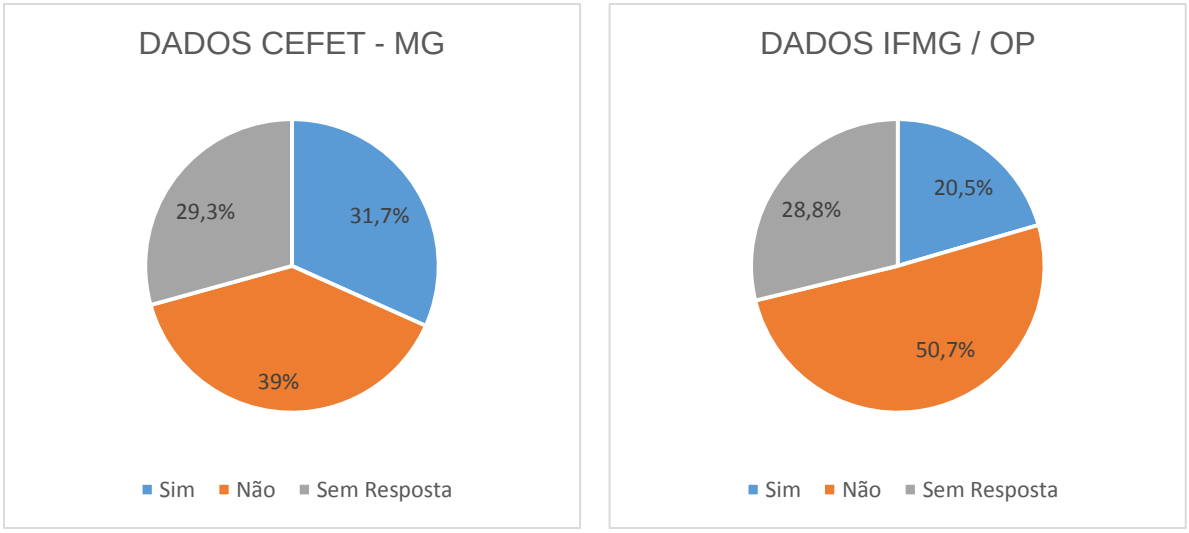
Gráfico 25 – Pesquisa na Área de Atuação Docente



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014

Em relação às atividades de Pesquisa, de acordo com os dados explicitados no Gráfico 25, no CEFET-MG, dos 246 professores que responderam ao questionário, 174 afirmaram que realizavam atividades de Pesquisa, o que representava 70,7% dos respondentes. Um percentual muito próximo, também, observa-se com os dados relativos ao IFMG/OP, pois, dos 73 professores que responderam ao questionário, 52 afirmaram que desenvolviam atividades de Pesquisa, o que totalizou 71,2% dos respondentes.

Gráfico 26 – Financiamento de Projeto por Agências de Fomento



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Considerando a importância da prática da Pesquisa no processo de formação/profissionalização dos professores, os pesquisadores do OBEDUC, quiseram saber se esses professores contavam com financiamento de algum órgão de fomento.

Assim, de acordo com o Gráfico 26, dos 174 professores do CEFET-MG, que informaram desenvolver Pesquisa, 78 afirmaram que tiveram financiamento, outros 96 docentes não receberam fomento. Em relação ao IFMG/OP, dos 52 docentes que afirmaram desenvolver Pesquisa, 15 responderam que tinham apoio de Agência de Fomento, sendo que 37 informaram que não possuíam financiamento.

Tabela 3 – Dados do CEFET-MG - Agências / Órgãos de Fomento[53]

RESPOSTA	Nº	%
FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesq. Do Estado)	53	21,5
CNPq (Conselho Nacional de Des. Cient. e Tecnológico)	33	13,4
CAPES - Coordenação de Aperf. de Pessoal de Nível Superior	22	8,9
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos	4	1,6
SETEC/MEC - Secretaria de Educ. Profissional e Tecnológica	2	0,8
Empresas Privadas	2	0,8
INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesq. Educacionais	1	0,4
FJP - Fundação João Pinheiro	0	0,0
INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia	0	0,0
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	0	0,0
ABC - Agência Brasileira de Cooperação	0	0,0
SESU/MEC - Secretaria de Educação Superior	0	0,0
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	0	0,0
Outros órgãos e agências de fomento internacionais	3	1,2
Outros órgãos e agências de fomento nacionais	11	4,5

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Em relação as agências que financiaram projetos de pesquisa, os dados da Tabela 3, relacionados aos projetos dos professores do CEFET-MG, mostram quais

[53] Esclarece-se que o somatório de agências de fomento é maior que o número informado pelos professores em função de que um mesmo projeto pode ter mais de uma agência financiadora.

foram as principais agências de fomento e como estavam distribuídas. Destacavam-se três Agências: a FAPEMIG, com 21,5%, o CNPq, igual a 13,4% e a CAPES, índice de 8,9%, das pesquisas financiadas.

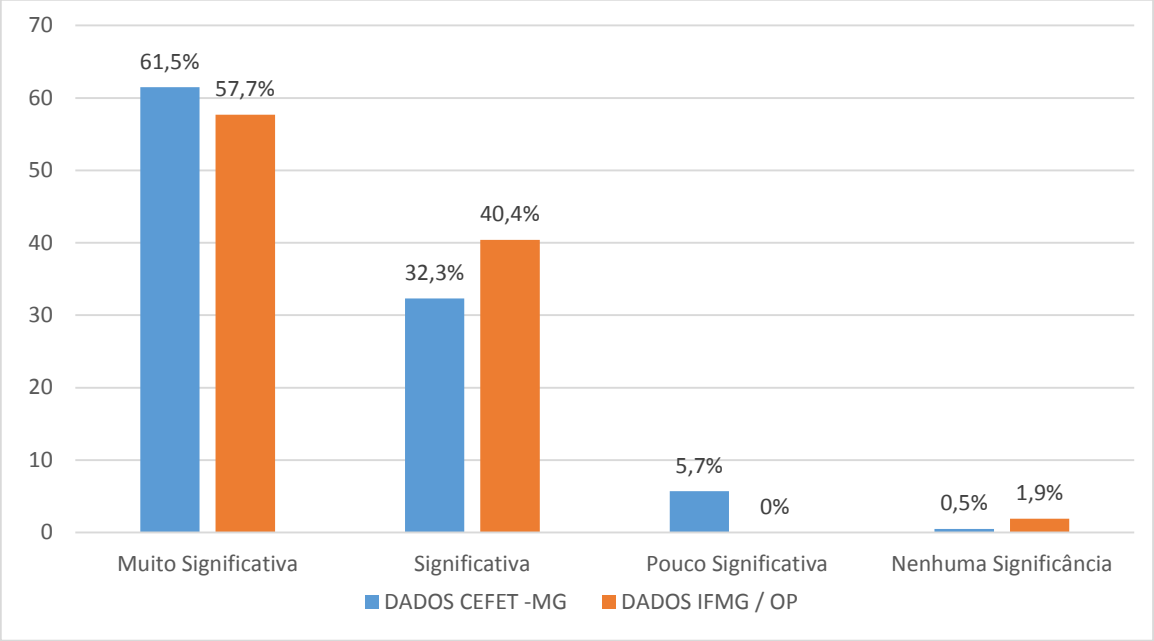
Tabela 4 – Dados do IFMG/OP - Agências / Órgãos de Fomento

RESPOSTA	Nº	%
CNPq (Conselho Nacional de Des. Cient. e Tecnológico)	4	5,5
FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesq. do Estado)	3	4,1
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos	1	1,4
CAPES - Coordenação de Aperf. de Pessoal de Nível Superior	1	1,4
SESU/MEC - Secretaria de Educação Superior	1	1,4
FJP - Fundação João Pinheiro	0	0,0
INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia	0	0,0
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	0	0,0
ABC - Agência Brasileira de Cooperação	0	0,0
INEP/MEC - Instituto Nac. de Estudos e Pesq. Educacionais	0	0,0
SETEC/MEC - Secretaria de Educ. Profissional e Tecnológica	0	0,0
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	0	0,0
EMPRESAS PRIVADAS	0	0,0
Outros órgãos e agências de fomento internacionais	0	0,0
Outros órgãos e agências de fomento nacionais	8	11

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Os dados da Tabela 4 se referem à participação das Agências de Fomento nas pesquisas desenvolvidas pelos docentes do IFMG/OP. Contatou-se que, embora os professores tenham informado, anteriormente, no gráfico 24, ser grande o envolvimento em Projetos de Pesquisa, ainda, é tímida a presença das Agências de financiamento nas Pesquisas desenvolvidas pelos professores do IFMG/OP. Destacaram-se o CNPq, com 5,5% e a FAPEMIG, igual a 4,1% de participação.

Gráfico 27 – Importância da Pesquisa para a Prática Pedagógica

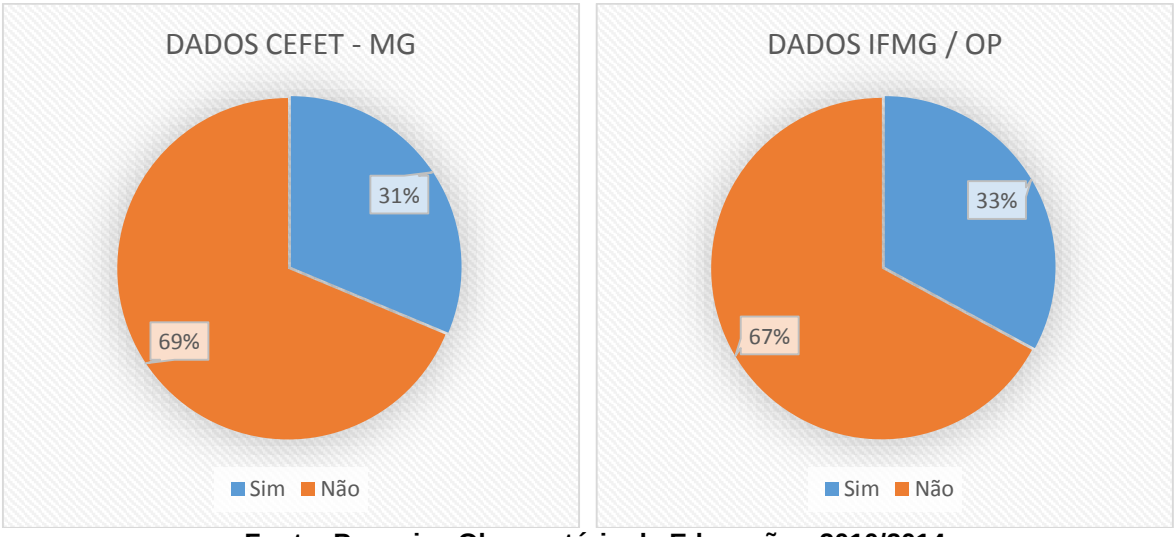


Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Em relação à prática da Pesquisa, procurou-se identificar a percepção dos professores sobre a relevância dessa atividade no exercício da docência. De acordo com o Gráfico 27, dos 174 docentes que afirmaram desenvolver essa atividade, 107 professores reconheceram como uma experiência muito significativa, representando 61,5% dos respondentes, outros 56 docentes avaliaram como significativa, totalizando 32,4%. Apenas, 10 professores consideraram a Pesquisa como pouco significativa para a prática docente, representado 5,7%. E 1 docente afirmou que a Pesquisa não tinha nenhuma significância para atividade do magistério, igual a 0,5%.

Em relação aos dados do IFMG/OP, dos 52 professores que afirmaram realizar Pesquisa em sua área de atuação docente, 30 reconheceram com uma prática muito significativa para o exercício da docência, totalizando 41,1% dos respondentes. Outros 21 professores consideraram a pesquisa como significativa, correspondendo a 28,8% das respostas, e 1 professor afirmou que a Pesquisa não tinha significância, representando 1,3%.

Gráfico 28 – Projetos de Extensão e Área de Atuação Docente

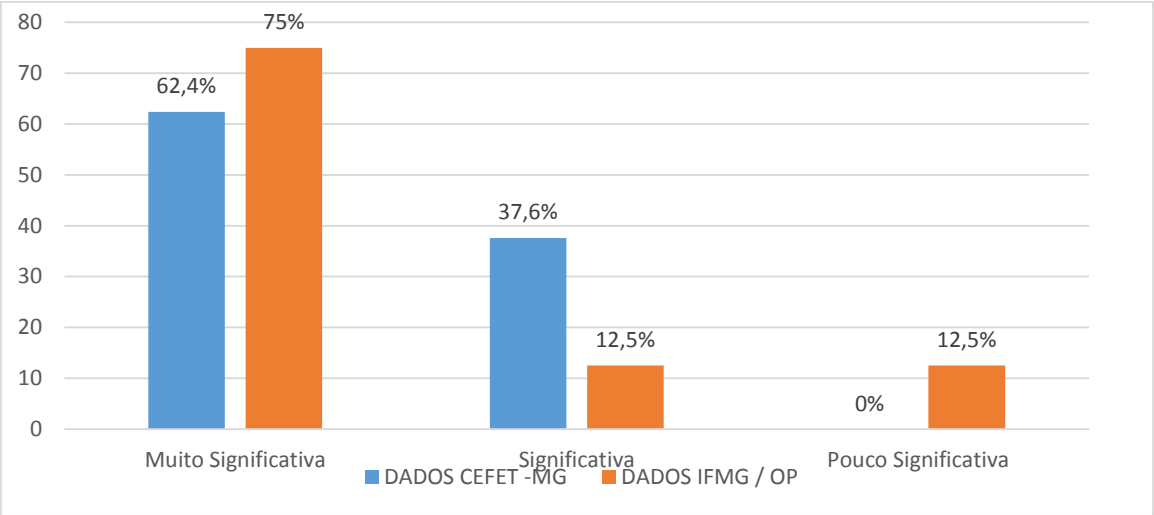


Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

No que se refere ao desenvolvimento de Projetos de Extensão, no âmbito do CEFET-MG, identificou-se um número menor de professores envolvidos nessa atividade, quando comparada com as atividades de Pesquisa. Os dados do Gráfico 28 mostram que, dos 246 que responderam ao questionário, 77 afirmaram que participavam de Projetos de Extensão, representando 31% das respostas, sendo que 169 informaram que não desenvolviam atividades de Extensão, totalizando 69% dos professores.

Em relação ao IFMG/OP, dos 73 docentes, 24 afirmaram que desenvolviam Projetos de Extensão, o que totalizava 33% das respostas, sendo que 49 sujeitos não desenvolviam atividades de Extensão, o que somou 67% dos respondentes.

Gráfico 29 – Avaliação das Atividades de Extensão



Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2010/2014.

Quanto a avaliação que os professores fizeram no tocante aos Projetos de Extensão, relacionados ao CEFET-MG, constatou-se que, de acordo com Gráfico 29, dos 77 respondentes que afirmaram participar de Projetos de Extensão, todos consideraram como muito significativa ou significativa a participação nesses projetos.

Para os professores do IFMG/OP, dos 24 docentes que informaram desenvolver Projetos de Extensão, 18 consideraram como muito significativa, percentual de 75%, outros 3 informaram que era uma prática significativa, totalizando 12,5%. Por fim, 3 docentes registraram que era uma experiência pouco significativa.

Ressalta-se: as Atividades de Extensão referem-se a atividades educativas que se estabelecem na interação dos sujeitos da instituição escolar com as comunidades do seu entorno. Nesse sentido, trata-se de uma prática educativa que vai para além dos bancos escolares e ganha outras dimensões enquanto espaço de aprendizado, qual seja, as interações sociais que se criam com os diferentes segmentos sociais. Assim, a Atividade de Extensão, inserida no contexto da comunidade, apresenta-se como um lugar muito rico para a produção de conhecimento, rompendo com uma visão reducionista, que compreende essa atividade reservada às universidades, associada ao assistencialismo ou à prestação de serviços.

No contexto da EPTNM, considera-se como muito apropriado a prática da Extensão, uma vez que se trabalha com a ideia da construção dos saberes escolares em conexão com a comunidade externa, em contato direto com a sociedade. Cria-se

uma relação que vincula a educação escolar ao exercício da cidadania e de transformação da realidade, colocando o educando em contato direto com a sociedade na qual está inserido. Supera-se a perspectiva da educação bancária que acontece dentro da sala de aula e se avança para uma relação dialógica, entre educandos e sociedade. Para Freire, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2015, p. 42-3).

6.1.6 A opção pelo magistério

Após investigar sobre os percursos de formação dos professores que atuavam na EPTNM, os pesquisadores o OBEDUC, quiseram saber sobre as motivações que influenciaram esses professores na escolha da docência na Educação Profissional. Nesse sentido, foram solicitados para que se manifestassem em relação às motivações pelo magistério na instituição em que trabalhavam. Nessa questão, foram apresentadas 6 alternativas de respostas, e os professores podiam assinalar até 3 opções. As porcentagens foram calculadas, considerando o índice que cada alternativa recebeu em relação ao número total de docentes.

Para efeito de análise nesta pesquisa, optou-se por referenciar as 3 alternativas com maior índice de manifestação, em cada uma das instituições pesquisadas.

Tabela 5 – Motivos para opção pelo Magistério

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA PARA OS PROFESSORES	DADOS CEFET-MG		DADOS IFMG/OP	
	Nº	%	Nº	%
Oportunidade de crescer acadêmica e profissionalmente.	155	63,0	42	57,5
Interesse e aptidão para trabalhar com a juventude, no âmbito da Educação Profissional.	120	48,7	28	38,3
Garantia de estabilidade no trabalho.	99	40,2	38	52,0
Formar jovens para os setores societário e produtivo.	86	34,9	30	41,0
Satisfatórias condições salariais.	62	25,2	25	34,2
Satisfatórias condições de trabalho.	73	29,6	26	35,6

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

De acordo com a Tabela 5, constatou-se que duas alternativas aparecem como consenso entre os professores das duas instituições. A primeira opção dos docentes para justificar a escolha do magistério se refere à “oportunidade de crescer acadêmica e profissionalmente”. No CEFET-MG, corresponde a 63% dos professores e, no IFMG/OP, a 57,5%. A segunda opção está relacionada à “garantia de estabilidade no trabalho”, 40,2% dos professores do CEFET-MG optaram por essa alternativa e 52%, do IFMG/OP. A partir destes dados, considera-se que para esses professores a escolha do magistério ganha contornos de uma profissão reconhecida socialmente, configurando-se condições para o fortalecimento do magistério.

A terceira alternativa, embora não seja consenso do ponto de vista quantitativo, apresenta coerência do ponto de vista da intencionalidade pedagógica. No CEFET-MG, com 48,7%, referia-se ao “interesse e aptidão para trabalhar com a juventude no âmbito da Educação Profissional”. No IFMG/OP, tratava-se da intenção de “formar jovens para os setores societário e produtivo”, com 41% dos respondentes. Pode-se afirmar que esses professores revelaram um comprometimento pessoal na opção pelo

magistério, qual seja, a formação da juventude para o desenvolvimento econômico e social do País. Dessa maneira, revelaram que tinham posicionamentos pessoais vinculados a um projeto educativo, relacionado à educabilidade dos jovens que estavam se capacitando para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, eram professores que, como Freire, acreditavam na diretividade da prática pedagógica, considerando o ato de educar com seu verdadeiro significado, ou seja, uma educação que possibilitaria a humanização.

6.1.7 Situações que impactam negativamente no trabalho docente

Para finalizar a pesquisa quantitativa sobre a formação/profissionalização de professores na EPTNM, os pesquisadores do OBEDUC procuraram investigar sobre os fatores que poderiam estar impactando negativamente nas práticas educativas. Assim, foi elaborada uma pergunta na qual foram apresentadas 18 alternativas e os professores podiam assinalar até 3 opções.

Para delimitar o campo de análise nesta pesquisa, fez-se a opção pelas 3 alternativas que mais se destacaram em cada uma das unidades de ensino.

Tabela 6 – Situações que impactam, negativamente, no trabalho docente

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA PARA OS PROFESSORES	DADOS CEFET-MG		DADOS IFMG/OP	
	Nº	%	Nº	%
Clima organizacional	75	30,4	15	20,5
Falta de embasamento teórico dos alunos	72	29,2	33	45,2
Desinteresse dos alunos	66	26,8	34	46,5
Intensificação do ritmo de trabalho	58	23,5	9	12,3
Mudanças determinadas pelas Políticas Educacionais	35	14,2	17	23,2
Mudanças determinadas pelos gestores da Instituição	33	13,4	0	0

Descontentamento com o salário	29	11,7	16	21,9
Deslocamento residência/trabalho	24	9,7	11	15,0
Problemas na relação professor-gestor	18	7,3	5	6,8
Problemas pessoais e/ou familiares	18	7,3	3	4,1
Problemas de saúde	15	6,0	3	4,1
Violência no entorno da escola	11	4,4	0	0
Falta de autonomia para exercer a atividade docente	6	2,4	4	5,4
Problemas na relação professor-aluno	3	1,2	0	0
Problemas na relação professor-pais/responsáveis	3	1,2	1	1,3
Problemas na relação professor-professor	12	4,8	5	6,8
Violência na escola	1	0,4	0	0
Nenhuma	34	13,8	8	10,9

Fonte: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014.

Quando se toma para análise os dados do CEFET-MG, constatou-se que para 75 professores, o que totalizava 30,4%, o clima organizacional foi apontado como a situação que mais impactava negativamente no trabalho docente. Em segundo lugar, para 72 docentes, que representava 29,2%, era a falta de embasamento teórico dos alunos. Para 66 professores, índice de 26.8%, foi registrado o desinteresse dos alunos como fator que impactava no trabalho docente.

Em relação aos dados do IFMG/OP, o desinteresse dos alunos foi apresentado como o fator que mais impactava negativamente no trabalho docente. Essa opção foi assinalada por 34 professores, representado 46,5%. Em seguida, foi registrado a falta de embasamento teórico dos alunos, listada por 33 professores, índice de 45,2%. Por fim, como terceira alternativa, as mudanças determinadas pelas Políticas Educacionais, escolhida por 17 professores, correspondendo a 23,2.

Pode-se considerar que, nas duas instituições, o ponto de convergência estava relacionado ao perfil acadêmico dos alunos. Existia uma grande preocupação dos professores com a falta de embasamento teórico e a falta de motivação dos alunos com os estudos. Certamente, são duas realidades que podem ser consideradas comuns para a realidade educacional do Brasil, no qual a falta de políticas públicas mais consistentes na educação pública tem gerado problemas crônicos em relação à qualidade do ensino e, consequentemente, no perfil acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, à medida que os professores que atuavam na EPTNM manifestavam-se preocupados com o perfil acadêmico dos estudantes (falta de embasamento e motivação com os estudos), coloca-se em questão a importância do domínio dos saberes didático-pedagógicos, como uma competência necessária para qualificar as práticas docentes. Nesse sentido, diante das dificuldades apresentadas pelos professores em relação aos seus alunos, questiona-se: Quais recursos didático-pedagógicos esses professores estariam lançando mão para qualificar suas práticas de ensino?

Sabe-se que os conhecimentos didáticos se constituem como importantes recursos que contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que qualificam a ação de mediação entre o professor e o aluno. Para Libâneo (1994), a escolha dos recursos didáticos está vinculada a um conjunto de informações, entre as quais, os objetivos da aula, o tipo de conteúdo, as características dos alunos quanto à capacidade de assimilação, conforme idade e nível de desenvolvimento mental. Para esse autor, “não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário dizer como fazer, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. Essa é a função da didática, ao estudar o processo do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

Por isso, enfatiza-se nesta pesquisa a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos no processo de formação dos professores da EPTNM, para capacitar os docentes dos saberes necessários no exercício do magistério, principalmente, em contextos em que os professores se sentem desafiados, em situações adversas, exigindo diferentes intervenções pedagógicas para ministrar as aulas.

6.2 A Pesquisa Qualitativa

Como explicitado anteriormente, a coleta de dados referente à pesquisa qualitativa envolveu diferentes pesquisadores ligados ao OBEDUC. À medida que os pesquisadores concluíram a transcrição das entrevistas, elas foram encaminhadas para registro e memória e, em seguida, disponibilizadas para os mestrandos e doutorandos, do Programa de Pós-Graduação da PUC Minas.

O processo de análise das entrevistas passou por várias etapas, conforme o referencial metodológico definido, objetivando um estudo criterioso dos dados. Na primeira etapa, os textos foram agrupados em um arquivo Word, por unidade de ensino. Assim, reuniu-se as entrevistas em um documento com 167 páginas para o IFMG/OP e outro, com 138 páginas, para o CEFET–MG. Em seguida, procedeu-se uma primeira leitura, visando obter uma aproximação com o texto e, ao mesmo tempo, uma limpeza das informações desnecessárias.

Na segunda etapa, considerou-se necessário, uma releitura das entrevistas, de acordo com o perfil de formação, ou seja, realizou-se a leitura das 4 entrevistas dos professores licenciados e das 4 entrevistas dos professores bacharéis, de cada unidade de ensino. Utilizando o recurso da ferramenta Word, começou-se a destacar algumas palavras, frases, expressões, conceitos, que pudessem favorecer nas aproximações com as categorias de análise definidas. Ao mesmo tempo, procedeu-se outra limpeza de informações que não atendiam ao objetivo desse estudo. Nesta etapa, já foi possível constatar continuidades e descontinuidades nas concepções de educação dos professores de acordo com os perfis de formação. No entanto, optou-se por um novo arranjo das entrevistas levando-se em conta a sequência das perguntas realizadas.

Assim, procedeu-se uma terceira etapa do tratamento das entrevistas. As respostas dos professores foram organizadas de forma sequenciada, ou seja, para cada pergunta feita, colocava-se todas as respostas dos professores bacharéis e, em seguida, todas as respostas dos professores licenciados. Esse ordenamento foi fundamental para capturar a percepção dos docentes em relação às questões investigadas, saber como pensavam tendo em vista os diferentes perfis de formação.

Do ponto de vista prático, procedeu-se um estudo no qual, a partir de cada pergunta, eram analisadas as 4 respostas dos professores licenciados e as 4 dos

professores bacharéis. Esse processo de análise foi determinante para a identificação de posicionamentos, abordagens, dados, concepções, entre outros, dos dois grupos de professores. Possibilitou a classificação e a categorização das falas dos entrevistados, identificar os consensos e dissensos em relação aos temas investigados.

6.2.1 Categorias de Análise

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados, divididos e analisados segundo as categorias de análise identificadas ao decorrer deste estudo.

Estabeleceu-se 5 categorias, a saber:

1) – Formação /Profissionalização e Qualificação: incentivo institucional e Plano de Salário e Carreira.

2) – Formação em Licenciaturas: importância para a prática docente.

3) – Saberes Tácitos: importância para a prática docente.

4) – Desenvolvimento de Pesquisa e Extensão: relevância para a prática docente.

5) – Contexto sócio-político e econômico e Políticas Públicas: suas influências na prática docente.

6.2.1.1 Primeira categoria. Formação / Profissionalização e Qualificação: Incentivo Institucional e Plano de Salário e Carreira

Para referenciar esta categoria de análise, inicialmente, toma-se a qualificação dos professores que participaram das entrevistas nas duas instituições pesquisadas. De acordo com os dados do quadro 13, apresentado no capítulo anterior, referente à caracterização desses profissionais, constatou-se que no CEFET-MG, dos 8 professores entrevistados, 7 possuíam doutorado e 1 tinha mestrado. Em relação ao IFMG/OP, 5 professores eram doutores e 3 eram mestres.

Esses dados coletados na pesquisa qualitativa, referentes à formação dos professores que atuavam na Educação Básica, especificamente, na EPTNM, dialogam com dados da pesquisa quantitativa (gráficos 20 e 21), que revelaram que as instituições em apreço, possuíam quadros docentes com um alto nível de

formação, o que, certamente, reforça a imagem de prestígio social e a qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Kuenzer (2006), a formação em nível superior é uma condição imprescindível, para que o professor da Educação Profissional adquira o *status* de qualificação para a função que ocupa. Diferentemente do instrutor que, no modelo taylorismo-fordismo, era o profissional que dominava os saberes vindos da experiência, o professor do século XXI, necessariamente, além desses saberes, precisa estar sustentado por uma formação científico-tecnológica consistente.

Moura (2008) considera que a formação dos docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ocorrer por meio de programas de Pós-Graduação, principalmente *Stricto Sensu*, ofertados por diferentes Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Para Machado (2008), na atualidade, não se sustenta mais o padrão centrado no artesanato, no qual o mestre da oficina-escola se apresentava como modelo de referência para seus alunos. Na contemporaneidade, os docentes da Educação Profissional vêm enfrentando novos desafios, relacionados às mudanças organizacionais, especificamente, aos efeitos das inovações tecnológicas, às exigências de qualidade na produção e nos serviços, à justiça social, às questões éticas e às relativas à sustentabilidade ambiental. Nesse cenário, denominado de era do conhecimento, a formação continuada é considerada como pressuposto indispensável para se adquirir e operar os conhecimentos de base científica/tecnológica, articulados às ciências humano-naturais, visando ao desenvolvimento social e econômico. Para essa pesquisadora, trata-se das novas exigências no tocante à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos, pressupostos essenciais para uma docência pautada na análise, na reflexão crítica e na criatividade, no âmbito da atividade laboral.

Para além desse tempo marcado por profundas mudanças e transformações, Frigotto (2011), em estudo sobre o balanço final do século XX e início do século XXI, dialogando com diversos teóricos do pensamento social crítico, reforça a importância do professor pesquisador, profissional qualificado, que, na condição do exercício de sua intelectualidade e da sua atividade docente, orienta processos formativos na perspectiva revolucionária. Nessa condição, ele será capaz de mostrar para os seus alunos que vivenciamos um início de século caracterizado por continuidades e

descontinuidades, porém, sem uma mudança estrutural na lógica do mercado neoliberal, de instauração de práticas de alienação e desumanização.

Na mesma direção, Araújo (2010) considera que os conteúdos técnicos trabalhados no Ensino Profissional devem se constituir como desdobramentos do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção na realidade, o que pressupõe a necessidade do professor sempre em se qualificar no âmbito das exigências do desenvolvimento científico, em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Visto que a educação profissional está inserida em uma realidade marcada por profundas mudanças e transformações e requer profissionais qualificados, conforme explicitado pelos teóricos em pauta, buscou-se investigar nas entrevistas, realizadas nas duas unidades, a percepção dos professores sobre fatores que mobilizam os docentes em relação à formação continuada, ao mesmo tempo, quais as avalições que esses profissionais possuíam em relação às políticas da instituição para essa qualificação.

Nas entrevistas, a questão da continuidade dos estudos foi abordada no sentido de identificar se existia uma percepção de fatores externos que pressionavam os docentes em seu processo de qualificação. A pergunta feita para os professores indagava “se o discurso e a exigência atual para uma maior qualificação, por maiores níveis de produtividade e qualidade, têm influenciado no trabalho como professor”.

Seguem algumas falas de professores sobre suas percepções relacionadas à existência ou não de uma cobrança para uma maior qualificação/produtividade acadêmica.

Inicialmente, dois relatos de professores do CEFET-MG. Primeiro, do Prof. 4 CL, que, também, pode ser entendido como um “desabafo”. Este docente expôs sobre a dificuldade de conciliar as exigências da produção acadêmica com os desafios da carga horária de aula e demais atividades acadêmicas. Também, discorreu sobre a sua angústia e tensão pela espera da aprovação e publicação de um artigo produzido.

> Sim, sem dúvida, eu diria, a gente sente isso como um discurso muito cruel, eu até diria, é muita cobrança em relação à produção. E nem sempre é fácil produzir. Na minha instituição a gente tem uma carga horária de aula, no meu departamento, de 14 horas/aula, mais pesquisa, mais participação em grupos de estudo e em outras coisas. Então, assim, esse ano mesmo eu me senti muito pressionada, porque produzi um artigo, encaminhei para uma revista e não tive retorno. O retorno custou para chegar. Então, sem esse retorno,

> acaba que o artigo fica lá preso e você fica extremamente preocupada se vai ser aprovado ou não vai ser aprovado. Então, eu acho que essa pressão pela produtividade, ela nos toma um tempo muito grande e nos é muito cruel, sabe. (Prof. 4 CL).

Por sua vez, o relato do Prof. 6 CB revelou que a cobrança é necessária e faz parte do processo, contudo, reconheceu que para além das demandas da formação específica, da área de conhecimento, há uma carência e fragilidade da formação pedagógica dos professores que são engenheiros e químicos formados, uma vez que, de acordo com a sua fala, essa formação ainda não é valorizada.

> Sim. Sim. Eu acho que a gente já incorporou isso, a gente sabe que precisa, e a gente sente mal quando não acontece. Claro que existe uma vontade de cada um de se capacitar. Aí nós temos um problema aqui, principalmente aqui, no nosso caso, você tem uma qualificação tecnológica-cientifica, uma capacitação, às vezes, junto com o meio produtivo, e uma capacitação pedagógica. Eu acho que a gente peca muito na capacitação pedagógica. A maioria dos professores, eles não têm formação pedagógica e não é valorizado a formação pedagógica. A gente entra, são engenheiros, são químicos formados, que tiveram essas disciplinas, que dominam essas áreas, que pesquisam e que vem dar aula, mas que nunca pisaram numa sala, é o meu caso, específico. A capacitação ajuda, sem dúvida nenhuma. Então, a capacitação é fundamental. (Prof. 6 CB).

Nas entrevistas dos professores do IFMG/OP, constatou-se que a exigência da formação continuada é uma realidade que faz parte da qualificação profissional. Na fala do Prof. 16 IB, também, verificou-se a tensão que existe frente à demanda de conciliar a produção acadêmica e os desafios de ministrar aulas com qualidade.

> Eu fico preocupada: nossa, eu preciso fazer alguma coisa, eu tenho que pontuar, mas eu, por exemplo, fico preocupada com a minha sala de aula, porque você tem que ir adquirindo uma vivência, uma prática, ver o que funciona, o que não funciona. Meu foco é ter meus alunos aprendendo e satisfeitos, se eu tiver meus alunos sabendo e felizes e satisfeitos, falar: "ó professora, mesmo que eu não vá fazer Engenharia Civil, não vá trabalhar na área, mas isso aqui foi muito bacana aprender", eu estou satisfeita, então, fica difícil conciliar isso tudo. (Prof. 16 IB)

De modo geral, constatou-se que tanto nas entrevistas do CEFET-MG, quanto nas entrevistas dos IFMG/OP, os professores possuíam uma consciência da necessidade da formação continuada e estavam comprometidos com essa formação. Ao mesmo tempo, evidenciaram as dificuldades e os tensionamentos para lidar com as exigências da produção acadêmica e o exercício do magistério.

Para Araújo e Frigotto (2015), a atitude dos professores frente ao desafio do ensino na EPTNM configura-se como ato de compromisso com a proposta educacional, que objetiva um determinado projeto educativo, dessa maneira, deve extrapolar o trabalho centrado na mera organização curricular:

> [...] mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Ressalta-se que as políticas públicas e as políticas institucionais devem direcionar para a formação continuada, promovendo a formação integrada, geral e específica e, dessa maneira, possibilitar que as práticas educativas dos professores estejam alinhadas às peculiaridades de ensino da referida modalidade da educação. Para Machado (2011), as políticas de formação continuada necessitam ganhar mais espaço nessas instituições, uma vez que a heterogeneidade de formação e a trajetória profissional desses professores implicam em múltiplas articulações. Para essa autora,

> [...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

Nas entrevistas realizadas nas duas instituições, sobre a percepção dos professores quanto a existência ou não, de uma cobraça relacionada à qualificação/produtividade acadêmica, constatou-que que, de modo geral, os professores possuíam uma percepção da cobrança relacionada ao processo de qualificação/produtividade, tanto no nível acadêmico, quanto para às capacitações relacionadas ao mundo do trabalho, conhecimentos decorrentes da modernização de equipamentos/produtos que são lançados no mercado. Verificou-se que essa realidade provocou nos professores um certo nível de tensão, pressão e preocupação. Contudo, esses professores explicitaram que seu processo de qualificação não estava

vinculado somente às exigências externas da instituição ou às políticas do MEC, mas que, também, estavam vinculadas à consciência pessoal da necessidade da melhoria de suas práticas docentes, das questões que envolvem o seu trabalho dentro da sala de aula, seja a capacitação técnica, seja a capacitação pedagógica. Alguns professores fizeram referência à qualificação profissional com objetivo da melhoria da situação financeira, nesse caso, entendida como necessária para o bom exercício profissional.

Depois que os professores se manifestaram concernente à percepção que tinham em relação às exigências da formação continuada, foram perguntados sobre a percepção que possuíam tendo em consideração o incentivo e respaldado da instituição no que se refere ao desejo/esforço do docente em se profissionalizar, tornando-se mais capacitado.

O que se constatou nas entrevistas foi um reconhecimento geral dos professores em relação ao apoio da instituição para a qualificação docente. Todos os entrevistados reconheceram que existiam práticas, das mais simples, como a elaboração do horário de aula, até políticas mais complexas, de liberação com garantia de remuneração para a capacitação. Ficou claro nas entrevistas que essa é uma política que ganhou visibilidade nos últimos 15 anos, sendo que os professores mais antigos se consideraram penalizados por não terem sido contemplados com esse respaldo institucional.

Seguem algumas falas dos professores de CEFET-MG, quando foram perguntados sobre o apoio da instituição em relação ao desejo de profissionalização/capacitação. O Prof. 1 CL, além de reconhecer o apoio da instituição para a pesquisa, fez questão de destacar que esse investimento é dinheiro público, que precisa ter compromisso com isso.

> Eu acho que eu nunca tive problemas com isso. Eu sempre tive o apoio institucional, por exemplo, a questão de qualificação em nível de mestrado e a questão da qualificação do doutorado. Eu tive uma licença total, por exemplo, para produzir uma pesquisa e eu tinha que voltar para cá mesmo e dar todo o retorno, porque isso é dinheiro público e eu acho que tem que ter um compromisso com isso. (Prof. 1 CL)

O Prof. 5 CB manifestou sua gratidão à instituição pelo estímulo que recebeu para a formação continuada. Além da qualificação formal, destacou a participação de

muitos professores em grupos de pesquisa em conexão com diferentes instituições de ensino superior.

> É, eu só tenho a agradecer, porque eu, pra te falar a verdade, o CEFET sempre estimulou a qualificação. A qualificação formal, mestrado e doutorado. E também tem programas de apoio quando você vai apresentar trabalhos, participar de outros grupos de pesquisa, né. Muitos professores aqui fazem parte de grupos de pesquisa fora do CEFET, na PUC, lá com a USP, em Santa Catarina, há muitos colegas que têm conexão com a UFMG. Então, no nosso departamento, tô falando do nosso departamento, né, é uma realidade nossa aqui. Nós temos raízes e conexões pra fora. Tanto pra dentro do país quanto pra fora. (Prof. 5 CB)

Os professores do IFMG/OP mantiveram a mesma posição de reconhecimento da importância da instituição em relação à política de incentivo e apoio aos professores que manifestaram interesse na continuidade dos estudos. O Prof. 12 IL reconheceu esse apoio, referindo-se às pequenas coisas que fazem parte da rotina do trabalho, como a organização do horário de aula, até o apoio em cursos de capacitação e a participação em congressos.

> Oh!!! Em pequenas coisas que me ajudam muito. Por exemplo, meu horário você deve ver ali é flexibilizado para eu ter tempo, por exemplo, eu tenho minhas aulas de manhã né, e os meus projetos são na hora do almoço, então eles já colocam assim, eles criam... organiza seu horário para fazer as coisas que você precisa fazer. Então, a escola dá esse respaldo. A escola também, quando você vai pra curso de capacitação você tem direito a cada 5 anos de fazer três meses de capacitação. Então, há esse respaldo da instituição, se eu vou participar de um congresso a instituição paga a passagem a inscrição... (Prof. 12 IL)

O Prof. 9 IL fez uma retrospectiva histórica e reconheceu que os profissionais mais antigos foram penalizados pela ausência desse apoio e incentivo no passado. Infere-se que ao contextualizar essa política de formação nos últimos 15 anos, faz referência aos governos de posicionamento mais crítico, que promoveram mudanças significativas nesta modalidade de educação.

> Tem incentivo. Nisso avançou muito a escola, até uns 12 anos atrás, o professor, nós não afastávamos para capacitação, de jeito nenhum, agora nós afastamos. Tem uns 15 anos que o professor já pode afastar pra fazer um Mestrado, pra fazer um Doutorado. Os mais antigos foram penalizados de alguma forma, já tinha pouco Mestrado e Doutorado e ainda não tinha como se afastar. (Prof. 9 IL)

De acordo com as falas dos professores, das duas instituições, o apoio e o incentivo às políticas de formação continuada faziam parte do projeto institucional das referidas escolas. Contudo, trata-se de uma política pouco comum na Educação Básica do País, uma vez que essa realidade se distancia da grande maioria dos professores do Brasil. Nesse sentido, considera-se que a percepção positiva dos professores entrevistados em relação à política institucional de valorização e incentivo da formação continuada, deve ser vista como uma política desejada para os docentes ligados à Rede Estadual, Rede Municipal e, até mesmo à Rede Particular de Ensino do País.

Para Moura (2008), a formação continuada no nível de Pós-Graduação S*tricto Sensu*, considerada como estratégica para a capacitação do professor da Educação Profissional Técnica, não deve acontecer apenas por iniciativa do próprio profissional, é relevante que as próprias instituições de ensino incentivem a formação continuada em consonância com seus planos de desenvolvimento e capacitação do magistério.

A política de formação deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Decreto n. 6.755/09, que dispõe ser a formação continuada um componente essencial da profissionalização docente. Dessa forma, as instituições de ensino devem explicitar,

> [...] a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009).

O reconhecimento dos docentes, das duas instituições, quanto a existência de uma política de formação continuada por parte da instituição, corrobora entre outras coisas com: a profissionalização docente, a composição de quadros docentes mais qualificados e, consequentemente, a qualidade do ensino ministrado aos alunos. Nesse sentido, entende-se que a percepção positiva dos professores entrevistados revela a importância do poder público na definição de políticas que impactam positivamente no fortalecimento da profissionalização docente, consubstanciada na formação inicial e continuada, plano de carreira e salários e materialidade física. São dimensões, que quando viabilizadas no âmbito do espaço escolar, criam condições para o professor desenvolver um ensino de qualidade. Assim, entende-se que as políticas em educação, para que sejam eficazes, devem contemplar esse conjunto de

ações, uma vez que a prática pedagógica consistente decorre da articulação de diferentes dimensões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Com base nesses fundamentos, o autor desta Tese questiona a atual Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, que traz o discurso da Reforma dessa modalidade de educação, alterando, essencialmente, a questão curricular, com a implantação de uma nova BNCC. Embora seja uma questão importante a ser discutida e alterada, reitera-se que qualquer política comprometida, de fato, com a qualidade do ensino deveria contemplar as múltiplas dimensões que compreendem o fazer pedagógico de forma consistente, fundamentalmente, as dimensões da formação e profissionalização docente.

Para finalizar o estudo sobre a categoria de análise em questão, os professores foram solicitados a se manifestarem em relação ao Plano de Carreira e Salários da Instituição. Foi perguntado aos professores: “O Plano de Carreira e Salários da instituição favorece e estimula o prosseguimento de estudos em níveis mais avançados?”.

De modo geral, os relatos dos docentes entrevistados, nas duas instituições, tanto os licenciados quanto os graduados, revelaram uma satisfação com o Plano de Carreira e Salários. Alguns professores explicitaram que se tratava de uma política que fazia parte de um plano de Governo, que extrapolava âmbito da unidade educacional. Todos se posicionaram positivamente quanto às vantagens e aos benefícios que essa política trouxe, seja no plano profissional, com possibilidades de crescimento acadêmico, seja no nível pessoal, criando uma condição financeira mais tranquila, condições para um padrão social e cultural condizente com uma vida profissional e pessoal digna.

Os relatos dos professores que atuavam no CEFET-MG ajudam a compreender a percepção que os docentes tinham a respeito do Plano de Carreira e Salários. Esses depoimentos revelaram que o reconhecimento e a valorização financeira, ou seja, a perspectiva de melhoria da renda, influenciou e promoveu a formação continuada, consequentemente, a qualidade o ensino.

Para o Prof. 2 CL, a consciência que os professores possuem sobre os benefícios que o Plano de Carreira e Salários traz, em relação aos ganhos salariais, exerce um impacto direto na formação continuada, contribuindo para o processo de qualificação docente.

> Tem professor aqui que é pesquisador, que gosta de ser pesquisador, e tem professor que não. Outra coisa, aqui, como a gente tem um plano de carreira, a formação continuada, ela impacta no meu salário. então né. Eu conheço só uma professora que não quis essa formação de mestre, fazer doutorado, pelo menos no momento. Mas os outros tem essa, essa, intencionalidade porque impacta no seu salário. (Prof. 2 CL)

Nessa mesma direção, o Prof. 4 CL reconheceu que o Plano de Carreira e Salários era muito significativo, uma vez que possibilitava aos professores avanços na carreira docente.

> Ah, isso sim! Sem dúvida faz muita diferença. Sem dúvida. Eu acho que um professor que só tem o mestrado, ele vai ter um avanço em termos de carreira, muito significativo quando ele alcança um curso de doutorado e pós-doc. É, eu já tenho doutorado, acho que já não faz tanta diferença, mas em termos de carreira melhora, melhora, melhora muito. (Prof. 4 CL)

A mesma tendência de reconhecimento foi identificada nas entrevistas dos professores que atuavam no IFMG/OP. Os depoimentos que se seguem caracterizam os posicionamentos desses docentes.

O Prof. 11 IL fez uma comparação com o tempo em que trabalhou na Rede Estadual, revelando que a ausência de um Plano de Carreira e Salários teve impacto negativo para a vida profissional dos professores. Para o referido professor, a docência exige muito esforço e dedicação, e a falta da valorização acaba desanimando o profissional, uma vez que não existe retorno.

> Claro, porque a gente tem plano de carreira, tem níveis, faz uma diferença importante no salário. Eu já fui da Rede Estadual, você não sai do lugar, a diferença no seu salário é tão insignificante, que você desanima colocar muito esforço, muita dedicação, para uma coisa que você não tem o retorno. Então, é algo positivo. (Prof. 11 IL)

O Prof. 14 IB fez um relato da sua história de vida, revelando como o Plano de Carreira e Salários influenciou na sua formação continuada.

> Oh, tem! Tem, porque o seguinte, eu formei em 1982. Não existia isso. De repente, vou ser franco com você, houve um incentivo financeiro né, aí todo mundo partiu, alertou todo mundo, inclusive a mim né, nessa época de fazer o mestrado. Aí eu falei, cara, não é que isso faz falta né, e por que que antes

> não houve divulgação, não financeira, né? Aí eu fui, mas nunca tinha pensado antes em fazer mestrado, doutorado. Não tinha! E quando eu fiz eu vi que a coisa me ajudou né, mexeu comigo, com minha cabeça, uma maneira de enxergar, de ver, de pesquisar. Ta, ótimo, interferiu, foi bom, né, foi bom tanto pro meu desenvolvimento dentro de sala de aula, pros meus conhecimentos e sem negar financeiramente. (Prof. 14 IB)

Por sua vez, o Prof. 15 IB revelou que o Plano de Carreira e Salários possibilitou a percepção de pertencimento a uma categoria profissional que é valorizada e reconhecida.

> Aqui no campus ninguém fala: “Ah, não vou fazer mestrado”. Todo mundo quer fazer. Por quê? É lógico, tem o reconhecimento e muita motivação salarial. No caso nosso de curso técnico, eu sou desde a antiga Escola Técnica, a faixa que aumentou, por exemplo, aqui para o mestrado foi muito grande. De mestrado para doutorado também foi bem maior do que era a muito tempo atrás. Muito tempo atrás, como eu falei, não era motivador o ganho salarial que você tinha. Hoje sim, hoje vale a pena. (Prof. 15 IB)

O Plano de Carreira para os professores da EPTNM está assegurado na Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que, em seu art. 2º, estabelece:

> São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.
> § 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.
> § 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica [...] (BRASIL, 2012).

Ressalta-se que os dados coletados para essa pesquisa de doutorado, quantitativos e qualitativos, mostraram que o Plano de Carreira e Salários influenciou, positivamente, no crescimento profissional e pessoal dos professores que atuavam na EPTNM, constituindo-se em uma carreira profissional valorizada. Assim, constatou-se que os professores, sujeitos da investigação, encontravam-se satisfeitos com essa política institucional, uma condição importante para a profissionalização docente e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma prática educativa com qualidade social.

O sentimento de reconhecimento e valorização dos professores que atuavam na EPTNM, nas instituições pesquisadas, em relação ao Plano de Carreira e Salários, revelou que a situação desses docentes distanciava-se, em muito, dos grandes problemas dos professores do Brasil, seja na Rede Estadual e Rede Municipal, marcada por baixos salários, infraestrutura precária, intensificação do trabalho, violência, entre outras. Trata-se de uma realidade que impacta fortemente na qualidade do ensino ministrado e, consequentemente, compromete o desempenho acadêmico dos estudantes. Dessa forma, considera-se que os grandes problemas vivenciados pelos professores da Rede Estadual e Rede Municipal no Brasil já foram superados pelos professores da EPTNM, na Rede Federal.

Estudos realizados por Gatti (2009), que fazem referência às condições de trabalho do professor da Educação Básica no Brasil, indicam a desvalorização política e social da docência nessa modalidade de educação. Para essa autora, quando se coloca em questão a qualidade da educação, os professores são referenciados como centrais nesse processo, contudo, não existem políticas para a carreira e o salário docentes, visando à valorização desse profissional. Segundo esses estudos,

> [...] a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual, tanto no que se refere aos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como na demais séries da Educação Básica e, também conforme a região e dependência administrativa. Em média ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário. Ao se olhar o conjunto de dados relativos a salários constata-se há regiões que a remuneração dos professores tem sido muito baixa. [...] O magistério não é uma carreira que estimula sua procura (GATTI, 2009, p. 240).

Também, estudos desenvolvidos por Oliveira (2013), sobre a proletarização e profissionalização de professores em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, revelaram que a profissionalização docente, no âmbito da dinâmica da estrutura ocupacional, impacta fortemente na sociedade, principalmente, quando os jovens estão em processo de definição de carreira profissional. Segundo a autora,

> A remuneração dos professores, historicamente muito inferior à responsabilidade social atribuída ao ofício docente, tem se constituído com o principal fator que vem acarretando, por um lado, a escassa demanda de candidatos aos cursos de licenciatura e, por outro, a recusa a exercer a profissão, entre muitos daqueles que se habilitam para o magistério (OLIVEIRA, 2013, p. 109).

Para essa autora, os crescentes níveis de desmotivação dos alunos, associada a um contexto de desajuste social e violência, acabam por transferir uma multidão de problemas para a escola, implicando as práticas docentes em atividades educativas de alta complexidade, agravada pela diminuição do prestígio social dos docentes.

Diferentemente, dos estudos de Gatti (2009) e Oliveira (2013), os resultados desta pesquisa de doutorado revelam que as conquistas alcançadas nos governos de posicionamento mais crítico, no início deste século, para os professores que atuavam na EPTNM, possibilitaram que a docência fosse reconhecida como uma profissão com prestígio social, reconhecimento e valorização profissional. Embora se constate a necessidade de avanços na área da formação pedagógica, trata-se de uma modalidade de educação pública que vem privilegiando algumas dimensões que fortalecem a identidade do profissional da educação, ou seja, quadros docentes com titulação consistente, boa infraestrutura e Plano de Carreira e Salários, consequentemente, essas instituições vêm ofertando um ensino com qualidade, sendo reconhecidas pela sociedade local como centros de excelência de ensino.

Contudo, considera-se que, as recentes políticas públicas implementadas, decorrentes da ruptura democrática ocorrida em 2016, sinalizam forte retrocesso para a Educação Profissional. Recentemente, medidas aprovadas no início do ano de 2020 trouxeram grande instabilidade para os profissionais que atuam na EPTNM, uma vez que o Ofício n. 08/2020GAB/SPO/SPO-MEC, enviado aos dirigentes das instituições federais de ensino, no dia 04 de fevereiro, comunicou a redução orçamentária prevista na Lei Orçamentária Anual (LOA). Apoiando-se nessa legislação, o Ofício expedido pelo MEC determinou a suspensão, por tempo indeterminado, da implantação de diversos direitos de professores e técnico-administrativos na folha de pagamento (progressão de qualquer natureza, promoção, aceleração da promoção, retribuição por titulação, incentivo à qualificação, Reconhecimento dos Saberes e Experiências (RSC), gratificação por encargo de curso e concurso, adicional noturno, horas extras, inclusão de novos adicionais de insalubridade, inclusão de novos adicionais de periculosidade, substituições de chefia, novas solicitações de auxílio transporte, indenização de férias, rescisão e aposentadoria, novas solicitações de ressarcimento à saúde, auxílio natalidade, pré-escolar, auxílio pela realização de bancas e processos similares que resultem em novas despesas.

Assim, esse cenário de desrespeito aos direitos assegurados aos profissionais do magistério pela Lei n. 12.772/2012, no Plano de Carreira da EBTT, afronta uma das principais conquistas dos professores, na perspectiva da profissionalidade docente, que, reitera-se, manifestaram sentimento de valorização e reconhecimento nas condições profissionais em que atuavam.

6.2.1.2 Segunda categoria. Formação em licenciaturas: Importância para a prática docente

Conforme explicitado anteriormente, constatou-se que os professores das duas instituições pesquisadas possuíam um alto nível de qualificação acadêmica, especificamente, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Contudo, tanto os dados da pesquisa quantitativa, quanto os dados da pesquisa qualitativa mostraram que essas instituições possuíam quadros docentes com perfis diferenciado de formação, professores bacharéis e licenciados, que conforme estudo teórico desenvolvido nesta pesquisa, não corrobora para a construção da identidade do profissional da educação.

Tendo em vista esses perfis diferenciados de formação, dos professores que atuavam na EPTNM, procurou-se investigar sobre essa configuração profissional, de forma que os professores entrevistados pudessem se manifestar em relação à seguinte pergunta: “Você acha que a carência de uma formação no âmbito das licenciaturas, ou seja, dos conhecimentos/saberes didáticos e pedagógicos, pode comprometer a qualidade do ensino ministrado pelos professores da Educação Profissional?”.

Nos relatos dos professores entrevistados, que atuavam no CEFET-MG, não se constatou um posicionamento coeso na defesa de uma qualificação no âmbito das licenciaturas, como uma formação que pudesse fazer a diferença na qualidade do ensino. Alguns professores foram explícitos na defesa dessa formação, considerando-a como muito importante para o exercício da docência, no entanto, outros, informaram que a qualidade do ensino está mais nos atributos e nas qualidades pessoais, que decorrem da subjetividade de cada profissional, não dependendo diretamente dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Na sequência, tem-se a fala do Prof. 1 CL que se posicionou na defesa das licenciaturas, por entender que essa formação qualifica o professor no enfrentamento das dificuldades, problemas e obstáculos que são inerentes ao processo ensino aprendizagem.

> Eu defendo o seguinte, que qualquer professor, qualquer docente que fosse ser contratado, deveria prever essa questão, uma capacitação em licenciatura. Pode parecer um pouco implicância com relação a isso, mas preparar uma aula e saber que determinados problemas têm que ser enfrentados coletivamente, olhando as questões, as dificuldades os problemas, obstáculos que acontecem no processo ensino-aprendizagem, vamos dizer assim. Então eu acho que a solução passa muito por aí. (Prof. 1 CL)

Na mesma direção, o Prof. 5 CB destacou a importância das Licenciaturas na preparação dos profissionais da educação para melhor conduzir a atividades com os alunos, sejam de caráter comportamental, psicológico ou pedagógico.

> Eu entendo que a formação pedagógica é de suma importância. Pro professor melhor saber se posicionar em sala de aula... melhor saber conduzir as atividades com os alunos e ter total ciência da questão comportamental, da parte psicológica e pedagógica. Eu acho que sim, o professor que tem essa capacidade, esse entendimento, essa formação, ele tem maior facilidade e ele melhor, também, se utiliza dos recursos pra promover uma aula mais rica. (Prof. 5 CB)

Em contrapartida, nos relatos que se seguem, de dois professores do CEFET-MG, constatou-se o entendimento de que a formação em Licenciatura não tem uma relação direta com a qualidade do ensino ministrado em sala de aula. Para o Prof. 2 CL, não é uma questão que pode ser respondida de forma geral, uma vez que existem professores licenciados que são ruins e não licenciados que são ótimos. O professor relativizou essa formação na medida em que a considerou como boa para alguns e não interferir para outros.

> Eu acho que depende, isso não pode ser respondido de uma forma geral. Eu vejo que você vai ter professores licenciados que são ruins, professores que não têm licenciatura que são ótimos professores. É claro, que se você tem o conhecimento do que é ensinar, de didática, essas coisas vão te ajudar, mas isso não é determinante. Eu já me deparei com isso. Professores que não têm a menor predisposição em discutir questões didáticas e são excelentes professores e usam didáticas espetaculares. Então, acho que interfere pra alguns, não interfere pra outros. (Prof. 2 CL)

Já o Prof. 8 CB fundamentou a defesa para o exercício da docência a partir da capacidade natural que alguns professores possuem para dar aula. Considerou que há pessoas que nascem para dar aula, no seu entendimento, não é a titulação que qualifica a condição de mestre.

> Eu já tive vários colegas aqui que pelo contrário. Verdadeiros mestres, sem ser mestres. Porque tem muitas pessoas que nascem pra dar aula, então não é a licenciatura ou um curso de mestrado ou doutorado que vai fazer com que a aula do cara seja excelente não. Talvez o cara com o curso técnico, aqui, ele consegue chegar e transmitir o conteúdo e dar o recado melhor do que um mestre, do que um doutor. (Prof. 8 CB)

Na mesma direção, os relatos dos professores os IFMG/OP, também, mostraram que não existe um posicionamento consensual sobre a importância da formação pedagógica. Alguns professores se manifestaram, claramente, na defesa da licenciatura, que ela exerce grande influência na qualificação dos processos de ensino. Ao mesmo tempo, outros professores reforçaram o posicionamento, historicamente, construído, pelo reconhecimento da docência como vocação, talento ou um dom.

Inicialmente, o relato do Prof. 12 IL defendeu a formação em Licenciatura, por considerar que essa capacitação ajuda o professor a entender o processo de cognição da aprendizagem, qualificando-o na definição de procedimentos e estratégias de ensino.

> Eu acho que sim. Eu falo isso pautada no que eu ouço dos meus alunos... Você tem que aprender alguns procedimentos, você tem que entender como é que o aluno aprende, se você entende como é que um aluno aprende, como é o processo de aprendizagem, você vai aprender também estratégias de ensino, não é? (Prof. 12 IL).

Por sua vez, o Prof. 14 IB justificou a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos a partir da sua própria vivência como docente. Ele relembrou como foram as suas primeiras experiências em sala de aula, na função de professor, e acredita que suas dificuldades, naquela época, poderiam ter sido sanadas com a formação pedagógica.

> Com certeza. Eu não tive não, acho que a pedagogia deveria acompanhar de perto, principalmente os novos. Eu entrei assustado no primeiro dia na sala de aula, com 24 anos, depois, e fui aprendendo comigo, aprendendo com os alunos, aprendendo com os colegas, com os outros professores, assistindo aula de outro professor, eu assistia, assistia pra eu pegar o fio da meada e tal, e isso poderia ser feito pela área pedagógica, né, te orientar. Eu acho que faz falta sim. (Prof. 14 IB)

Diferentemente, o Prof. 13 IB posicionou-se na direção dos que acreditam que a carência da formação pedagógica não compromete a qualidade do ensino. No seu entender, a qualidade da aula está vinculada a uma performance natural do professor, e não aos conhecimentos didático-pedagógicos.

> Eu não sei se compromete, eu não vejo esse comprometimento. Por exemplo, na minha área de contato aqui, que é uma área técnica, a maioria esmagadora são engenheiros, a gente não tem didática. O que eu vi em mim e em outros colegas meus, também, que não tiveram formação em licenciatura, não tiveram nenhum tipo de estudo de pedagogia para poder exercer à docência, eu via dom mesmo. É dom mesmo. E eu vi muito isso aí, mesmo com a falta do estudo pedagógico, da teoria da pedagogia, eu vi professores que tinham o dom da docência assim, naturalmente. (Prof. 13 IB).

Os dados levantados nas entrevistas evidenciam a importância de buscar um aprofundamento sobre a temática relacionada à formação didático-pedagógica dos professores, que atuavam na Educação Profissional, de forma que tal estudo possa fornecer um entendimento sobre a importância dessa dimensão da profissionalidade docente na relação com as práticas educativas.

Os posicionamentos antagônicos dos professores quanto ao lugar da licenciatura como espaço de formação de docente, reitera-se, não convergem para o fortalecimento da identidade profissional. A referida formação, ainda, não é reconhecida por todos os profissionais da educação como lócus privilegiado de formação de professores, necessária para aqueles que exercem o magistério. Para esses professores, a licenciatura não faz diferença quando se coloca em questão os conhecimentos do saber ensinar, persistindo uma visão tradicional sobre a constituição da identidade do docente que atua na Educação Profissional. Assim, prevalece a crença do talento e das experiências provenientes do mundo do trabalho, não sendo necessária a formação didático-pedagógica. Com isso, corre-se o risco de práticas docentes empíricas, sem planejamento e desprovidas de intencionalidades.

Para Oliveira (2013), o entendimento dos professores de não valorização da formação pedagógica revela uma concepção da função docente, na qual o professor do Ensino Técnico é “concebido como um profissional de outra área e que nela também leciona. Há uma tradição na área no sentido de considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas(s) que leciona” (OLIVEIRA, 2013, p. 86). Também para Oliveira (2011), a fragmentação das concepções do processo de formação revela a “necessidade de políticas públicas de Estado relativas à formação de professores para a Educação Profissional, sob pena de se continuar a materialização de uma não formação” (OLIVEIRA, 2011, p. 207).

O autor desta Tese, com longa experiência na coordenação pedagógica de professores do Ensino Médio, em uma instituição da Rede Privada de Educação, destacou que é comum os alunos avaliarem, positivamente, os professores, em função do uso de uma didática animada, divertida, incluindo piadas e brincadeiras em suas aulas. Essas práticas, muitas vezes, são utilizadas pelos estudantes para referenciar os professores que são talentosos, dotados de atributos para saber-ensinar, que possuem o dom para ser professor. Contudo, sem negar a importância desses atributos pessoais, não se pode confundir essas características em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. As dimensões do saber-ensinar se referem aos conhecimentos das ciências da educação (didática, psicologia, sociologia e história da educação) e estão fundamentadas em pesquisas. Portanto, trata-se de um saber específico, no âmbito da formação de professores, que deve ser assumido nos cursos de licenciatura. A ausência desses conhecimentos explica o fato de que, muitos professores, mesmo licenciados, costumam apresentar dificuldades em situações cotidianas da prática docente, como, por exemplo, a necessidade de intervenção com alunos que exibem alguma defasagem relativa aos conteúdos, ou dificuldades no entendimento da matéria; em questões relacionadas ao planejamento de ensino; em critérios para a elaboração de itens para uma avaliação e em escolha de metodologias que levem em conta os ritmos e modos diferentes de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, o desconhecimento ou a carência da capacitação didático-pedagógica, por parte dos professores, acarretam desdobramentos prejudiciais ao desenvolvimento do ensino e, consequentemente, interferem na aprendizagem dos

alunos. Dessa forma, entende-se como necessária, mesmo para os docentes que possuem formação pedagógica, uma política de formação continuada nesse campo de conhecimento.

Sabe-se que, a aquisição dos conhecimentos didático-pedagógicos qualifica a formação do professor que atua na Educação Profissional, uma vez que se trata de saberes necessários para se estabelecer a adequada relação entre a teoria e a prática e, dessa forma, ampliam-se as possibilidades de mediação das aprendizagens. Para Kuenzer (2002), é fundamental a ação mediadora do professor, tendo em vista a correta articulação entre teoria e prática, uma vez que

> [...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2002, p. 10).

Sendo assim, a boa formação docente, alicerçada nos saberes didático-pedagógicos e nos conhecimentos da área, possibilita a capacitação dos professores para o exercício do magistério, de forma que estes sejam capazes de estabelecer uma boa mediação entre a teoria e a prática, qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

O não reconhecimento da importância da formação didático-pedagógica, expresso nas falas de alguns professores, e a defesa de que a qualidade da atuação docente estaria vinculada a características pessoais colocam em questão a necessidade de políticas públicas mais assertivas em relação à formação dos professores, em cursos de licenciaturas, frente ao agravamento dos problemas relacionados às aprendizagens escolares no contexto da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Gatti (2011) defende que

> [...] no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessário. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. [...] A formação de profissionais professores para a Educação Básica tem de partir de seu campo de prática e agregar-lhe os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com mediações

> didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2011, p. 87).

Para Moura (2008), a questão da formação em âmbito da licenciatura ultrapassa os limites da Educação Profissional, implicando, ainda, a formação de professores de outras áreas de conhecimento, tais como Engenharia, Medicina, Arquitetura, Nutrição, entre outras. Para esse autor,

> [...] trata-se de uma problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal, é necessária a correspondente formação profissional. Para exercer o magistério, principalmente o superior ou da denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor (MOURA, 2008, p. 31).

Para Kuenzer (2006), os programas de formação de professores para a Educação Profissional precisam considerar que devido às grandes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, houve um deslocamento da competência tácita, corpórea, para a competência intelectual, ligada ao conhecimento. Nessa perspectiva, por exemplo, o instrutor da empresa já não dá mais conta de qualificar novos trabalhadores a partir da sua experiência e de seus saberes tácitos. Então, faz-se necessária, a ação de um professor que tenha domínio dos conhecimentos que respondam à complexificação das relações societárias e produtivas. Na contemporaneidade, segundo essa autora, essas competências se referem ao raciocínio lógico-formal, à capacidade de trabalhar com as ideias, às competências comunicativas e ao domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese, de criação. Considera-se que, pouco adianta, qualificar, tecnicamente, o professor se ele não compreender, de forma ampla, as questões acerca da natureza do trabalho. Assim, tornam-se relevantes os programas de formação de professores para a Educação Profissional, devendo “haver vinculação entre a licenciatura e a formação técnica de nível médio, seja médio integrado, ou técnico concomitante ou sequencial, mas com alguma direção para a área que ensinará. E, também, experiência profissional prévia” (KUENZER, 2006, p. 35).

A fragmentação da formação dos professores, no âmbito da educação profissional, expressa nas falas dos professores entrevistados, também, revelou uma herança, historicamente, constituída, na qual o gestor público demonstrou pouco

apreço com essa modalidade de educação e com a formação dos seus professores. Constatou-se a implementação de uma concepção dual de educação, descaracterizando a profissionalidade docente. Foram implementadas políticas que diferenciavam os filhos da elite, que frequentavam a educação propedêutica, e os filhos dos trabalhadores, que podiam fazer a educação profissional. Decorre dessa concepção, uma dualidade dos conhecimentos: propedêutico, para a educação geral, e os conhecimentos tácitos, para a educação profissional.

Por isso, os educadores que estudam sobre formação/profissionalização dos professores, além de considerarem a relevância dos saberes pedagógicos, inerentes à identidade do profissional da educação, consideram que outros pressupostos, também, devem fundamentar esses programas de formação.

Para Gatti (2017), “o trabalho educacional escolar diz respeito a ações e intervenções que são práticas culturais, nas quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos, em interface com conhecimentos didáticos” (p. 733).

Estudos desenvolvidos por Oliveira (2001) revelam que a superação da fragmentação da formação docente para a educação profissional, além de contemplar os conhecimentos didático-pedagógicos, também, deve considerar uma formação crítica e consistente, comprometida com o projeto de sociedade que se deseja construir. Para essa autora, uma vez que as tecnologias são produtos da ação humana, ou seja, são arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos e organizacionais, que se constituem como artefatos culturais e sociais, não podem ser vistas como neutras, pelo contrário, elas implicam relações de poder, intenções e interesses diversos. Assim, para essa autora, é muito importante que o professor tenha cuidado no tratamento desse conceito no âmbito da educação. Considera-se, então, necessário que ocorra uma superação do “mito da tecnologia ao paradigma tecnológico[54]” no contexto das práticas de ensino, o que implica em uma prática educativa que extrapola a transmissão de ideias, valores e conhecimentos. Faz-se necessário assumir uma ação educativa comprometida com a formação humana, que se relaciona, dialeticamente, com as bases materiais da sociedade (tecnologia), com foco em um projeto de transformação da sociedade, para, assim, minimizar a

[54] Para Oliveira (2001), é necessária a superação do mito da tecnologia, uma vez que implica a ilusão de se atribuir aos recursos tecnológicos um valor acima das suas possiblidades de influência na melhoria do processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 104).

desigualdade, dominação e exploração. Essa perspectiva crítica de educação pressupõe a superação de uma mediação linear e ingênua dos aparatos tecnológicos, supostamente neutros, no interior das práticas didático-pedagógicas. Assim, para essa autora, a possibilidade de superação dos problemas e reducionismos encontrados no cotidiano do trabalho pedagógico implicaria no entendimento da substituição da expressão “mediação tecnológica” para a expressão “intermediações tecnológicas”.

Neste sentido, faz necessário que os professores tenham uma formação ampla e consistente, que possibilite a compreensão dos saberes importantes para a organização do currículo e entendam que os conhecimentos selecionados explicitam uma determinada intencionalidade pedagógica. Para Saviani (2016), são os objetivos educacionais que determinam a escolha dos conteúdos que devem fazer parte da organização dos currículos. Segundo esse autor

> [...] os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e, especificamente, nos cursos de formação de professores (SAVIANI, 2016, p. 71).

Para Oliveira (2016), a escola deve ter compromisso com a ética, inclusive, optando por um programa de ensino que tenha compromisso com o desenvolvimento da autonomia docente e, ao mesmo tempo, que promova relações educativas com foco na formação de uma “consciência crítica e a formação omnilateral dos alunos”. A partir dessas premissas, o professor desloca-se de uma condição de trabalhador da educação para assumir a sua identidade como um profissional da educação.

Acredita-se em uma educação na qual o sentido do humano se sobreponha ao sentido dos bens materiais. Assim, a formação do professor precisa estar alicerçada em valores estruturantes que definam, claramente, o projeto de sociedade que se deseja construir e a visão do ser humano que se tem como horizonte.

Considerando a complexidade da formação dos professores que atuavam na EPTNM, conforme exposto, anteriormente, os educadores que vêm pesquisando essa temática mostraram que já existem alguns avanços nas políticas públicas em curso, embora, ainda sejam muitos os desafios a serem enfrentados diante das lacunas/deficiências historicamente vinculadas a essa formação.

As políticas públicas mais recentes que referenciam a formação dos professores, especificamente as DCNEP/2012, o PNE (2014-2024) e a Resolução n.2 de 2015, estabeleceram a formação em licenciatura com exigência para todos os professores da Educação Básica, realizada em cursos e não em programas, de tal forma que se busque maior eficiência e organicidade na política educacional, assegurando tanto uma articulação entre os níveis e modalidades de educação, quanto a defesa de um sistema nacional de educação, da valorização dos profissionais da educação.

Como exemplo, as DCNEP/2012 dispõem no art. 40 que,

> [...] a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

O avanço, neste caso, relaciona-se ao fato de que a formação em licenciatura passa a ser um percurso formativo obrigatório. Pela primeira vez, uma política pública, para essa modalidade de educação, reconheceu a importância dessa área do conhecimento como componente curricular obrigatório da formação inicial dos professores para a Educação Profissional.

Ressalta-se que foi nesse contexto de políticas mais vigorosas para a educação profissional, que as mudanças ocorridas na LDBEN, a partir da Lei n. 11.741/08, incorporaram essa modalidade de educação no âmbito da Educação Básica. Nessa condição, as políticas definidas para a formação dos professores para a Educação Básica são extensivas à Educação Profissional, significando que a formação inicial, de acordo com o art. 58 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica[55], deve ocorrer em cursos de licenciatura.

No entanto, para Oliveira (2016), embora se constate na atualidade políticas públicas mais robustas, que possibilitam avanços significativos para a educação geral, ainda, estão presentes alternativas de formação para a Educação Profissional que abrem precedentes que poderiam implicar recuo em relação aos avanços desejados.

[55] Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2010).

Nessa direção, o PNE, especificamente na meta 15.13, flexibilizou alternativas de formações duvidosas ou precárias, conforme se encontra disposto,

> [..] desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

A perspectiva inicial de formação proposta nessa Legislação é considerada um avanço, mas acaba gerando alternativas para legitimar novas configurações de organização de cursos de formação que irão reproduzir práticas historicamente questionadas, podendo provocar situações de precarização e intensificação do trabalho docente.

Dessa forma, existem brechas nessas Leis que apontam certas incoerências e sinalizam a continuidade de políticas especiais e emergenciais, características históricas dessa formação no País. Contudo, não se pode deixar de considerar os avanços, sobretudo, durante os governos de posicionamento mais crítico, pois vêm sendo veiculados documentos legais mais pertinentes, que contemplam alternativas diferenciadas para a formação de docentes em exercício na Educação Profissional. Trata-se de políticas públicas que evidenciam diferentes alternativas para superação do problema da formação, por meio da oferta emergencial de cursos e programas especiais. Nesse sentido, para Oliveira (2016), é importante considerar os princípios de “realidade e razoabilidade” nas alternativas de formação apresentadas nos dispositivos legais.

Moura (2008), em estudo sobre a formação de docentes para a EPT, considera que a possibilidade de avanços nessa direção exige que docentes e equipes dirigentes priorizem esforços em “três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro”. Para esse autor, a possibilidade de cursos de licenciatura para formação de professores para a EPT para estudantes concluintes de curso técnicos de nível médio se apresenta como uma via de elaboração de “uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais”. Essa alternativa ganha destaque, uma vez que

muitas das dificuldades peculiares a essa modalidade de ensino estariam superadas. Para Moura,

> [...] esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional, o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a EPT que os tenha como sujeitos (MOURA, 2008, p. 34).

Para o referido autor, a proposta de formação de professores em cursos de licenciaturas, para estudantes oriundos de cursos técnicos, possibilitaria avanços na medida em que esses estudantes possuiriam vivências e conhecimentos relacionados ao campo profissional, reduzindo muitas das dificuldades relacionadas ao exercício do magistério, no âmbito dessa modalidade de educação. Assim, a referida formação de professores poderia contribuir positivamente na constituição da identidade profissional desses docentes.

Corrobora com a proposição de Moura (2008), os resultados desta pesquisa de doutorado, referentes à pesquisa quantitativa, que revelaram que mais de 50% dos professores (Gráfico 10), das duas instituições pesquisadas, concluíram cursos técnicos de nível médio. Esses professores também informaram que a formação que obtiveram no âmbito do ensino médio exercia influência na área de atuação docente (Gráfico 24). Eram professores que possuíam conhecimentos relacionados ao campo da educação profissional, uma vez que receberam a formação técnica durante o ensino. Nesse sentido, uma formação em licenciatura seria um diferencial para esses professores, uma vez que favoreceria o exercício da prática educativa, considerando o domínio dos saberes pedagógicos, da articulação dos conhecimentos do campo teórico com a prática e uma formação ampla e consistente, na direção da docência com qualidade social.

De acordo com Machado (2011), colocar

> [...] em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre a teoria e a prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

Assim, investimentos em programas de formação continuada com foco na articulação/integração dos currículos devem ser entendidos como um passo importante na formação dos futuros professores, distanciando-se da dualidade curricular que caracteriza essa modalidade de ensino, com perfis diferentes de professores, bacharéis e licenciados. Essa perspectiva contribuiria para uma ruptura com o modelo de organização da educação profissional que, segundo (Oliveira, 2016, p. 147), está aprisionada à “racionalidade técnica e aos ditames do mercado de trabalho”. Assim, faz-se necessário investir na formação de professores, sustentada numa concepção de ensino que articula as dimensões teórico-práticas.

Avançar nessa direção significa pensar o planejamento da escola promovendo a articulação entre os professores da formação geral e os professores da formação técnica, possibilitando a realização de uma proposta pedagógica que permita aos alunos a vivência e a experiência de uma trajetória escolar pautada na construção do currículo integrado. Nessa condição, é importante desenvolver metodologias e práticas pedagógicas interdisciplinares, que auxiliem os estudantes na organização dos conhecimentos, na percepção da relação existente entre os saberes das diversas áreas de conhecimento, rompendo, assim, com a dicotomia que fragmenta essas dimensões de ensino, ou seja, formação geral e formação técnica. Com isso, fortalece o entendimento da docência como um campo de trabalho que possui uma *expertise* de conhecimentos e promove a identidade do profissional da educação.

6.2.1.3 Terceira categoria. Os saberes tácitos: Importância para a prática docente

Conforme já mencionado neste estudo, historicamente, estabeleceu-se o entendimento de que para ser professor na Educação Profissional basta saber fazer, que a qualificação técnica do mundo do trabalho é requisito suficiente para o exercício do magistério nessa modalidade de educação.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa avança na investigação, procurando saber dos professores entrevistados qual a avaliação/percepção que eles possuíam sobre os saberes tácitos experienciais. Foi perguntado aos docentes se consideravam ou avaliavam que o aproveitamento dos saberes da experiência, ou seja, dos saberes tácitos eram suficientes para assegurar um ensino de qualidade.

Nas entrevistas dos professores do CEFET-MG, constatou-se o entendimento de que, em função da instituição possuir uma identidade técnica e tecnologia, os saberes experiências vinculavam-se a uma vivência adquirida no mercado de trabalho, necessária para os professores que atuassem nesta modalidade de educação. Seguem algumas falas que exemplificam essa abordagem.

Para o Prof. 2CL, tratava-se de uma questão muito específica, relacionada aos saberes dos professores que atuavam com as disciplinas técnicas. Neste caso, fez referência aos saberes experienciais como conhecimentos que estão relacionados ao trabalho laboral, sendo mais importantes do que os saberes acadêmicos para as práticas de ensino.

> Olha, muito especificamente sim. Estou sabendo agora, uma notícia que chegou ontem. Um professor que foi muito bem classificado num concurso, o cara que se destacou no concurso não era mestre, não era doutor, mas é um ótimo, excelente torneiro. Não existe um doutor em tornaria. Existe um bom prático em tornearia. Tivemos caso de doutores nesse mesmo concurso, para essa mesma vaga, que se machucaram no torno aqui, fazendo a prova. Então, alguns casos muito específicos, eu acho que a prática é extremamente importante. Em outros casos, e aí eu acho que você pode mesclar isso numa área ou outra, mas é importante você ter uma outra visão também, mais científica, mais completa, mais envolvente, e misturar as duas coisas. Então, é importante, mas não pode ser exclusiva. (Prof. 2 CL)

Na mesma direção, o Prof. 5 CB estabeleceu uma relação dos saberes experienciais com a necessidade de se manter atualizado com os conhecimentos do mundo do trabalho. Trouxe o entendimento de que a qualificação de mercado e as

conexões com as empresas conferem aos professores uma experiência que é muito importante para a prática docente.

> É, hoje, praticamente todo o grupo aqui tem doutorado. E, para além do doutorado, nós estamos buscando hoje uma qualificação de mercado, que é focar em projetos que tá tendo no mercado. A ideia é de ter um professor trabalhando com uma empresa, com conexões com outras instituições de forma que a gente possa trocar informação, trocar ideia, com a proposta maior de construir conhecimento e melhorar nossas aulas. (Prof. 5 CB)

Por sua vez, o Prof. 7 CB considerou que o perfil ideal dos docentes para trabalhar em uma instituição técnico-tecnológica é aquele que combina as duas dimensões do conhecimento, trata-se de um casamento que envolve os conhecimentos teóricos e práticos relacionados à área de atuação.

> Eu acho que tem que ser um casamento. A gente trabalha em uma instituição técnico-tecnológica. Ela carece de um professor que tenha um conhecimento teórico, mas que tenha experiência. Então, é fundamental esse trânsito do professor para além dos muros. Ok? Eu acho que é fundamental pra carreira aqui e pro propósito de geração de conteúdo uma experiência e a aplicação do conteúdo. (Prof. 7 CB)

Nos relatos dos professores dos IFMG/OP, constatou-se uma mesma tendência para o entendimento sobre os saberes experienciais, de uma formação que esteja vinculada ao campo do trabalho produtivo, das vivências e experiências adquiridas enquanto trabalhador dentro das empresas. Contudo, alguns professores fizeram referência à vivência e à experiência adquirida dentro da sala de aula. Dessa forma, ampliaram a compreensão sobre os saberes experienciais, vinculando-os a um saber que é desenvolvido a partir do exercício do magistério.

Para o Prof. 12 IL, além da formação acadêmica, as experiências vividas em sala de aula capacitam o professor na tomada de decisão. Muitas coisas que ele fez, advém dessa experiência.

> Eu acho que, o que o professor faz na sala de aula vem ou advém mais dos conhecimentos tácitos do que dos conhecimentos teóricos mesmo, porque a medida que ele... as ações tomadas pelo professor, geralmente, quando você vai investigar ela vem mais disso... das experiências anteriores que ele teve até como aluno do que de uma capacitação... não sei... acho que as duas coisas são importantes, acho que não pode ficar só na experiência, tem que ter um pouco de teoria. (Prof. 12 IL)

O mesmo entendimento foi apresentado pelo Prof. 11 IL, que ponderou sobre importância da formação acadêmica, dos conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, sobre a importância da experiência. Considerou que quanto mais diversidade acadêmica, mais rica é a experiência do professor.

> Só os nossos conhecimentos? Apenas a experiência? Acho que eles são importantes. Quanto mais experiência você tem, quanto mais diversidade, quanto mais muda a sua trajetória, mais experiências você tem, elas são importantes, ajuda, acrescenta, mas não são suficientes, acho que não é a prática ou somente a teoria, é uma mescla das duas coisas. Mas acho que para o professor é muito importante a prática, sabe, se ele consegue conciliar a prática com uma formação teórica, reflexiva, sobre a prática é o ideal, mas também aquele professor que sabe muito e sai da graduação e foi para o mestrado e doutorado, lhe falta alguma coisa, como somente o que tem prática e não tem teoria, vai faltar alguma coisa. (Prof. 11 IL)

Por outro lado, para alguns professores do IFMG/OP, a palavra experiência tem uma relação direta com a condição do trabalho técnico que acontece dentro da empresa e que precisa ser levado para a sala de aula. É essa experiência do mundo laboral que, quando relacionada aos conteúdos ministrados aos estudantes, confere ao professor uma condição de ensino com qualidade.

Para o Prof. 13 IB, a qualificação ideal do professor é aquela que contempla os conhecimentos teóricos, adquiridos na graduação e a qualificação que decorre da experiência do mundo do trabalho. São esses saberes que dão ao professor um repertório de conhecimentos capaz de realizar aulas mais interessantes para os alunos.

> Eu acho que tem que unir as duas coisas né, o ideal é você ter uma formação em nível de engenharia por exemplo, no caso do nosso curso, mas tem também, se puder ter uma experiência de 3, 5 anos dentro da empresa, pra poder trazer essa experiência pra sala de aula, porque é muito fácil eu ficar dando aula teórica, aí a parte prática eu só vou falar, mas eu tive aquela vivência, aí o aluno, às vezes, até percebe, quando você vai numa visita técnica, é completamente diferente o que o professor falou, daquilo que está acontecendo, então se houver condição de ter o professor, dentro da sala de aula, e também trabalhando dentro de uma empresa, o ideal seria esse, e juntar as duas experiências pra poder ter uma formação melhor pro aluno. (Prof. 13 IB)

Na mesma direção, o Prof. 16 IB estabeleceu uma relação dos saberes da experiência com aqueles relacionados ao canteiro de obras. Que é muito importante para o professor estar “linkado” com as novidades do setor produtivo.

> Essa proximidade com o setor produtivo é uma coisa que muito me interessa e também com canteiro de obras, são duas coisas que eu acho, no meu caso, tem gente que quer fazer um curso, eu também gosto muito disso, estou sempre "linkado" a essas práticas e, na área de educação também sempre quando eu posso, eu gosto de me aprimorar, conhecer mais e tal, mas é o que na sala de aula também me faz muita falta é isso, tenho que estar no canteiro de obras e próximo das novidades, então... é isso. (Prof. 16 IB)

Em síntese, pode-se considerar que a percepção/avaliação dos professores entrevistados, sobre a importância dos saberes tácitos para a prática educativa, reforçou a complexidade da formação dos professores que atuavam na educação profissional. O entendimento apresentado revelou uma perspectiva ampliada sobre os saberes experiências/tácitos, implicando as dimensões práticas, relacionadas à experiência do trabalho laboral e às experiências adquiridas em sala de aula.

De acordo com os estudos de Tardif (2014), em sua obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o saber docente é, essencialmente, heterogêneo. Portanto, trata-se de um saber plural que está associado às diferentes fontes de sua aquisição. Para Tardif (2014)

> [...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Considera-se que a percepção dos professores sobre os saberes experienciais, corrobora com Tardif (2014), uma vez que o entendimento apresentado se apoiou na compreensão de que esses saberes são adquiridos a partir das relações estabelecidas, para além dos saberes disciplinares e curriculares. Assim, na Educação Profissional, as relações estabelecidas pelos professores, a partir de suas vivências no mundo do trabalho laboral, configuram-se como um processo de formação que reforça seu caráter heterogêneo. Extrapolam-se os conhecimentos específicos da área de formação, dos conhecimentos pedagógicos, das experiências adquiridas em sala de aula, e avançam para os conhecimentos tácitos, relacionados

ao saber fazer. Neste sentido, as peculiaridades e a complexidade inerentes ao exercício da docência na educação profissional reforçam a importância da formação dos professores que atuam nesta modalidade de educação.

Para Araújo (2010), o exercício da docência na Educação Profissional exige tanto o domínio de saberes específicos, relacionados à área de atuação, quanto os referentes aos conteúdos pedagógicos e técnicos. Dialogando com Araújo, Kuenzer (2010) considera que a complexidade inerente ao mundo do trabalho contemporâneo exige uma formação peculiar, de qualidade, articulando a formação das ciências humanas à formação pedagógica e à formação científico-tecnológica. Portanto, a abertura e o compromisso com a formação continuada são essenciais para capacitar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica nos níveis nacional e internacional.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2012, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, também, reforça a importância da capacitação dos professores que atuam na educação profissional em seus diferentes saberes. Esse Parecer dispõe que:

> [...] do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir os jovens nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento (BRASIL, 2012 p. 55).

Diante do exposto, considera-se que o magistério na Educação Profissional se configura como uma prática educativa que adquire peculiaridades, considerando a amplitude dos saberes necessários para o exercício da docência nessa modalidade de educação. Neste sentido, faz-se necessário insistir em um projeto de formação/profissionalização que seja coerente com as exigências desse campo de atuação profissional, que implica a mobilização dos diferentes saberes que se estabelecem no âmbito da Educação Profissional. É importante, também, assegurar que essa modalidade de educação não seja usada como instrumento de política assistencialista, ajustada às demandas do mercado neoliberal.

Sabe-se que as políticas que valorizam a experiência prática, em detrimento de uma formação ampla e consistente, ganham destaque pelo fato de vivermos em uma sociedade de caráter, marcadamente, mercadológica, na qual a condição de trabalho

é cada vez mais competitiva. Assim, as organizações querem profissionais mais qualificados, alinhados aos seus objetivos estratégicos, com competências necessárias para ingressar nesse mercado de trabalho.

Para Machado (2008), essa concepção instrumental de educação explica muitas das políticas públicas destinadas à formação do professor para a Educação Profissional, uma vez que, legitimam

> [...] a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática, em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. [...] esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional. O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área (MACHADO, 2008, p. 79).

Em consonância com o posicionamento de Machado (2008), recentemente, em 2018, foi aprovada a Resolução n. 3, que atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Essa normativa recuperou a possibilidade da contratação de professores com notório saber, posicionando-se na contramão de tudo aquilo que vem sendo defendido nesta pesquisa. A referida legislação dispõe, no Art. 29:

> Profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes no ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins a sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB (BRASIL, 2018).

Retoma-se, de forma equivocada, a concepção construída ao longo da história, que vincula a formação do professor que atua na educação profissional aos saberes da formação técnica.

Nessa direção, o referido documento normativo não dialoga com os educadores que pesquisam a formação dos professores atuantes na educação profissional. Esses estudiosos defendem a necessidade de uma formação ampla e consistente, contemplando os conhecimentos específicos da área de formação e os conhecimentos pedagógicos. Eles priorizam uma formação que fortaleça e promova a constituição da identidade do profissional do magistério, crítica e reflexiva, contemplando a dimensão da competência tecnológica, fundamental para a inserção do estudante no mundo, que passa por profundas transformações. Enfim, uma formação com foco na qualidade do ensino, que capacita os estudantes para os

desafios do mundo do trabalho e promova o desenvolvimento econômico e social do País.

6.2.1.4 Quarta categoria. Desenvolvimento de Pesquisa e extensão: Relevância para a prática docente

Buscou-se investigar na Pesquisa qualitativa qual a importância que os professores estabeleciam para a prática da pesquisa e da extensão na relação com a prática educativa. Saber se existiam momentos que favoreciam a socialização dos conhecimentos provenientes dessas atividades.

Solicitou-se aos professores entrevistados que se manifestassem em relação à seguinte questão: “Na pesquisa do OBEDUC, constatou-se que 70% dos entrevistados informaram que desenvolviam Pesquisas. Tendo em vista esse dado, há espaços de trocas que possibilitam a socialização das Pesquisas. Se sim, como acontecem? Se não, qual a sua opinião?”.

No CEFET-MG, os professores reconheceram a importância da prática da Pesquisa como uma atividade que qualificava o processo de ensino, inclusive, possibilitando trocas multidisciplinares. Nesta direção, o Prof. 3 CL falou da articulação dos professores da área da Química e do Meio Ambiente, no desenvolvimento de projetos de Pesquisa que abordavam questões muitos importantes para a sociedade, como por exemplo, o desenvolvimento de materiais para o meio ambiente. Embora, tenha reconhecido a existência da Pesquisa como uma atividade que faz parte do planejamento dos professores, reconheceu a falta de uma política institucional para a organização e o desenvolvimento dessas práticas.

> Há espaço sim. A gente aqui, têm cursos de várias áreas, então estimula as pesquisas multidisciplinares, elas são extremamente interessantes. Por exemplo, aqui na Química com o pessoal de Materiais e o pessoal de Meio Ambiente. Então, a gente pensa na possibilidade do desenvolvimento de materiais para meio ambiente, e isso é interessante. A gente vê alguma pesquisa dessa, mas são iniciativas pessoais. A pessoa tem as ideias, convence os colegas, e aí dá um grande projeto. A parte de Informação com a parte Química, e as próprias pesquisas do próprio departamento, em que as pessoas vão se aglomerando em torno de determinados assuntos, cada um na sua especificidade. Então, eu acho isso extremamente importante, mas falta política institucional. (Prof. 3 CL)

Seguindo na mesma tendência do relato anterior, o Prof. 7 CB confirmou que a prática da Pesquisa estava presente no desenvolvimento das atividades de ensino dos professores. Esclareceu sobre a existência de um evento anual para a apresentação das pesquisas e trabalhos. Contudo, também, mencionou a falta de comunicação e planejamento, objetivando um melhor aproveitamento por parte da comunidade acadêmica dos trabalhos desenvolvidos.

> Todo mundo faz. A gente tem um espaço de troca aqui, todo ano a gente tem a Semana de Ciência e Tecnologia. Dentro da semana de Ciência e tecnologia, a gente tem apresentação das pesquisas e dos trabalhos, mas, se eu não for lá na semana, participar e ver, eu não vou saber dos trabalhos, não é tão divulgado. Tem assim, por exemplo, alguns grupos de pesquisa que gostam de divulgar e chama a gente para participar de alguma coisa. Tem algumas ações isoladas, mas não é institucionalizado, mas eu acho que falta mais divulgação sim nessas pesquisas porque tem muita coisa bacana que pode ser útil. Falta tempo, a gente não consegue dar continuidade num trabalho e aprofundar a pesquisa e, de repente, virar um outro trabalho, porque não tem tempo. (Prof. 7 CB)

Os professores do IFMG/OP também reconheceram a Pesquisa como uma prática educativa que fazia parte do trabalho docente na instituição. Destacou-se o relato do Prof. 9 IL, que ressaltou que até pouco tempo atrás a Pesquisa era prática realizada por mestres, doutores e estudantes bolsistas em grandes Universidades. Ele considerou que, há pouco tempo, que essa prática foi incorporada para todos os professores e alunos, sendo um espaço inegável de crescimento.

> Aqui na escola, a gente sabia quem fazia pesquisa, até pouco tempo atrás, era o professor dos cursos de mestrado e doutorado, a pesquisa não era do Campus, a pesquisa era da UFMG, da UFOP, onde o cara fazia o mestrado e o doutorado, e ele era um bolsista lá daquela pesquisa. Há pouco tempo nós criamos aqui uma Diretoria de Pesquisa, que fomenta pesquisa. Isso, pra mim, foi uma das grandes janelas pro professor crescer, pro crescimento do professor, pros alunos participarem, como bolsistas. Isso é inegável né? (Prof. 9 IL)

Para o Prof. 14 IB, o evento anual organizado pela instituição tornou-se um momento importante para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos. Reconheceu que a instituição abre espaço para a pesquisa, cria condições e exige dos professores a participação nos eventos organizados.

> É, dentro da nossa realidade acho que temos espaço pra apresentar a nossa pesquisa sim. No campus, nós temos a semana de Ciência Tecnologia onde o campus abre sempre espaço para essa apresentação, além dos seminários específicos do campus dentro do cronograma da Diretoria de Pesquisa e Extensão, há a obrigatoriedade de se apresentar o trabalho em pelo menos… antes eram dois eventos, acho que nesse último edital nós passamos para um evento. A instituição dá condição para esta apresentação. Então, acho que, dentro do nosso limite é possível essa apresentação. (Prof. 14 IB)

Constatou-se, de modo geral, nas falas dos professores das duas instituições pesquisadas, que existia uma percepção positiva em relação à produção da Pesquisa. Que a organização de eventos estruturados, por parte das instituições, contribuía no desenvolvimento das atividades de pesquisa, criando espaços para que os professores e alunos pudessem socializar os conhecimentos provenientes das Pesquisas realizadas, qualificando os processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a pesquisa ganha relevância como uma prática educativa que possibilita ao professor o distanciamento com o ensino tradicionalista, pautado na transmissão dos conteúdos, em que os estudantes são meros receptores passivos de informação. A importância atribuída pelos professores entrevistados à prática da Pesquisa contribui para superar a pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, qualificar a referida prática educativa como um recurso pedagógico que promove um ensino dinâmico e emancipador, por meio de práticas educativas ativas, que possibilitam o engajamento do aluno. Segundo Moura (2007), a pesquisa deve ser um pressuposto norteador da educação profissional, uma vez que propõe a construção da autonomia intelectual do estudante através da articulação entre pesquisa e ensino, oferecida de maneira interdisciplinar por meio de projetos.

Para Moura (2008), no exercício do magistério, deve-se contemplar, de forma indissociável, a unidade ensino-pesquisa e desenvolver numa interação com o entorno institucional. Essa dimensão integradora é pressuposto para uma educação de boa qualidade, voltada para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico e a construção de uma sociedade justa. Segundo o autor, a unidade ensino-pesquisa

> [...] deve ser materializada em quatro espaços inseparáveis: atividades escolares propriamente ditas, nas quais os professores devem interagir com outros profissionais, internos e externos, na perspectiva de desenvolver uma atitude docente interdisciplinar; interação com o entorno institucional; busca de espaços de (re)inserção sociolaboral dos estudantes e dos diplomados;

> orientação pedagógica, profissional e para a vida dos estudantes (MOURA, 2008, p. 35).

O professor formado na perspectiva que contempla a integração ensino-pesquisa usará sua capacidade investigativa e criadora para a elaboração de práticas educativas com foco na busca de soluções para os problemas da vida cotidiana na qual os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, destaca-se a importância dada pelos professores entrevistados, quando evidenciaram os eventos promovidos pelas instituições como espaço de socialização das pesquisas realizadas pelos professores e alunos.

A pesquisa como um processo de formação continuada é muito importante para o percurso formativo dos docentes. Nesse sentido, os dados relacionados à prática da pesquisa na área de atuação profissional estão em consonância com as DCNFPROF/2015, quando se trata da formação continuada dos profissionais do magistério. Segundo esse documento normativo,

> A formação continuada compreende dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O magistério no âmbito da Educação Profissional se constitui um espaço pedagógico com possibilidades de realizar práticas docentes alicerçadas em diferentes referenciais ligados aos saberes de ensino. Assim, qualquer que seja o contexto, para Machado (2008), esse professor deve ter um perfil profissional alicerçado, sobretudo, em uma prática crítica e reflexiva, pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar. Para essa autora,

> [..] é pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Para Moura (2007), a pesquisa precisa ser entendida como princípio educativo que, além de ajudar na construção da autonomia intelectual do estudante, deve ser desenvolvida com foco nas soluções das questões práticas do cotidiano do estudante. Para esse autor,

> a pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos. [...] é necessário conceber essas ofertas a partir da unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de ao longo da vida aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida (MOURA, 2007, p. 23).

Neste sentido, a pesquisa ganha relevância como um espaço qualificado para a prática educativa que promove a articulação entre a teoria e a prática, capaz de formar bons profissionais, pesquisadores, críticos e reflexivos.

O autor em pauta, também, ressalta a importância das práticas educativas ligadas à pesquisa e extensão, pois elas podem contribuir para a construção de uma sociedade na qual a dignidade do ser humano se sobrepõe aos interesses do mercado, sendo que as atividades de extensão, associadas à pesquisa, podem favorecer a solução dos problemas da população, notadamente, das classes mais pobres. Para esse autor, “é necessário aproximar mais a ação de cada instituição de EPT do seu respectivo entorno, para que possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral onde estão imersas e, dessa forma, contribuir para a sua transformação” (MOURA, 2008, p. 29).

Na mesma direção, Laudares (2013) compreende que o trabalho dos professores na Educação Profissional deve levar em conta que

> [...] a educação profissional precisa garantir ao trabalhador uma formação que lhe proporcione condições de leitura, interpretação e avaliação dos processos laborais e societários das formas de sua inclusão ou exclusão social, por meio da crítica, da reflexão e da consciência de cidadão ativo. Ou seja, que ele possa, pela observação refletida e crítica, ler a realidade em constante processo de conscientização, fugindo à alienação (LAUDARES, 2013, p. 210).

Nesse sentido, a atuação docente na Educação Profissional deve compreender que a formação do cidadão crítico é uma dimensão constituinte da Educação Tecnológica, que ultrapassa a mera apropriação dos conhecimentos conceituais e técnicos e apresenta-se comprometida com o desenvolvimento de capacidades de uso desses conhecimentos para problematizar o contexto social, e com a formação do indivíduo na perspectiva de agente social de mudança, da vida em sociedade e do trabalho.

De acordo com o Decreto n. 5.154, de julho de 2004, o ensino na Educação Profissional e Tecnológica tem como característica fundamental a condição de

> [...] registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, historicamente e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do país (BRASIL, 2004, p. 15).

Considera-se, também, a importância da prática da pesquisa e da extensão em relação à formação continuada dos professores, uma vez que possibilita uma articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito. A extensão, assim como a pesquisa, permite essa interlocução entre a teoria e a prática, qualificando as práticas de ensino. De acordo com Kuenzer (2010), “as atividades que permitem a imersão no mundo do trabalho, tal como a pesquisa de campo ou experimental e os projetos de extensão, podem viabilizar uma relação prática com a área de trabalho, que fundamente o trabalho pedagógico” (KUENZER, 2010, p. 506).

Contudo, para a referida autora, ao se refletir sobre as políticas de educação profissional, constata-se que na sociedade capitalista, que tem como lógica a produção de relações sociais e produtivas, a existência das práticas pedagógicas estão vinculadas às opções políticas dos que definem os projetos, os financiamentos e as formas de gestão do modelo educacional.

Decorre do exposto, o fato de que, embora os professores pesquisados tenham informado que era grande o envolvimento com as práticas de Pesquisa, do ponto de vista das políticas de financiamento, conforme dados da pesquisa quantitativa, especificamente, nas Tabelas 3 e 4, era pequena a presença das agências e dos órgãos de fomento no financiamento dos projetos de pesquisa na Educação

Profissional. Neste sentido, constatou-se que as condições de investimento para o processo de profissionalização docente, ainda, carecem de uma política mais assertiva, de forma a qualificar as práticas da pesquisa na educação profissional.

Para Grabowski e Ribeiro (2010), as políticas de financiamento da educação do Brasil estão subordinadas aos interesses daqueles que têm o controle do capital. Neste sentido, é necessário compreender que

> [...] os fundos públicos, o financiamento e o orçamento da educação são reveladores das prioridades que o capital induz o Estado a implementar e permitem refletirmos sobre a natureza, a finalidade e as prioridades estabelecidas pelos agentes de implementação de política e programas sociais educativos (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 278).

Ressalta-se que a relevância econômica e social das Instituições que oferecem a Educação Profissional pressupõe uma política pública de financiamento sistemática, de forma a proporcionar uma sustentabilidade financeira das instituições e dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos profissionais que nelas atuam. Nessa condição, a política pública apresenta-se como bem público, comprometida com o desenvolvimento humano, com a redução das desigualdades sociais e vinculada a um projeto de nação.

Ao participar de projetos de pesquisa e extensão, o docente tem uma oportunidade ímpar de refletir sobre a prática docente e, mais especificamente, no âmbito da Educação Profissional, articular os saberes pedagógicos aos saberes provenientes do campo específico de atuação. Neste sentido, considera-se que a ação educativa tem como grande desafio preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para a vida em sociedade. Dessa forma, o processo de educação deve manter estreita relação com o mundo exterior à escola. Nesse caso, os projetos de extensão apresentam-se como uma possibilidade muito rica de qualificação, seja para o professor, seja para o estudante.

6.2.1.5 Quinta categoria. O contexto político e econômico: impactos na prática docente

Na última categoria de análise, procurou saber dos professores quais as questões que estariam impactando negativamente nas condições necessárias ao

desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, essa categoria de análise pode ajudar na compreensão sobre a influência do contexto político e econômico na gestão das políticas públicas para a Educação Profissional e, consequentemente, para a formação/profissionalização dos professores que atuam nesse segmento de ensino.

A pergunta realizada para os professores na pesquisa qualitativa, no ano de 2019, procurou investigar a percepção dos professores em relação aos impactos da atual conjuntura sociopolítico-econômica em suas práticas docentes. Em caso positivo, saber como elas se manifestam.

A análise das entrevistas realizadas com os professores das duas instituições revelou que todos os docentes se manifestaram muito preocupados com a conjuntura atual, caracterizada por um cenário de incertezas, riscos, medos e, certamente, de retrocessos para as práticas educativas. Para esses docentes, trata-se de uma situação que pode colocar em risco todas as conquistas que vêm sendo incorporadas durante os últimos 15 anos, já explicitadas anteriormente, quando os professores se sentiam reconhecidos e valorizados pela instituição, fatores que impactavam no crescimento profissional e, consequentemente, na qualidade do ensino que ministram.

Na fala dos professores, algumas situações são recorrentes e demarcam o horizonte de preocupação em relação aos impactos quanto aos processos de ensino. Primeiro, a restrição do orçamento que interfere, diretamente, nas condições de trabalho, desencadeando um processo de carências de materiais que compromete a qualidade da prática educativa. Segundo, a possibilidade de ruptura com o processo de expansão e crescimento da Educação Profissional, implicando um movimento de perdas para a carreira docente nessa modalidade de ensino. Terceiro, a questão do cenário político polarizado, o patrulhamento e o cerceamento ideológico dos professores, realidades que impactam na autonomia e na liberdade de ensino e, consequentemente, no clima organizacional da escola.

De modo geral, os professores do CEFET-MG são explícitos e contundentes, ao se expressarem sobre o atual contexto político-econômico do País. Na fala do Prof. 4 CL, ficou registrado que os professores vivem uma realidade só de notícias ruins, com impactos negativos para a comunidade acadêmica.

> A atual conjuntura me deixa extremamente preocupada. Na minha instituição a gente está vivendo uma realidade muito triste. Para você ter uma ideia, agora, essa semana, o restaurante universitário para os funcionários e os

> professores, aumentou de 5 reais para 12 reais. Então, assim, os alunos continuam pagando R$ 1,50. Mas os cortes na educação trouxeram para a minha instituição uma situação extremamente perigosa, eu diria. Eu acho que tudo isso traz impacto para a comunidade acadêmica, sabe. A gente vive essa realidade aí de só ter notícias ruins. Chegamos a ouvir do nosso diretor geral, de que a instituição só tem como pagar as suas despesas e as suas bolsas até setembro, então a gente não sabe o que que está acontecendo, o que vem por aí. Então isso sim, impacta. Eu já perdi sono por causa disso, vou te dizer. (Prof. 4 CL)

Para o Prof. 3 CL, a instabilidade das políticas do MEC traz incertezas quanto ao futuro da instituição. A falta de uma política estratégica para instituição criou um clima de indefinição e instabilidade, uma vez que não se sabe a direção e o rumo a ser seguido.

> A gente vê que existe um clima diferente, institucionalmente existe um clima diferente: a falta de recurso, a própria instabilidade das políticas do MEC, ontem era de um jeito e, hoje a gente percebe que existe um vácuo. qual é a estratégia institucional? Para onde a instituição vai? Até cinco anos atrás se tinha muito claro que a gente estava formando um caminho de uma instituição muito próxima do que era a universidade. Então, uma política institucional, estratégica, que levava para aquela direção, com apoio maior ou menor do MEC, dos órgãos maiores. Com a mudança das políticas a gente não sabe para onde que vai. Aquela construção que vinha sendo feita desde 2003, ela se perde, já não encontra mais ela, então, a instituição, eu vejo ela meio sem saber para onde vai. Ainda não impactou em sala de aula, pelo menos na minha visão. Mas é uma questão de tempo. (Prof. 4 CL)

Na mesma direção, o Prof. 7 CB ressaltou que, mesmo os professores tendo uma certa estabilidade, a conjuntura política e econômica da atualidade vem impactando muito no trabalho dos professores, inclusive, mexendo com o emocional e a motivação da categoria. Ressaltou, também, que essa conjuntura está impactando nos alunos que estão mais receosos e desmotivados, uma vez que percebem que precisam trabalhar, mas constata-se uma diminuição nas ofertas de empregos técnicos.

> Impacta demais. Eu acho que tudo reflete diretamente na educação. Primeiro o corte de custos. Essas mudanças deixam as pessoas, mesmo a gente sabendo que a gente tem uma certa estabilidade, mexe com o emocional de todo mundo, com a motivação, porque a gente está trabalhando cada vez mais, com menos recurso. Então, impacta sim, impacto muito essas mudanças que eles fizeram na base nacional comum nesse currículo da reforma do ensino, impactaram para a gente também, porque acabou que algumas disciplinas ganharam mais carga horária e impacta no nosso horário, aí os alunos já tem horário corrido de aula, aí fica cansado e produz menos.

> Tudo impacta diretamente, até os alunos ficam receosos, eles estão vendo as dificuldades, e aí se já está difícil aqui, estudando, aí eles vão vendo que está refletindo nas vagas de mercado , o emprego formal está praticamente acabando, eles ficam desmotivados, eu vejo que a meninada hoje, eu trabalho com adolescentes de 15, 18 anos, assim , desmotivados, sem expectativa de vida, isso reflete, muitos com depressão, estão aqui o dia inteiro, mas precisam trabalhar para ajudar em casa porque o pai está desempregado, tudo reflete. (Prof. 7 CB)

De modo geral, constatou-se nas entrevistas dos professores do CEFET-MG, que participaram da pesquisa, uma grande preocupação com a atual conjuntura política e econômica do País. Todos os professores informaram que ela vem impactando negativamente na qualidade do trabalho docente, no clima organizacional, na estabilidade emocional dos professores e estudantes, na continuidade de crescimento e expansão da instituição. De forma mais contundente, essa realidade vem prejudicando a qualidade do ensino ministrado pelos professores, que são afetados pela falta de recursos, comprometendo, diretamente, a estrutura e o ambiente de trabalho, principalmente, das disciplinas técnicas, uma vez que a qualidade das aulas pressupõe laboratórios e equipamentos em condições adequadas de uso.

Nas entrevistas dos professores do IFMG/OP, constatou-se a mesma abordagem identificada nas entrevistas dos professores do CEFET-MG, ou seja, uma realidade marcada pelo retrocesso na qualidade do trabalho desenvolvido. Os professores do IFMG/OP fizeram referências aos impactados provocados pela atual conjuntura política e econômica, relacionando o ambiente às condições de trabalho, que ficaram comprometidas, seja pela falta de limpeza das salas de aulas, a falta de manutenção dos equipamentos, o patrulhamento do trabalho dos professores e as incertezas quanto ao futuro da instituição. Foi nessa direção que o Prof. 15 IB respondeu sobre os impactos da atual conjuntura política e econômica do País.

> Impacta muito, porque muitas das vezes a gente vê projetos de governo, que vem de cima, lá do MEC, cai na sua mesa e, “cumpra-se”. Mudança de sistema de ensino ou a organização da própria escola, impacta muito, muito. Para você ver, cortaram verbas de todas as maneiras. Por exemplo, o próprio serviço terceirizado de limpeza, de tudo, isso impacta na vida da gente. Você vai dar aula com a sala toda suja ou a sala sem cadeira. Então, isso tudo impacta muito. Aí a gente não pensa em atualizar equipamento. O que que a gente faz? O equipamento da escola queimou, a gente tem os da gente, a gente traz de casa, os aparelhos de medir, por exemplo, esse aqui, não é da escola. Esse é de aluno, que ele trouxe. O da escola está queimado, não tem

> reposição. Outra coisa, qual que é nossa preocupação? Vai aumentar a carga horária de todo mundo, o professor que aposenta, a gente não sabe se a vaga vai vir para cá. Então, eu vou ter que dar mais aulas. É lógico que impacta. (Prof. 15 IB)

O Prof. 9 IL ampliou a análise sobre os impactos da atual conjuntura política e econômica para além das questões relacionadas ao aspecto financeiro ou à redução de recursos para a instituição. Fez referências à polarização que o País está vivendo, implicando no policiamento e patrulhamento dos professores, comprometendo a liberdade de expressão e ensino.

> A questão do clima que nós estamos vivendo né? Esse país dividido né? Isso tá impactando até nos alunos, você vê, a questão da sala de aula, ficou até mais complicado, hoje, essa coisa do policiamento, do patrulhamento da pessoa pra não falar alguma coisa, isso quebrou um pouco a nossa espontaneidade. Hoje você tem que se policiar muito mais, a questão principal da questão sociopolítica, o que está mais afetando é a econômica, da PEC do teto, acabando os recursos, você não consegue as coisas, aquilo que eu falei, que nós temos tudo aqui na escola, a gente já começa a relativizar, porque o dinheiro tá acabando, a gente tá perdendo, há chance de perder professor agora, é bem presente, foi anunciado, mais ou menos a dois dias atrás, nós vamos perder professores, servidores e tudo mais, isso nos afeta muito. (Prof. 9 IL)

Os dados coletados na pesquisa qualitativa, nas duas instituições pesquisadas, no ano de 2019, confirmaram que a conjuntura política e econômica do País estava comprometendo o trabalho desenvolvido pelos professores, considerando um conjunto de fatores, a saber: falta de materiais básicos para se trabalhar, cortes no orçamento, controle, fiscalização, medo, incertezas, mudanças no ensino médio, entre outros.

Para Ramos (2019), as políticas de educação em geral e, em particular, para a educação profissional, pós golpe, indicam que o País está vivendo um enorme retrocesso. As marcas desse retrocesso estão explícitas na concepção de educação para a classe trabalhadora expressa na Lei n. 13.415/2017, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; na Resolução n. 3 /2017, que definiu a Base Comum Curricular do Ensino Médio e na Lei 95/2017, que congelou os gastos públicos por vinte anos. Essas resoluções afrontam, diretamente, os direitos sociais consubstanciados na Carta de 1988.

Para a referida autora, a situação da educação profissional, agrava-se com o desfinanciamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que compromete as instituições em relação ao andamento das obras, compra de equipamentos e imobiliários, gerando um clima de tensão nessas instituições. Além de comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, essa política afronta o Plano Nacional de Educação, “pois não somente as metas futuras que estão ameadas ─ tornam-se praticamente ficção – mas as poucas conquistas são destruídas.” (RAMOS, 2019, p. 48)

Na mesma direção, Frigotto (2019) considera que as políticas educacionais para a classe trabalhadora, especificamente, a Lei n. 13.415/2017, representa um forte retrocesso, inclusive, em relação à ditadura militar. É uma contrarreforma pensada na preparação rasa e instrumental, para os filhos da classe trabalhadora matriculados na escola pública. Neste sentido, as políticas gestadas na atual conjuntura política e econômica representam uma regressão. Para Frigotto (2019):

> É uma regressão jamais imaginada para aqueles que passaram, como eu, por todas as reformas educacionais desde as leis de equivalência. É um governo que pauta a educação pública com brutal displicência. Neste breve período, tem buscado realizar o desmonte do pouco que existe de educação pública, que vai da pré-escola à pós-graduação, e atacando, sobretudo, aquelas áreas que têm a ver com a cidadania. Se observarmos o núcleo do Ministério da Educação, o núcleo dos direitos humanos, o núcleo do Ministério de Relações Exteriores, ali tem um núcleo ideológico, onde mora, digamos, tanto as teses da ideologia de gênero, quanto as teses do “domínio da cultura marxista”, quanto às teses conservadoras contra a laicidade e a secularização. Enfim, é uma regressão do ponto de vista do conhecimento, e do ponto de vista da cidadania. (FRIGOTTO, 2019, p. 2).

Também, corrobora com a perspectiva de comprometimento do trabalho desenvolvido pelos professores, conforme apresentado nas entrevistas das duas instituições, as referências de Moura (2017), que considera que as mudanças implementadas na Lei n. 13.415/2017 situam-se na lógica da redução dos direitos sociais, uma vez que os fundamentos apresentados para a sua implementação são nitidamente de caráter ideológico, de viés neoliberal. Ressalta que as medidas adotadas com foco na reestruturação curricular, como solução para a chamada crise do Ensino Médio, negligenciam a questão central presente na Educação Básica

pública do País, qual seja, a falta de infraestrutura adequada para o exercício do magistério de forma qualificada. Para Moura (2017),

> [...] ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada (MOURA, 2017, p. 120).

Dessa forma, segundo o autor, essa Lei nasceu com um discurso contraditório, uma vez que, ao apresentar a reforma curricular como solução para a chamada “Crise do Ensino Médio”, não propõe outras medidas para superar as condições de precariedade em que se encontram a grande maioria das escolas, o que, certamente, demandaria vultosos investimentos. Nesse sentido, para o referido autor,

> a reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do ensino médio. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora. A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o ensino médio a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes (MOURA, 2017, p. 120).

Ao criticar as políticas públicas em curso, de mudança do Ensino Médio no País, Moura (2017) considera que o gestor público deixa de reconhecer as experiências positivas, principalmente no Ensino Médio realizado na rede pública federal (CEFET, Institutos Federais (IFs), escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Trata-se de um modelo de educação que deveria ser assumido como referência para a reforma do Ensino Médio, uma vez que são escolas que se destacam em qualidade, reúnem condições de funcionamento adequadas ao trabalho docente, portanto, são experiências reais de ensino de qualidade. Moura (2017) lembra que, recentemente, os alunos dessas instituições participaram do

> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e obtiveram médias superiores às nacionais e, em alguns casos, às de alunos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Obviamente, não se trata de defender um sistema de avaliação baseado apenas nesses indicadores, aos quais temos crítica. No entanto, é contraditório que autoridades públicas e representantes do capital, que utilizam tais indicadores para fazer crítica à educação pública e apologia à privada, omitam dados altamente positivos alcançados por alunos de escolas públicas, a partir dos mesmos indicadores (MOURA, 2017, p. 120).

Conclui-se que os depoimentos dos professores, apresentados na pesquisa qualitativa quanto ao contexto político-econômico atual, situam-se nesse cenário descrito por Moura (2017). São docentes que conhecem a instituição, sabem da qualidade do ensino, das condições de trabalho, do reconhecimento profissional, do plano de carreira, entre outros, e, ao mesmo tempo, percebem as ameaças das recentes políticas públicas no tocante ao futuro dessa modalidade de educação.

É contraditório saber que delegações, do setor público ou privado, viajam para conhecer programas internacionais na busca de soluções para os problemas da educação do Brasil, mas não viajam para dentro do próprio País para conhecer as experiências de instituições que ofertam ensino com qualidade.

7 CONCLUSÃO

Pensar, repensar a Formação de Professores para a Educação Profissional, em termos mais amplos, para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem, ao longo dos anos, constituindo-se como uma questão que preocupa a muitos pesquisadores, especialmente, os vinculados à referida Rede.

Este foi o propósito estabelecido no início desta pesquisa, quando se colocou como objeto de investigação a formação/profissionalização dos professores da EPTNM, no contexto de duas instituições da RFEPCT, em Minas Gerais, buscando ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as referidas dimensões da profissionalidade docente.

O referencial teórico, que fundamentou este estudo, ancorado na literatura sobre a formação/profissionalização de professores enfatiza que a condição para o exercício da docência pressupõe uma qualificação própria, oferecida em cursos de licenciatura, que capacita os professores dos conhecimentos inerentes ao exercício do magistério. Trata-se da expertise que diferencia o professor das demais profissões. Advém da formação, das condições de trabalho, do reconhecimento, da valorização, dos salários, das dimensões da profissionalidade que corroboram com a constituição da identidade desse profissional. Condições necessárias para o exercício do magistério com qualidade.

À luz dessa base teórica, situou-se a formação e a profissionalização dos professores que atuavam na EPTNM discutindo sobre as aproximações e os distanciamentos em relação à identidade do profissional da educação.

Assim, o estudo desenvolvido nesta Tese de doutorado mostrou que as políticas para a formação dos professores para o magistério nessa modalidade de educação aconteceu muito tardiamente e foi caracterizado por campos de disputas e concepções, a saber: no âmbito político, no qual se explicita o projeto de governo, tem-se a dualidade do ensino propedêutico e o ensino técnico, um destinado para a formação das elites e o outro para a classe trabalhadora; em relação ao campo da formação docente, estabeleceu-se o entendimento de diferentes percursos de formação, bacharelado e licenciatura, demarcando o distanciamento dos conhecimentos didático-pedagógicos como saberes constituintes da profissão do magistério; no tocante à questão curricular, expõe-se a dicotomia teoria e prática,

evidenciado o desafio da articulação dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência, a mobilização dos conhecimentos do mundo do trabalho e os conhecimentos específicos da área de atuação; por fim, em relação às políticas de formação, evidenciou-se o caráter emergencial e a ausência de um marco regulatório.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também mostrou que embora tenha ocorrido alguns avanços em relação às políticas para a formação dos professores no País, relativos aos níveis de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, no âmbito da Educação Profissional, ainda, prevalece a descontinuidade das políticas para o setor. Dessa forma, não foram superados os desafios, historicamente, situados nesta modalidade de educação, tais como: a carência da formação didático-pedagógica; a visão tradicional de que a docência transita pela vocação, dom ou talento; a compreensão de que para ensinar, basta saber-fazer, persistindo o paradigma técnico e a fragmentação dos conhecimentos curriculares e dos conhecimentos do mundo do trabalho.

Sendo assim, os dados analisados nesta pesquisa de doutorado evidenciaram a relevância de políticas educacionais no âmbito da educação profissional, com foco na identidade do profissional professor que atuava na EPTNM. Neste sentido, ficou evidente a necessidade de assegurar que os novos ordenamentos legais promovam avanços nessa modalidade de educação, preservando a constituição da profissionalidade docente.

Embora, esses tempos nebulosos que estamos vivendo não estimulem estudos e pesquisas, é necessário formular, ainda que para o futuro, propostas de renovação pedagógica, promovendo novas etapas, novos saberes a fim de que o velho ofício de educar, em todos os níveis e modalidades de educação, se inove.

Considera-se que, indubitavelmente, a licenciatura poderia proporcionar aos professores, que atuam neste âmbito de ensino, uma relação melhor com seus alunos, auxiliando-os mais profundamente em suas aprendizagens, ajudando-os a relacionar os conteúdos ministrados ao mundo do trabalho. Dessa forma, continua presente a necessidade de políticas públicas mais assertivas em relação a essa formação. Entende-se que a exigência da licenciatura representaria avanços significativos para a formação desses professores. Ao mesmo tempo, poderia se avançar, ainda mais, na perspectiva de uma habilitação própria para a docência na EPTNM, considerando

suas especificidades, o que representaria ganhos consistentes na política de formação de professores nesse âmbito de ensino.

Sabe-se que os dois lóci de investigação desta Tese são reconhecidos como instituições que têm sido avaliadas como de alto nível de qualidade, tanto pela comunidade, quanto pelos órgãos governamentais. Ressalta-se que a EPTNM representa uma etapa estratégica para os estudantes, tanto aos que se destinam ao ensino superior, quanto para os que a instituição representa a etapa final de escolarização. Neste sentido, a relação educação e trabalho torna-se fundamental a fim de consolidar as práticas educativas voltadas para a emancipação da classe trabalhadora, nesse nível de ensino.

Cabe nesta conclusão, enfatizar a disposição constitucional traduzida no direito à educação, ao conhecimento e à cultura e, nessa perspectiva, precisa-se requerer um novo perfil de docente que se configure para realmente proporcionar aos estudantes esses direitos.

Para isso, é necessário preservar as conquistas alcançadas nos governos de posicionamento mais crítico, do início deste século, que possibilitaram ao professor o reconhecimento de sua profissão, dando à docência prestígio social, reconhecimento e valorização profissional. Ao mesmo tempo, deve-se assegurar avanços que possibilitem a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, articular os estudos em relação à área específica do professor, que precisa acompanhar constantemente os avanços das ciências em geral e da sua área de atuação em particular, aos conhecimentos didático-pedagógicos e às políticas do processo de ensino e aprendizagem, bem como as especificidades que circunscrevem a educação profissional. Enfim, promover uma formação consistente, ampla, crítica e reflexiva, que priorize o humano e, assim, crie condições para superar a trajetória dicotomizante do ensino médio profissional.

Ressalta-se a importância de uma formação integrada, de forma a promover uma capacitação para além dos saberes curriculares, da área de conhecimento e das ciências da educação. Uma formação que amplie os conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho, da economia, da sociedade e da cultura, pautada nos conhecimentos necessários para o exercício da docência com qualidade, capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida, cuja centralidade seja o ser humano, e não o capital.

Nessa perspectiva, repensar essa formação deve-se traduzir em mais pesquisas, debates e ordenamentos normativos, que devem partir, inicialmente, da referida Rede de Ensino, de seus pesquisadores e, também, dos órgãos de ensino, associações e entidades ligadas à RFEPCT e, principalmente, do Conselho Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUSA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

ANDRE, M. et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, n.68/especial, p. 301-309, 1999.

ARAUJO, R. M. L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude doente integradora. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-496.

BARBACOVI, L. J. **O professor da Educação Profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 ago. 2018

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC. SETEC, 2000

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 24 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em Discussão** - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência –PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 set 2018

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, jun. 2008a. Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf>. Acesso em: 29 set 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012.** Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014

BRASIL. **Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015**. Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2001-2015**. Brasília: INEP, jul. 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/ microdados >. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 de novembro de 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores**: contradições vs conciliações. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out/ dez., 2014

BRZEZINSKI, I. Profissionalidade, Profissionalismo e Profissionalização no plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR): política educacional contraditória. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente***.* Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

BURNIER, S. A docência na Educação Profissional. *In*: 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/ trabalho/GT08-1838-Res.pdf.> Acesso em 10 nov. 2018

CARNEIRO, I.M.S.P e CAVALCANTE, M.M.D. A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional. **Holos**, Natal, Ano 34, vol. 03, p. 201-227. 2018

CATANI, D. Estudos de história da profissão docente. *In*: **500 anos de Educação no Brasil***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COMÊNIUS, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONAE-2010. Documento Final - Construindo o Sistema Articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC - 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sábio al saber enseñado. Tradução de Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1991.

DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL. L; SANTOS, L. (org.) **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FERREIRA, A. da R. O. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re) inventados pela docência. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-RS, 2010.

FERRETI, C. J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. *In*: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

FERRETI, C. J. Políticas do governo federal para a educação profissional: contradições e desdobramentos. *In*: SCARELI, Giovana (org.) **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa***.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERRETTI, C. J. Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M; ROCHA, N. L (org.). **A Intensificação do Trabalho Docente**: Tecnologias e Produtividade. Campinas (SP): Papirus, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena C. Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. *In*: BARBOSA, Raquel L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores***.* São Paulo: Ed. Unesp, 2004, p. 89 -144.

FRIGOTTO, Gauêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235- 254, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, **Ahead of Print**, v. 24, e019021, 2019

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na Educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.211-236, mar. 2012.

GARIGLIO, J. A. e BURNIER, S. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, out/dez. 2014

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa no Brasil**. Brasília (DF): Plano, 2002.

GATTI, Bernadete A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez. 2003.

GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B.A; BARRETO.E.S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379. Out-dez, 2010.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. *In*: PINHO, S. Z. (org). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B.A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, jan/abr. 2012.

GATTI, B.A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. O papel da avaliação participava em um contexto institucional. *In*. GATTI, B. A (org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas (SP): Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GOUVEIA, A. B. *et al*. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 24, janeiro 2019.

GRABOWSKIE G.; RIBEIRO J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

KUENZER, A. Z.; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios

contemporâneos. Mesa Redonda. *In*: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

KUENZER, A. Z. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

KUENZER, A. Z. As políticas de Educação Profissional. Uma reflexão necessária. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação / SETEC, n. 1, p. 8-22, 2008.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M. Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas (SP): Papirus, 2009**.**

LAUDARES, J. B.; MIRANDA, C. G. M. Educação Profissional e as relações sociais na situação e trabalhos técnicos, tecnólogos e engenheiros. *In*: CUNHA, D. M. (org.). **Formação/Profissionalização de professores e Formação Profissional e Tecnológica**. Fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente: a realidade brasileira. *In*: PACHECO, J. A; MOREIRA, A. F. V. **Globalização e Educação**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 127-166.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da Educação Profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus**

egressos. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: BRASIL. MEC/INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação docente para a EPT e Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008 Brasília: MEC, SENTEC, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO. Domingos Leite. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. **O lugar da licenciatura**. Ensino Superior. 2016. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M.; CUNHA. D. M.; SOARES, J. S. Formação de professores para a educação profissional: um estudo histórico e crítico. *In*: SCARELI, Giovana (org.) **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2001, CAXAMBÚ. **Anais...** Caxambu: Anped, 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. *In*: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. *In*: PINHO, S.Z. (Org). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Pesquisa sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional. *In*: MOURA, D. H. (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional. *In*: COLÓQUIO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, maio 2011, Natal. *In*: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação de Docentes em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013

OLIVEIRA, M. R. N. S. Algumas ideias forças e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Ed. América: Kelps, 2013. p.131-148

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: CUNHA, D. *et. al.* (org.) **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Natal, Ano 32, v.6, p. 145-155, 2016.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. *In*. BARBOSA. R.L.L. **Trajetórias e Perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004

PETEROSSI, H. G. **A Formação de Professores para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G & GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Marise. Políticas e História da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**. V. 26, n. 4, out./dez., p.45-49, 2019

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas Estados da arte. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SAVIANI, D. *et al*. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt15_-_dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**. Catalão (GO), v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Século XX Brasileiro. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. **O Legado Educacional no Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 9-50.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**. Niterói, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEVERINO, A. J. Formação de Professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. *In*: PINHO, S.Z. (org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. *In*. MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, 2005

SHULMAN, L. S. Ensino, formação do professor e reforma escolar. *In*: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. *In*: ROMANELLI, G; BIASOLI, Z. M. M. A. **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto (SP): Legis Summa, 1998, p.159-175.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*. MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA, R. F. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TEIXEIRA, C. M. O Estado da Arte: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975 – 2000). **Cadernos de Pós-Graduação Educação**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 55-66, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, V. T. Os Sentidos e a Experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, D. *et al.* **O Legado Educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIEIRA. M.M.M. Formação de professor da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, Natal, Ano 34. Vol. 02, p. 243-258, 2018

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILELA, H. O mestre-escola e a professora. *In*: FARIA, F. L. M. *et al.* **500 anos da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000

APÊNDICE A – LISTA DE DISSERTAÇÕES DE 2010 A 2018

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
1	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	TATIANA DAS MERCES JANUARIO	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES E NO SENAI-ES: ESTUDO COMPARATIVO DA INSERÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA
2	2018	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	JULIANA KELLE DA SILVA FREIRE	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO NO IFRN CAMPUS NATAL - CENTRAL
3	2018	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA	O RETRATO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DO CURSO DE MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
4	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO	A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E A PRÁXIS DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS: ESTUDO NA PERSPECTIVA LUKACSIANA
5	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	GEANE REIS DE FARIAS	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ACRE: FORMAÇÃO E SABERES
6	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	DIEGO DOS SANTOS LEON	TORNAR-SE PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO UBERABA
7	2017	PUC - SP	ALESSANDRA SOUZA.	AS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO PROFISSIONAL
8	2017	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	MARIA MARTA DE MEDEIROS	OS DESAFIOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES BACHARÉIS
9	2016	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	THALITA ALVES DOS SANTOS	DE BACHAREL A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
10	2016	UNIVERSIDADE DE UBERABA	ROMES BELCHIOR DA SILVA JUNIOR	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG
11	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDILZA ALVES DAMASCENA	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE EM DUAS ESCOLAS DO VALE DO AÇO
12	2016	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	ANELY SILVA OLIVEIRA	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MAPEANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA
13	2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO	A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL E SUA ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
14	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	LEANDRO HUPALO	PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2005-2015
15	2016	USP – SP	NILTON CÉSAR GRANVILE	SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

16	2016	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	MARIA DO SOCORRO DA SILVA	POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EM BUSCA DE INDÍCIOS DE SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
17	2016	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PRISCILA T. S. M. DA SILVA ALIANÇA	O CAMINHO FEITO AO ANDAR: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NATAL – RN
18	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	EDIVALDO MONTEIRO DE SOUSA	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS
19	2015	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	CARMEM ELISETE GABBI	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA
20	2015	UNIVERSIDADE MACKENZIE	DARLAN OLIVEIRA ROCHA	TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO
21	2015	UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASILIA	JOSELENE ELIAS DE OLIVEIRA	A PROFISSIONALIDADE DO BACHAREL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS PARACATU
22	2015	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	SILVIA HELENA DOS SANTOS COSTA SILVA	QUANDO ENGENHEIROS TORNAM-SE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA (IFPB/ JOÃO PESSOA)
23	2015	CEFET-MG	FABÍULA TATIANE PIRES	O SABER DOCENTE QUE ORIENTA A ATUAÇÃO DIDÁTICA DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS TÉCNICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
24	2015	UNESP	CLÓVIS RICARDO REMOR	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR - CAMPUS MEDIANEIRA
25	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA	LETÍCIA HELENA F. F. CRUZ WIGGERS	MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA - ETFSC (1968 - 2010)
26	2015	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	CLÉSIO FELICIANO DE SOUSA	POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI/SENAI NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006 – 2013)
27	2014	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	MARIA PIERINA FERDINANDI PORCEL SANCHES	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS TUBARÃO
28	2014	PUC MINAS	VANESSA PIEDADE GONTIJO FARIA	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DA FORMAÇÃO/ PROFISSIONALIZAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES
29	2014	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	WANDERSON PEREIRA ARAUJO	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFNMG - CAMPUS JANUÁRIA
30	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ANDRESSA GRAZIELE BRANDT	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO,

				TÉCNICO E TECNOLÓGICO): UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL
31	2013	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	LAURIANE ALVES DO NASCIMENTO	SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA QUALIFICADA
32	2013	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	ENOI MARIA DA LUZ SANTOS	A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E POTENCIALIDADES
33	2013	UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA	BRUNO SILVA COSTA	INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DO DOCENTE DE EPT
34	2013	UNIVERSIDADE MACKENZIE	FERNANDA A. YAMAMOTO	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
35	2013	PUC MINAS	JULIANA DE SOUZA SOARES	POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO DE BELO HORIZONTE
36	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SOUZA, DANIELA MAYSA DE SOUZA	PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN
37	2013	USP	RAQUEL CEQUALINI FROZONI	IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERFIL DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SP
38	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS	ALIANA ANGHINONI CARDOSO	PROFESSORES? SIM! OS SABERES DOCENTES E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
39	2012	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA	FERNANDA BARTOLY GONCALVES DE LIMA	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA CONCEPÇÃO POLÍTICA
40	2012	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS	ALEXANDRE MOREIRA	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO BACHAREL-PROFESSOR NA ÁREA DE TELECOMUNICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS SÃO JOSÉ
41	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL CEARÁ	ANTINETTE FRANCÊS BRITO	FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PROEJA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO IFPA, CÂMPUS DE BELÉM
42	2012	UNISANTOS	ANDREA F. GARCIA PEREIRA	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE.
43	2011	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	LETÍCIA APARECIDA. MARTINS	TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
44	2011	PUC PR	ANA PAULA GROCHOCKI ORSO	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS

				CURSOS TÉCNICOS EM NÍVEL MÉDIO: CURSOS PROFISSIONALIZANTES NO PARANÁ (1971 2008).
45	2010	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SABRINA RODERO FERREIRA GOMES	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA'
46	2010	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA	OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUJEITOS (RE) INVENTADOS PELA DOCÊNCIA
47	2010	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	MARLENE MARIA FUMAGALI SCIREA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
48	2010	UNISINOS	KAREN GREGORY MARCARELLO MASCARELLO	ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ: ANÁLISE DAS RAZÕES DA ESCOLHA DE PROFISSIONAIS PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
49	2010	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA	JANE CARLA CLAUDINO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR
50	2010	CEFET-MG	GERALDO S. SILVA JUNIOR	SABERES DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

APÊNDICE B – LISTA DE TESES – 2010 A 2018

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
1	2018	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	LOURENILSON LEAL DE SOUSA	ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO NA LICENCIATURA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?
2	2018	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	LUIZ CARLOS ECKSTEIN	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO POLITÉCNICA
3	2018	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	CARLA GEOVANA FONSECA DA SILVA DE CASTRO	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA
4	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO	A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E A PRÁXIS DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS: ESTUDO NA PERSPECTIVA LUKACSIANA
5	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	CAROLINA MENDONCA FERNANDES DE BARROS	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTES DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: INTENCIONALIDADE, NECESSIDADE OU DESINTERESSE
6	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	MARCIO CARVALHO DA SILVA	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) NO IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA
7	2016	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	JAIR JOSE MALDANER	O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL - PERÍODO 2003-2015: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES
8	2016	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	ANA CELIA FURTADO ORSANO	O BACHAREL PROFESSOR: ELEMENTOS INTRÍNSECOS À AQUISIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
9	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	REJANE BEZERRA BARROS	FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFRN: UMA INTERFACE DIALÓGICA EMANCIPATÓRIA
10	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	JALMIRA REGINA FIUZA DE SOUSA	O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CEFET-MG: ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PROFISSIONALIZAÇÃO
11	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	LAURIANA MEDEIROS COSTA SANTOS	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO NÍVEL TÉCNICO EM ENFERMAGEM
				IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO

12	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA	PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA: DESAFIOS PARA A SUA FORMAÇÃO
13	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	GERALDA APARECIDA DE CARVALHO PENA	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONHECIMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS NA REDE FEDERAL
14	2014	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MILTA NEIDE FREIRE BARRON TORREZ	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DE SAÚDE, NA PERSPECTIVA DA REFORMA SANITÁRIA
15	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	LINA MARCIA DE CARVALHO DA SILVA PINTO PIOVEZAN	A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL : O CASO DO IFMT – CAMPUS CUIABÁ – OCTAYDE JORGE DA SILVA
16	2013	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	ELAINE APARECIDA NEGRINI	RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO NA FÁBRICA E O TRABALHO NA ESCOLA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
17	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	MARCO ANTONIO SIMÕES DE SOUZA	A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESACELERAÇÃO DO TEMPO E DESFRAGMENTAÇÃO DO CURRÍCULO
18	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA	MARIA ADÉLIA DA COSTA	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS
19	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	MARIA CAROLINA FORTES	ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
20	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CAROLOS	ESTER ALMEIRDA HELMER	A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO
21	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	SANDRA TEREZINHA URBANETZ	A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
22	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MARGARETH FADANELLI SIMIONATO	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO E A CULTURA DOCENTE
23	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	LECIR JACINTO BARBACOVI	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CONECTIVIDADE ORGÊNICA ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
23	2010	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	SEBASTIÃO GÂNDARA VIERA	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO ESTADUAL E SUAS RELAÇÕES COM O ARRANJO PRODUTIVO LOCAL NA CIDADE DE JAHU - SP

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com os professores da EBTT (2017) para a pesquisa qualitativa “FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES: ESTUDO A SER REALIZADO EM DUAS INSTITUIÇÕES DA RFEPCT DE MINAS GERAIS”

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Data da entrevista: _____Horário: _____ Local: _____

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Unidade/Campus em que atua: _____

Tempo de Atuação na Instituição: _____

Nível/Níveis de Ensino no(s) qual/quais atua: _____

Ministra Aulas: ( ) Educação Profissional ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Pós- Graduação

Atuação nos âmbitos: ( ) Administrativo ( ) Pedagógico ( ) em ambos

EIXO 01: RELAÇÕES DE TRABALHO

1. Como você avalia/percebe as relações de trabalho:

1.1. entre os professores das disciplinas técnico-profissionais e os das disciplinas do ensino-médio nesta instituição?

1.2. entre o professor e a supervisão ou coordenação pedagógica, no que diz respeito à elaboração dos planos de aula/ensino?

2. No cotidiano escolar, como é construído/estabelecido o processo de elaboração das diretrizes educacionais e administrativas nesta instituição?

3. A partir da sua vivência como professor nesta instituição, qual/quais situação(ões) que pode/podem ocasionar mal-estar e/ou bem-estar?

3.1. Em que medida essas situações podem interferir em suas relações de trabalho?

EIXO 02: CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DOCENTE

4. No seu trabalho docente, você encontra dificuldades para desenvolver os métodos e estratégias didáticos que julga mais adequados para as aulas? Se SIM. Quais? (Ex: falta de material/ de espaço físico/ laboratório/oficinas falta de apoio por parte da coordenação, pessoal, etc.).

5. De que forma as condições salariais e de trabalho impactam no seu ofício como professor?

EIXO 03: PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE

6. Na pesquisa do OBEDUC (2010-2014), os dados apresentaram que essa Instituição realiza reuniões pedagógicas. Como você as avalia no que se refere ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e ao processo de aprendizagem dos alunos?

7. Você tem conhecimento de casos de evasão/abandono de alunos no Ensino Técnico de Nível Médio? Se SIM: As estratégias para controle e acompanhamento dos alunos em situação de evasão/abandono são eficientes? Como são desenvolvidas?

8. Você participa de atividades extraclasse, tais como: feira de ciências; visita técnica; estágio; projeto de pesquisa e de extensão? Em que medida essas tarefas contribuem ou não para a sua prática pedagógica?

EIXO 04: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

9. O discurso e a exigência atuais para uma maior qualificação, na busca constante por maiores níveis de produtividade e "qualidade", têm influenciado no seu trabalho, como professor? De que forma?

10. O que você tem feito, para melhorar seu nível de capacitação/profissionalização?

11. De que forma a Instituição tem incentivado e respaldado, seu desejo/esforço, para se profissionalizar, tornando-se mais capacitado?

12. O Plano de Carreira e Salários da Instituição favorece e estimula o prosseguimento de estudos, em níveis mais avançados? De que forma?

13. Quais os impactos da implementação do RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências) no processo de formação/profissionalização dos docentes?

14. Você considera/avalia que o aproveitamento dos saberes da experiência, ou seja, dos saberes tácitos são suficientes, para assegurar um ensino de qualidade?

15. Você acha que a carência de uma formação, no âmbito das licenciaturas, ou seja, dos conhecimentos/saberes didáticos e pedagógicos, pode comprometer a qualidade do ensino, ministrado pelos professores da educação profissional? Justifique sua resposta.

16. Na pesquisa do OBEDUC, constatou-se que 70% dos entrevistados informaram que desenvolviam pesquisas. Tendo em vista esse dado, há espaços de trocas que possibilitam a socialização das pesquisas. Se SIM, como acontecem? Se NÃO, qual a sua opinião?

17. Questões relacionadas à atual conjuntura sociopolítico-econômica impacta nas políticas educacionais e na sua prática docente? De que forma?

18. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não explicitou e gostaria de salientar?

Obrigado por ter aceitado o convite para participar de nossa pesquisa. A sua contribuição foi/será muito importante para a pesquisa que estamos realizando!
Nossos agradecimentos.

Núcleo de Pesquisa em Educação da PUC Minas

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de concentração: Educação Profissional

Belo Horizonte, 2 de outubro de 2017

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Paulo Roberto Vidal de Negreiros, doutorando da PUC – Minas, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A minha pesquisa, na área da Educação Profissional: Formação / Profissionalização e Trabalho Docente, além de investigar o Bando de Dados gerado na pesquisa do OBEDUC, entre 2010 e 2014, com financiamento da FAPEMIG e CNPQ, requer novos dados de análise para cotejamento e aprofundamento do objeto de estudo proposto.

Esclareço que essa investigação segue todas as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é o órgão responsável da PUC – Minas, que tem por objetivo cuidar dos indivíduos que participam das pesquisas realizadas pela Universidade. Neste sentido, a identidade de todos os pesquisados será preservada e todos os dados coletados receberão tratamento ético e sigiloso.

Sendo assim, peço-lhe alguns minutos de sua atenção, para responder às questões que se seguem. Ao final do questionário, favor clicar no botão ENVIAR.

Sua participação é muito importante. Neste sentido sou grato pela atenção dedicada. Obrigado!

Contato: negreirosp12@gmail.com.

Atenciosamente,
Paulo Roberto Vidal de Negreiro