

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO
BRASIL E EM SANTA CATARINA: DESAFIOS PARA A SUA
FORMAÇÃO**

Florianópolis, 2014

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO
BRASIL E EM SANTA CATARINA: DESAFIOS PARA A SUA
FORMAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Leda Scheibe

Florianópolis, 2014.

Dados de catalogação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
NO BRASIL E EM SANTA CATARINA: DESAFIOS PARA A
SUA FORMAÇÃO”**

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Leda Scheibe CED/UFSC (Orientadora)

Prof. Dr. Dante Henrique Moura IFRN (Examinador)

Prof. Dr. Gabriel Grabowski FEEVALE (Examinador)

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen CED/UFSC (Examinador)

Prof.^a Dra. Roselane Fátima Campos CED/UFSC (Examinadora)

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi UNOESC/Joaçaba (Examinador Suplente)

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti CED/UFSC (Examinador Suplente)

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Leda Scheibe, minha orientadora, por compartilhar seu conhecimento, pelas suas leituras criteriosas e contribuições valorosas em meus escritos, pelo cuidado e pelo carinho recebido durante minha trajetória na pós-graduação.

Ao meu marido Sadi, companheiro de lutas, obrigada pela amorosidade, por partilhar as angústias e alegrias, pelo amor que se revelou em sorrisos, abraços, olhares e escutas.

Às minhas filhas Natalia e Gabriela, pela compreensão das ausências e, especialmente, das infinitas presenças ausentes. À Natalia, que compartilha comigo os desafios da vida acadêmica, e à Gabriela, que vive a magia da aprendizagem na Educação Infantil, obrigada por me ensinarem diariamente o que significa amar incondicionalmente.

Aos meus pais, Maria e Pedro, pelo incentivo permanente, por me ensinarem a persistir, pelo carinho e amor recebido durante toda a vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela relevante contribuição em minha formação.

Aos professores Dr. Gabriel Grabowski e Dr. Juarez da Silva Thiesen, pelas suas pertinentes e valorosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores da Banca de Defesa, por contribuírem com minha formação por meio de suas relevantes produções e reconhecidos conhecimentos acadêmicos.

Às colegas da linha de pesquisa, especialmente à Juliete, à Marilândes e à Ana Regina, pelas interlocuções durante nossa trajetória acadêmica, pela amizade que se fortalece com o passar do tempo.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pelo apoio na realização deste estudo por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

À professora Dra. Sandra Garcia, pela disponibilidade em trocar informações e conhecimentos.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal Catarinense, especialmente dos *campi* de Videira, Balneário Camboriú e Concórdia, Reitoria e membros do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado, por participarem desta pesquisa e contribuírem a reflexões tecidas neste estudo.

Aos colegas Émerson Monsani, Marizete Spessato, Karla Goularte, Gabriel Schmith, Cristiane Grüm, Sônia Regina Fernandes, Moema de Albuquerque, Sandra Cunhasque, Sirlei de Fátima Albino e

Léo Serpa, que, de maneira distinta, mas todas importantes e especiais, contribuíram para a realização deste estudo, na melhor condição possível.

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia dos *campi* de Videira e Camboriú, por fortalecerem a convicção de Paulo Freire, da qual compartilho, de que “a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas mudam o mundo”.

Aos amigos e familiares pela compreensão das ausências.

RESUMO

Este estudo centrou-se na formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo a poder contribuir com a construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. O fundamento teórico metodológico orientador deste estudo foi a concepção marxista de educação e trabalho; como categorias gerais de análise, tomaram-se as categorias do método dialético tal como explicitadas por Cury (1995): contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Os procedimentos de investigação priorizadas foram a pesquisa bibliográfica e a documental. O primeiro capítulo analisou o contexto das políticas de Ensino Médio tanto de formação geral quanto de educação profissional no Brasil, por meio do estudo: das diversas legislações (leis, decretos, pareceres e resoluções) relacionadas ao ensino médio e à EPTNM; dos dados do Censo Escolar entre os anos 2003 e 2012; de autores como Campos (2002), Ciavatta e Ramos (2011), Cunha (2005), Frigotto (2005), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Germano (2000), Grabowski (2010), Kuenzer (2002, 2007), Manfredi (2002), Oliveira e Gomes (2011), Ramos (2006) e Saviani (2003, 2008, 2009). O segundo capítulo deteve-se no estudo das políticas de formação de professores para atuação nas diferentes modalidades da última etapa da Educação Básica e tomou como referências a legislação pertinente e as análises de autores como Campos (2002), Castro (2010), Durli (2009), Gatti e Barreto (2009a), Kuenzer (2011), Machado (2008), Oliveira (2010), Scheibe (2008, 2010, 2011) e Vieira (2002). O estudo sobre a construção da identidade profissional dos professores da EPTNM, desenvolvido no capítulo terceiro, tomou como base as reflexões de Antunes (2000), Berger e Luckmann (1985), Ciavatta e Ramos (2012), Dubar (2005; 2009), Evangelista e Shiroma (2007), Frigotto (2011, 2012), Kuenzer (2011), Lawn (2001), Melo (2010), Mészáros (2005), Moura (2010), Neves (2005) e Ramos (2010). O trabalho docente, a socialização profissional e as políticas educacionais se destacaram como elementos importantes na construção da identidade profissional dos professores. A concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) foi apontada como potencialmente capaz de contribuir para uma nova identidade do docente do EPTNM. O estudo empírico desenvolvido no quarto capítulo pretendeu caracterizar os docentes que hoje atuam na EPTNM. Após explicitar os dados nacionais apresentados pelo Censo Escolar/INEP a respeito do perfil e da formação desses professores, o estudo deteve-se na análise dessas

categorias entre os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense dos Campi de Camboriú, Concórdia e Videira. Os dados nacionais revelam que 64% dos profissionais que atuam na docência da EPTMN não possuem a formação compatível legalmente estabelecida, portanto, não são licenciados ou portadores de complementação pedagógica. Em Santa Catarina esse índice chega a 79%. No IFC, apesar de todos os professores pesquisados possuírem ensino superior, 48% não possuem a formação legalmente estabelecida. A conclusão a que se chega com este estudo é a de que a atual identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM é voltada aos interesses do mercado. Assim, a construção da nova identidade precisa romper com essa lógica e comprometer-se com a emancipação plena do sujeito. Portanto não pode ser atribuída, exclusivamente, à formação de professores, mas passa, necessariamente, por ela e por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis. Uma formação de professores comprometida com essa perspectiva envolve um conjunto de saberes que sintetizamos em quatro eixos: saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos; e saberes específicos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Identidade profissional.

ABSTRACT

This study is focused on the training of teachers to work in the High School Professional Technical Education (EPTNM) in order to contribute with the construction of a docent identity able to articulate the education of students for the professional world with the one for life. The methodological theoretical support for this study was the Marxist conception of education and work; for general categories of analysis it was adopted the ones of the dialectical method as CURY specifies (1995): contradiction, totality, reproduction, mediation and hegemony. The investigation procedures were the bibliographic and documental research. The first chapter analyzed the context of the policies for the High School teaching regarding the general education as well as the professional education in Brasil, through the study: of the different legislations (laws, decrees, feedbacks and resolutions) related to high school teaching and to EPTNM; of the data provided by the School Census from 2003 to 2012; of authors as Campos, R.F. (2002), Ciavatta; Ramos (2011), Cunha (2005), Frigotto (2005), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Germano (2000), Grabowski (2010), Kuenzer (2002, 2007), Manfredi (2002), Oliveira; Gomes (2011), Ramos (2006), Saviani (2003, 2008, 2009). The second chapter was focused on the study of the policies for the training of teachers to work at the different modalities of the last phase in the Basic Education, and its references were the relevant legislation and the analysis of authors as Campos, R. F. (2002), Castro (2010), Durli (2009), Gatti; Barreto (2009), Kuenzer (2011), Machado (2008), Oliveira (2010), Scheibe (2008, 2010, 2011), Vieira (2002). The study about the construction of the professional identity of EPTNM teachers, developed in the third chapter, was based on the reflections of Antunes (2000), Berger e Luckmann (1985), Ciavatta & Ramos (2012), Dubar (2005, 2009), Evangelista, O & Shiroma, E. (2007), Frigotto (2011, 2012), Kuenzer, A. (2011), Lawn (2001), Melo, S. D. G (2010), Mészáros (2005), Moura (2010), Neves, L (2005) e Ramos (2010). The docent work, the professional socialization and the educational policies were pointed as important elements in the construction of the teachers' professional identity. The conception of the High School Integrated to Professional Education (EMIEP) was identified as potentially able to contribute for a new identity of the EPTNM docent. The objective of the empirical study developed in the fourth chapter was to characterize the docents who work at EPTNM nowadays. After presenting the national data provided by the School Census/INEP regarding the profile and the professional education of

these teachers, the study was focused on the analysis of those categories among the teachers at Federal Institute of Education, Science and Technology from Santa Catarina, at the Campi of Camboriú, Concórdia and Videira. The national data showed that 64% of the professionals who work as docents at EPTNM do not have the compatible education legally determined, so that they are not licensed or bearer of pedagogical complement. In Santa Catarina this rate reaches 79%. At IFC, despite all the surveyed teachers having graduate school (Higher education), 48% do not have the education legally determined. The conclusion of this study is that the current professional identity of the teachers who work at EPTNM is defined according to the interests of the market. Thus, the construction of the new identity needs to break with this logic in the same way it needs to be concerned with the full emancipation of the subject. So, it can not be only attributed to the training of the teachers, but also to educational policies with guidelines able to produce a new praxis. A teachers' training based on these perspectives involves a set of knowledge which were summarized in four topics: contextual knowledge; epistemological, philosophical and ethical knowledge; didactic and pedagogical knowledge; and specific knowledge.

Keywords: Teachers' training. High School Professional Technical Education. Professional identity.

"Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada." (PAULO FREIRE, 1996, p. 107)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas do Ensino Médio, incluídos o Normal Magistério e o EMIEP – Brasil, 2003-2012	79
Gráfico 2: Matrículas do Ensino Médio/Normal Magistério/EMIEP – Santa Catarina, 2003-2012	80
Gráfico 3: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (concomitante, subsequente e integrada) – Brasil, 2003-2012	81
Gráfico 4: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (concomitante, subsequente e integrada) – Santa Catarina, 2003-2012	82
Gráfico 5: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Subsequente – Brasil, 2007-2012	83
Gráfico 6: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Concomitante – Brasil, 2007-2012	83
Gráfico 7: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012	85
Gráfico 8: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012	86
Gráfico 9: Percentual de matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012	87
Gráfico 10: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – por regiões – Brasil, 2012..	87
Gráfico 11: Matrícula da Educação Profissional técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012.....	88
Gráfico 12: Percentual de matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012.....	89
Gráfico 13: Matrícula da Educação profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012.....	89
Gráfico 14: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – concomitante, subsequente e integrada – Brasil, 2007-2012.....	92
Gráfico 15: Situação da matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – concomitante, subsequente e integrada – Santa Catarina, 2007-2012	94
Gráfico 16: Parfor: áreas onde há mais matrículas – Brasil, 2012	113
Gráfico 17: Parfor: alunos cursando áreas onde há maior déficit de professores – Brasil, 2012	114

Gráfico 18: Pibid – Bolsistas nas disciplinas onde há falta de professores – Brasil, 2012	117
Gráfico 19: Pibid – Bolsistas em Língua Estrangeira – Brasil, 2012..	117
Gráfico 20: Evolução das matrículas na graduação – Licenciatura – Modalidade presencial e a distância – Brasil, 2002-2011	119
Gráfico 21: Evolução da Matrícula na graduação – Licenciatura – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011.....	120
Gráfico 22: Evolução da Matrícula na graduação – Bacharelado – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011.....	122
Gráfico 23: Evolução da Matrícula na graduação – Tecnológico – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011.....	123
Gráfico 24: Funções Docentes na Educação Profissional por Sexo – Brasil, 2012.....	181
Gráfico 25: Funções Docentes na Educação Profissional por Sexo – Santa Catarina, 2012	181
Gráfico 26: Funções Docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por Localização – Brasil e Santa Catarina, 2012	183
Gráfico 27: Número de estabelecimentos escolares públicos da educação básica localizados nas áreas rurais – Santa Catarina, 2011	184
Gráfico 28: Número de funções docentes da educação profissional por forma de articulação com o ensino médio – Brasil, 2012	187
Gráfico 29: Funções Docentes na Educação Profissional por forma de articulação com o Ensino Médio – Santa Catarina, 2012	188
Gráfico 30: Funções Docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por Escolaridade – Brasil, 2012.....	189
Gráfico 31: Funções Docentes na Educação Profissional por Escolaridade – Santa Catarina, 2012.....	189
Gráfico 32: Funções Docentes na Educação Profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica, segundo as regiões geográficas – Brasil, 2012.....	191
Gráfico 33: Funções docentes na Educação Profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica – Brasil, 2012	192

Gráfico 34: Percentual de funções docentes na educação profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica – Santa Catarina, 2012	193
Gráfico 35: Funções docentes na Educação Profissional com formação superior – Forma de articulação Concomitante – Brasil e Santa Catarina, 2012.....	194
Gráfico 36: Percentual de funções docentes na Educação Profissional com formação superior – Forma de articulação Subsequente – Brasil e Santa Catarina, 2012	195
Gráfico 37: Percentual de funções docentes da educação profissional com formação superior na rede pública – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2012	196
Gráfico 38: Formação inicial em nível superior das funções docentes do ensino médio integrado à educação profissional – Brasil e Santa Catarina, 2012	197
Gráfico 39: Áreas e níveis de vinculação e atuação dos professores – <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	200
Gráfico 40: Situação funcional dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	200
Gráfico 41: Carga horária dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	201
Gráfico 42: Formação dos professores do núcleo técnico – com ensino superior – <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	202
Gráfico 43: Formação em nível de especialização dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	203
Gráfico 44: Formação em nível de mestrado dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013	203
Gráfico 45: Formação em nível de doutorado dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013	204
Gráfico 46: Atuação dos professores dos <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013.....	205
Gráfico 47: Tempo de atuação dos professores no Instituto Federal Catarinense – <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013	206
Gráfico 48: Tempo de atuação dos professores na docência (em qualquer instituição de ensino) – <i>Campi</i> de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013	207

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Número de matrículas do último ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio na Educação Básica do Brasil, 2010-2013 78
- Tabela 2: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas suas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Brasil, 2007-2012 91
- Tabela 3: Matrícula da educação profissional técnica de nível médio nas suas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Santa Catarina, 2007-2012 93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CTC – Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DE – Dedicção Exclusiva
DEB – Diretoria de Educação Básica
EAD – Educação a Distância
EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EPT – Educação Profissional Técnica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFEs – Institutos Federais de Educação
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas (PAR)
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Senac – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESu – Secretaria de Educação Superior

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SC – Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	34
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
ESTRUTURA DO TEXTO.....	38
CAPÍTULO I AS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DO SISTEMA PRODUTIVO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DOS BRASILEIROS E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	41
1.1 A TRAJETÓRIA DICOTOMIZANTE DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	42
1.2 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS 1990: COMPROMISSO E COMPROMETIMENTO COM O SISTEMA PRODUTIVO.....	51
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO NOVO SÉCULO: RENOVAM-SE AS ESPERANÇAS EM RELAÇÃO À SUPERAÇÃO DA DUALIDADE?.....	64
1.3.1 Políticas de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o que revelam os dados do Censo Escolar?.....	77
CAPÍTULO II AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	97
2.1 O CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	99
2.1.1 A instituição de uma política nacional de formação de professores: atribuições da Capes na formação dos docentes da educação básica.....	106
2.1.2 Formação de professores no Brasil: entre o ensino presencial e a educação a distância.....	118
2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS DESCONTÍNUAS E NÃO OBRIGATÓRIAS.....	124
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM: TRAÇANDO CAMINHOS POSSÍVEIS.....	133

2.4 DUALIDADES, DESAFIOS E COMPLEXIDADES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	152
CAPÍTULO III A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EPTNM: POTENCIALIDADE DA CONCEPÇÃO DO EMIEP.....	155
3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	155
3.2 EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	158
3.3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	162
3.4 POTENCIALIDADE DA CONCEPÇÃO DO EMIEP NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL MEDIADORA ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	171
CAPÍTULO IV PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	179
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EPTNM NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	179
4.1.1 Perfil dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina	180
4.1.2 Formação dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina	188
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE.....	198
4.2.1 Perfil dos professores da EPTNM do IFC	199
4.2.2 Formação dos professores	201
4.2.3 Atuação dos professores da EPTNM no IFC.....	204
4.3 DESAFIOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EPTNM	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS.....	223

APÊNDICES.....	235
APÊNDICES 1 -1. ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	236
APÊNDICES 2 - 2. LEVANTAMENTO.....	237

INTRODUÇÃO

Este estudo tem uma preocupação desafiadora: como formar professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de modo a construir uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida.

A etapa final da educação básica, ou seja, o Ensino Médio, tanto de educação geral quanto profissional, além de constituir-se em um gargalo entre a educação básica e a educação superior, também apresenta problemas quanto à sua identidade. As políticas para essa etapa da escolarização demonstram a indefinição que ainda, e reiteradamente, se coloca tanto para os currículos que devem orientá-la quanto para as modalidades de cursos a serem ofertados. Evidentemente, tal situação dificulta traçar um perfil identitário também para os docentes que atuam no Ensino Médio.

Entre as possibilidades de escolarização de nível médio no Brasil, há, hoje, o ensino médio de educação geral, em um único turno de funcionamento; o ensino médio de educação geral, com carga horária estendida (em tempo integral ou semi-integral); os cursos profissionalizantes de nível médio (concomitantes, integrados e subsequentes); a educação de jovens e adultos de nível médio, com formação geral ou integrada à educação profissional na modalidade de Jovens e Adultos; e o Pronacampo¹, com características específicas para a realidade rural.

Embora não seja uma questão nova, é importante frisar o quanto está em jogo, nessa etapa da escolarização básica, a formação do jovem brasileiro para o trabalho – tanto no sentido de ser ainda uma etapa intermediária para a formação profissional aos que se destinam ao ensino superior quanto no sentido de ser a etapa final de escolarização do jovem brasileiro, como ocorre com a grande maioria desse segmento da população. Incluímo-nos entre os que defendem a urgência de ganhar lugar não apenas no campo teórico, mas também, fundamentalmente,

¹O Pronacampo propõe ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Uma das ações previstas é a educação contextualizada, que promova a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades. (PRONACAMPO..., 2012)

entre as práticas educativas voltadas para uma educação que possibilite a emancipação da classe trabalhadora já nesse nível de ensino.

Em termos de legislação, uma articulação mais direta entre a formação básica e o mundo do trabalho já no Ensino Médio foi retomada na última década com a instituição, em 2004, dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio do Decreto nº 5.154/04. A concepção que cerca tais cursos reacendeu, no país, o debate sobre o ensino médio, tanto entre os intelectuais da área da educação e do trabalho quanto entre os responsáveis pela concepção e a implementação das políticas públicas em educação.

A integração entre educação e trabalho, presente na concepção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ainda não se encontra suficientemente estabelecida no âmbito da educação básica no país. Trouxe indefinições não apenas para o currículo escolar, mas também no âmbito da ação docente dos professores envolvidos. Essa integração requer dos seus professores uma habilitação que vá além da instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, para a docência na educação básica, qual seja, a licenciatura plena nas diversas áreas do conhecimento escolar.

A opção por aprofundar essa temática nesta tese decorre do desejo e da necessidade de dar continuidade ao estudo anteriormente realizado na dissertação de Mestrado intitulada “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação”, defendida em fevereiro de 2009 na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Desejo porque essa forma articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio possui os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a possibilidade da instituição de uma educação emancipatória para os jovens brasileiros. Necessidade porque minha trajetória profissional sempre esteve, de alguma forma, ligada a essa temática: participando da implementação dessa modalidade de ensino aqui no Estado de Santa Catarina como gestora regional, no momento em que desempenhava as funções de Integradora de Ensino Médio e Profissional na Gerência de Educação de São Miguel do Oeste, no período de setembro de 2005 a junho de 2008; desse período a janeiro de 2010, como Supervisora de Educação Básica e Profissional; e, atualmente, como professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense.

Os estudos realizados durante o curso de Mestrado em Educação evidenciaram que o êxito na implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado (que, em termos teóricos, preconiza a formação dos jovens estudantes em uma perspectiva emancipatória, a partir de uma formação

omnilateral e politécnica) implica especialmente que seus professores construam uma identidade profissional convergente com o preconizado no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base”, publicado pelo Ministério da Educação, em 2007, visando a subsidiar conceitual, teórica e metodologicamente professores e gestores.

Os dados da pesquisa de mestrado mostraram, particularmente, a fragilidade da compreensão dos profissionais em relação à base conceitual da modalidade de curso, o que pode ser atribuído, por um lado, à ausência de conteúdos formativos vinculados a tais aspectos na formação inicial dos professores atuantes no curso analisado; por outro lado, à ausência ou insuficiência de uma política sistemática de formação continuada visando à preparação do corpo docente responsável. Segundo gestores e professores do curso estudado, as práticas pedagógicas integradas e contextualizadas a partir dos eixos da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho como princípio educativo, prescritos no Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL/MEC, 2007), só seriam viabilizadas diante de uma política de formação de docentes que lhes permitisse incorporar os fundamentos necessários.

A partir das evidências da pesquisa realizada durante o mestrado em educação, houve, inicialmente a necessidade de pensar a formação inicial e continuada de docentes para a atuação nos cursos de Ensino Médio Integrado, o que resultou na participação do processo de seleção e ingresso no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação, História e Política, no ano 2009, a qual, a partir de 2010, passou a se chamar Sociologia e História da Educação. Aos poucos, já na elaboração do projeto desta tese, e com o reforço da opinião dos participantes da banca de qualificação, decidiu-se por tratar como ponto central, mais especificamente, a formação inicial e continuada de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que mantém a preocupação anterior, mas vai além: passa por uma indefinição em relação à construção da identidade profissional dos quadros docentes que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de maneira geral.

A formação inicial de professores para o ensino médio de educação geral tem sido considerada e implementada no âmbito dos cursos de licenciatura, que formam também os professores para o ensino fundamental. Já a formação destinada aos professores da educação

profissional técnica de nível médio envolve ainda uma frágil relação com a formação pedagógica desses profissionais, o que demonstra a existência de uma indefinição preocupante nas suas políticas de formação e impacta na constituição da sua identidade profissional.

A formação de professores para atuar no ensino médio, em geral, tem sido apontada de forma enfática nos últimos anos como problemática, inclusive em documentos oficiais de âmbito nacional, como o elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob o título “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007), produzido por uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem à superação do déficit docente existente. Esse documento mostra uma necessidade de cerca de 235 mil professores para atuar no Ensino Médio no País. O maior déficit estaria nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Mas percebe-se que o problema se coloca mais no sentido da escassez de professores e da baixa procura pelos cursos de licenciatura de forma geral, e ainda pela grande evasão nos cursos oferecidos em instituições de ensino superior de todo o país, motivada por fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo em uma universidade pública. O documento citado indica, inclusive, a possibilidade de um “apagão de professores” no ensino médio em geral nos próximos anos.

O referido documento apresenta como soluções para enfrentar esse apagão o investimento em ações tanto de natureza estrutural quanto emergenciais. Entre as ações estruturais são apontadas: a formação de professores em licenciaturas polivalentes; a estruturação de currículos específicos para a formação de professores (especialmente em se tratando das Licenciaturas Plenas em Física, Química, Matemática e Biologia – com Ciências) e envolvendo também a formação pedagógica; a instituição de programas de incentivo às licenciaturas; a criação de bolsas de incentivo à docência; o estabelecimento de critérios de qualidade na formação inicial de professores na modalidade de educação a distância; a promoção de maior integração da Educação Básica com o Ensino Superior; e o incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica. Como soluções emergenciais, o documento indica: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; distribuição de bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente;

contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; uso complementar das telessalas.

É importante notar que, em nenhum momento, nesse documento, é mencionada a formação dos professores para ministrar disciplinas do núcleo técnico (profissionalizantes) nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa formação encontra-se ainda em estágio de grande precariedade, particularmente no que se refere aos aspectos pedagógicos da atuação docente. Salvo iniciativas pontuais de instituições de ensino, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² e, raramente, de algumas universidades³ que oferecem cursos de complementação pedagógica em convênio com Secretarias Estaduais de Educação⁴, essa formação inexistente. Da mesma forma, os professores formados nas licenciaturas tradicionais não recebem uma formação que os prepare para uma docência na qual se estabelece uma integração com a formação profissional.

A formação de professores para atuação na educação profissional técnica de nível médio permanece, recorrentemente, no contexto das políticas públicas brasileiras, vinculada apenas a programas

²Como exemplificação pode-se citar a oferta de Cursos de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional em nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* de Sertão –, que objetiva formar profissionais dos diferentes cursos superiores para a docência na educação profissional de nível fundamental e médio, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação no trabalho educativo (SILVA, 2012).

³Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, que objetiva “formar professores em nível superior para a Docência na Educação Profissional, capacitados para atuar no ensino das disciplinas técnicas, em espaços escolares e não escolares.” (SILVA, 2012).

⁴Como exemplificação, pode-se citar a oferta de cursos de complementação pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em convênio com a Univalli, no ano de 2007, cujo objetivo geral foi formar professores das áreas específicas (disciplinas profissionalizantes) que não possuem a devida formação pedagógica e estão participando do processo de implantação e implementação dos cursos de EMIEP da rede pública estadual de ensino (SILVA, 2012).

emergenciais e descontínuos, atendendo a reivindicações e pressões de cada época. Há proposições para essa formação advindas de intelectuais educadores comprometidos com a relação entre educação e trabalho que possuem como horizonte uma educação emancipatória para a formação dos trabalhadores, como será visto nos capítulos que compõem esta tese.

O fato é que, em termos legais, desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, todo professor que atua na educação básica deveria ser formado em curso de licenciatura vinculado à disciplina da sua docência. Essa exigência, no entanto, ainda está longe de ser atendida, especialmente considerando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Mais recentemente, a Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece, no seu Título IV, artigo 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.”

Vale dizer que a exigência de uma habilitação própria para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio não se constitui em uma política de formação de professores, sendo esse, portanto, um assunto ainda em aberto e que exige regulamentação. A definição de ações é urgente tanto para atender a demanda de formação existente quanto para que sejam travados debates pelas instituições de formação, especialmente em relação ao modelo e à concepção de formação a ser desenvolvida. Implica, pois, discutir e propor indicadores para uma formação que possa contribuir potencialmente para a oferta de uma educação emancipatória para os brasileiros da classe trabalhadora que buscam a formação profissional técnica de nível médio. Documentos oficiais, tais como as atuais Diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/10), do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/12), da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/12) e, fundamentalmente, o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL, 2007) são fontes importantes para serem consultadas e analisadas. Sobretudo, são imprescindíveis as reflexões de intelectuais que têm se aprofundado nesse debate, entre eles, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Moura, Gabriel Grabowski, Leda Scheibe.

Do contexto apresentado, emergiu a problemática que se constituiu no eixo para o desenvolvimento deste estudo: como construir uma identidade profissional docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no sentido de que seus professores possam realizar uma formação profissional eficiente e ao mesmo tempo atuar na formação de sujeitos sociais plenos e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado?

Diante dessa problemática estabelecemos como hipótese para esse estudo que uma nova identidade profissional dos professores da EPTNM, forjada pelas políticas educacionais da última etapa da educação básica nas suas duas modalidades (ensino médio e educação profissional), pelas políticas de formação dos seus professores, pela socialização profissional/trabalho docente, envolve políticas e práxis referenciadas em posicionamentos contra-hegemônicos presentes na concepção implícita no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base”. Tal concepção, portanto, é potencialmente capaz de contribuir com a construção dessa nova identidade profissional comprometida com uma educação emancipatória e, portanto, com um novo projeto societário cuja centralidade seja o ser humano, e não o capital.

Diante da problematização e da hipótese anunciada, tem-se como objetivo geral deste estudo aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. Para atender ao objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a constituição das políticas de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil;
- Contextualizar as políticas de formação de professores para a etapa final da educação básica no Brasil, tanto para a formação geral quanto profissional;
- Apresentar alguns elementos para uma formação de professores de modo a contribuir nas reflexões acerca da construção de uma identidade profissional convergente com uma educação emancipatória.
- Compreender o processo de construção da identidade profissional dos professores a partir da socialização profissional, do trabalho e das políticas educacionais;

- Identificar elementos da concepção do EMIEP potencialmente capazes de contribuir para realização da travessia para uma educação que forme sujeitos sociais plenos, e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado;
- Caracterizar os professores que atuam nas diferentes formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio no Brasil e no Instituto Federal Catarinense refletindo sobre alguns dos desafios que se impõem a construção de uma identidade profissional comprometida com a educação emancipatória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para se alcançarem os objetivos propostos neste estudo, adotou-se como referencial para a fundamentação teórico-metodológica a dialética, tal como a explicita, entre outros autores marxistas, Kosik (2011). A dialética, segundo o autor, entende que a realidade não se manifesta aos homens à primeira vista, refere-se à “coisa em si” (p. 9), ou seja, a realidade não se manifesta ao homem de forma imediata.

Diante desse posicionamento, amparamo-nos em Cury (1995) para tal fundamentação. As categorias contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, explicitadas por esse autor, serão tomadas como conceitos básicos na busca dos “aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1985, p. 21), tanto para a reflexão sobre as políticas de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio quanto para as políticas de formação de professores. A categoria contradição é assumida por Cury (1995, p. 27) como base de uma metodologia dialética. Constitui-se, nas palavras do autor, “no momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento histórico mais originário do real.” É a consciência da contradição, segundo Cury (1995, p. 32-33), que possibilita ao homem perceber que os contrários se opõem, mas se impregnam mutuamente, razão pela qual “toda unidade e luta de contrários é relativa e superável.” É essa consciência da contradição o nosso maior desafio, uma vez que dará condições objetivas e subjetivas de interferência no real.

Já a categoria da totalidade assume um papel importante na investigação por referir-se à necessidade de uma visão que conecta “dialeticamente um processo particular com outros processos”, isto é, a

visão particular do real com uma visão dialeticamente cada vez mais ampla (CURY, 1995, p. 27). Entender a educação como processo particular, autônomo, não permite vincular os fenômenos educativos e, nesse caso, as políticas públicas de educação, com as relações sociais e, portanto, com os processos produtivos do sistema capitalista. Segundo Kosik (2011), a totalidade permite que cada fenômeno possa ser compreendido como momento do todo:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram no todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2011, p. 50).

A categoria da mediação é fundamental para que o investigador supere a noção determinística unidirecional, isto é, entenda como as relações se estabelecem em reciprocidade. A ideia de causa se contrapõe a de mediação: a educação, portanto, como mediação. Assim, no que diz respeito a uma sociedade de classes, a educação se situa como momento “de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 1995, p. 64).

Considerar a categoria reprodução no nosso estudo significou compreender que toda sociedade tende à sua autoconervação, reproduzindo, assim, as condições de manutenção de suas relações mais básicas, de acordo com Cury (1995, p. 28). Essa categoria explica especialmente por que as políticas públicas em educação, historicamente, são atreladas ao sistema produtivo capitalista, conforme veremos no primeiro capítulo desta tese. A educação constitui-se assim como um elo mediador para os processos de acumulação, uma vez que reproduz ideias e valores que auxiliam na reprodução ampliada do capital, criando uma cultura da acumulação.

A hegemonia, por sua vez, é uma categoria de análise da realidade que permite visualizar, nas sociedades capitalistas modernas, a direção “intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978, p. 52) que o grupo social dominante utiliza para sua supremacia. Traz consigo tanto a possibilidade de análise quanto a indicação de uma estratégia política para a manutenção do sistema capitalista e, portanto, da sociedade de classes. Nas políticas educacionais, é percebida, fundamentalmente, na manutenção das dualidades estruturais existentes na formação/escolarização dos brasileiros. É nesse sentido que se defende, neste estudo, que um novo projeto societário, a partir dos interesses da

classe trabalhadora, passe de um projeto contra hegemônico para hegemônico em nosso país. Daí a relevância de uma educação emancipatória que subsidie, progressivamente, a classe proletária ou dominada de forma a torná-la dirigente antes de ser politicamente dominante, conforme expressa Cury (1995, p. 29). A hegemonia, portanto, é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe articulando seus interesses particulares com as demais classes de modo a se constituir em interesse geral (CURY, 1995, p. 48).

Tais categorias, segundo Cury (1995, p. 15), são mutuamente implicadas, e sua explicação e exposição são interdependentes, ou seja, trata-se de categorias dialetizadas que se medeiam mutuamente. Assim,

A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlacs mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais, daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar.

Desse modo, elegemos essas cinco categorias dialetizadas para dar o suporte metodológico de análise e reflexão em torno das políticas públicas de educação. Buscamos evidenciar o que o discurso dominante afirma para si e dissimula para a sociedade e também buscamos alcançar o que Cury (1995) chamou de representação homogênea da sociedade e também da educação, cujo sentido está em ocultar a divisão de classes para que o projeto da classe dominante seja tomado como projeto da sociedade em geral, falseando o movimento do real.

Frisamos, por fim, que as categorias e reflexões de Cury (1995) foram escolhidas como referenciais que fundamentam teórica e metodologicamente este estudo, por acreditarmos que determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais, ao darem sustentação para a análise dos fenômenos educativos, subsidiam também a reflexão sobre as questões que estão na gênese, no movimento e nas contradições da elaboração e dos processos de implementação das políticas públicas de educação, fundamentalmente no que tange a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Formação de seus Professores.

Importa dizer ainda que o conceito de identidade profissional que trabalhamos nesse estudo está localizado na perspectiva histórica e sociológica. Nesse sentido, trabalhamos com a concepção de que a identidade profissional é forjada, construída ou fabricada no contexto social, político, econômico e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, as políticas da etapa final da educação básica (Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio), as políticas de formação de professores, a socialização profissional e o trabalho docente são aspectos essenciais na construção e na identificação da identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo o caracterizam como uma abordagem quanti-qualitativa constituída de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Os estudos teóricos, realizados a partir de pesquisa bibliográfica, permitiram acessar os registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, revistas, palestras, conferências, vídeos e outros materiais, os quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo.

A pesquisa documental, por possuir como fonte documentos no seu sentido amplo, possibilitou a esta investigação, a partir do tratamento analítico das informações neles contidas, descrever o percurso das políticas de Ensino Médio e Educação Profissional e da formação de professores. Neste estudo, tomaram-se como fontes os documentos oficiais do Governo Federal em relação às políticas de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de formação de professores, entre eles: o Documento Base do Ensino Médio Integrado; as Diretrizes da Educação Básica; Diretrizes do Ensino Médio; Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes

para a formação de professores; demais legislações que auxiliaram na historicização e análise tanto das políticas de Ensino Médio e Educação Profissional no país quanto das políticas de formação de professores.

A pesquisa de campo realizou-se por meio dos seguintes métodos e instrumentos de coletas de dados: dados estatísticos, formulário sobre a formação e atuação docente e um grupo focal com os membros do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense⁵.

A técnica de pesquisa denominada grupo focal, metodologia de abordagem qualitativa, por proporcionar o levantamento de informações e opiniões sobre um tópico em particular com certo detalhamento e profundidade (GATTI, 2005, p. 7), foi realizada com o Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado instituído pela reitoria do Instituto Federal Catarinense em junho de 2012. O objetivo foi identificar o que pensam tais atores sobre a formação de professores para a atuação na EPTNM a partir dos sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos da concepção do EMIEP.

ESTRUTURA DO TEXTO

A apresentação desta tese é feita em quatro capítulos. O primeiro deles faz a contextualização e historicização das políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil. Intenciona-se, com a exposição da trajetória de tais políticas, perceber suas relações com o sistema produtivo existente, tanto na formação do trabalhador quanto na fabricação da identidade profissional dos professores. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Ciavatta; Ramos (2011), Cunha (2005), Frigotto (2005), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Germano (2000), Kuenzer (2002, 2007), Manfredi (2002), Ramos (2006), Saviani (2008). Além de obter o respaldo dos pensamentos desses intelectuais, realizamos o estudo de diversas legislações (leis, decretos, pareceres e resoluções) relacionadas ao ensino médio e à educação profissional

⁵ São membros do GTEMI: profissionais da educação efetivos (Docentes, Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos) pertencentes aos diferentes *campi* do Instituto Federal Catarinense. O objetivo do grupo é contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em todos os *campi* do Instituto Federal Catarinense.

técnica de nível médio e de dados do Censo Escolar entre os anos 2003 e 2012.

O segundo capítulo é dedicado à análise das políticas de formação de professores do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, em perspectiva histórica, com a finalidade de criar o contexto necessário para a reflexão sobre suas influências na fabricação ou construção da identidade profissional dos professores que corroboram com a manutenção da hegemonia dominante. São referenciais para essa reflexão: Castro (2010), Durli (2009), Gatti e Barreto (2009a), Kuenzer (2011), Machado (2008), Oliveira (2010), Scheibe (2008, 2010, 2011), Vieira (2002). Além desses autores, lançamos mão do Relatório de Gestão 2009-2012 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, bem como de legislações, entre as quais destacamos as LDBs 9.394/96 e 5.692/71, as Resoluções 02/97 e 01/09 e o Decreto do Governo Federal nº 6.755/09. Também são apresentados alguns elementos para pensar a educação emancipatória, a partir de Pena (2014), Moura (2008), Kuenzer (2011) e de depoimentos do grupo focal realizado junto ao Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense.

O terceiro capítulo é dedicado à reflexão em torno da identidade profissional, a partir de um enfoque sociológico, buscando compreender a influência do trabalho docente e das políticas educacionais na construção da identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A concepção teórica e metodológica dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação profissional é tomada para realizar a defesa em torno da potencialidade dessa política no sentido de realizar a travessia para uma educação emancipatória e para o desenvolvimento uma identidade profissional de professores comprometidos com essa educação. Para tanto, lançamos mão de autores que são reconhecidos pelas reflexões a respeito de cada um dos temas em análise. Em relação à identidade profissional, utilizamo-nos das teorizações de Dubar (2005, 2009), Berger e Luckmann (1985) e Lawn (2001). Para a discussão sobre Educação e mundo do trabalho, fundamentamo-nos nos debates realizados no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no período de 28 de maio a 02 de junho de 2012 no Brasil, na cidade de Florianópolis/SC, Antunes (2000), Mészáros (2005). Para pensar as questões sobre trabalho docente e as políticas educacionais e seu reflexo na construção da identidade profissional dos professores, amparamo-nos em Kuenzer (2011), Lawn (2001), Evangelista e Shiroma (2007) e Neves (2005). Sobre a potencialidade da concepção do EMIEP na

travessia para a educação emancipatória, além do Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (Brasil, 2007), são chamados ao diálogo os autores Moura (2010), Frigotto (2011, 2012), Ramos (2010), Ciavatta e Ramos (2012).

O quarto e último capítulo está dividido em três seções: caracterização dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina a partir dos dados do Censo Escolar de 2012; caracterização dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC); e os desafios que se colocam para a construção de uma identidade profissional dos professores da EPTNM comprometida com uma proposta de educação emancipatória considerando a atual configuração da identidade desses professores. Para caracterização dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina, a referência são os dados do Censo Escolar. Já para a caracterização dos professores do IFC, a principal fonte consiste nos dados fornecidos pelos seus docentes, a partir da adesão dos gestores do *campus* à pesquisa.

Após esse percurso, são expostas algumas considerações a respeito do trabalho realizado ao longo de quatro anos de formação no curso de Pós-graduação em Educação em nível de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina. A expectativa é que este trabalho provoque outras discussões sobre a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, tendo em conta a premência da instituição de políticas contínuas de formação inicial e continuada de tais professores a partir de uma concepção de educação voltada para a emancipação humana.

CAPÍTULO I AS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DO SISTEMA PRODUTIVO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DOS BRASILEIROS E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos (FRIGOTTO, 2007).

É recorrente o discurso de que a educação brasileira, especialmente o ensino médio, apresenta problemas de concepção, de estrutura, de financiamento, de proposta pedagógica, de identidade e de qualidade. A ausência histórica de uma identidade para o ensino médio brasileiro, no entanto, relaciona-se ao que Frigotto (2007) expõe na citação que abre este capítulo. Para entendê-la, é preciso “se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos” (p. 1131), o que é possível complementar com a explicitação de que, já não mais colônia nem escravocrata, o país é regido por um modo de produção que continua a tensionar o debate sobre suas finalidades, sobretudo neste momento, em que essa etapa da educação básica torna-se obrigatória.

Partindo dessa reflexão inicial e do exposto na introdução deste estudo, este capítulo apresenta a contextualização e a historicização das políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil desde a colonização. Subsidiados por dados do Censo Escolar, objetivamos a reflexão em torno das políticas da última etapa da educação básica da década de 1990 e da primeira década do século XXI e do seu grau de comprometimento com o atual sistema produtivo.

Intenciona-se, com a exposição da trajetória de tais políticas, evidenciar a influência das relações econômicas (preparam mão de obra necessária à divisão social do trabalho), políticas (preparam as gerações de acordo com as concepções do sistema produtivo capitalista) e ideológicas (dissimulam a existência das contradições, naturalizando a sociedade de classes e a exploração existente no modo de produção capitalista) nas políticas educacionais da última etapa da educação básica, por meio de uma incursão histórica que retrata, de maneira muito clara, a desvinculação entre a formação geral e a formação profissional,

e revela dualidades e dicotomias na formação dos brasileiros. Conhecer a trajetória das políticas da última etapa da educação básica nos auxiliará na compreensão da construção da identidade profissional dos seus professores.

1.1 A TRAJETÓRIA DICOTOMIZANTE DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O estudo sobre a trajetória da educação brasileira nos permite iniciar este capítulo afirmando que “nos mais variados contextos sociais, os propugnadores do desenvolvimento econômico buscaram na educação escolar uma aliada para seus interesses” (SILVA; SOUZA, 2009, p.780). As políticas educacionais, como consequência, historicamente, estiveram atreladas ao dualismo estrutural⁶ ou à polarização entre duas trajetórias: a dos que desenvolveriam atividades ou funções intelectuais e a dos que desenvolveriam as funções mais instrumentais.

Como síntese, podemos dizer que as políticas educacionais brasileiras possuem, em seu percurso de implantação e implementação, o comprometimento com um projeto societário que não consegue avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos os brasileiros, ou seja, de “uma escola que supere a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual, entre os conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, M, 2012, p. 341). Ao contrário, sua marca é a dualidade estrutural, é o compromisso com um projeto societário comprometido com os interesses do capital. Todavia é preciso detalhar a constituição de

⁶A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É nesse nível de ensino que se revela, com mais evidência, a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

tais políticas para que se possa compreender o caminho dessa indissociabilidade.

Iniciamos nossa incursão pela colonização europeia, mais especificamente, portuguesa. O referencial teórico consultado subsidia-nos na afirmação de que a trajetória dicotomizante da educação em nosso país começa com sua colonização, quando os padres jesuítas, primeiros educadores de artes e ofícios, ligados ao Estado Português, além da catequização por meio de cânticos, das festas e da liturgia católica, instalaram as escolas-oficinas de formação de artesãos e demais ofícios em alguns colégios e residências jesuíticas aos índios, negros, mestiços e filhos de colonos (MANFREDI, 2002). Tais escolas não se destinavam aos filhos “legítimos” dos colonizadores, cuja formação ocorria a partir do aprendizado da cultura geral, preferencialmente na Europa.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, por Sebastião José de Carvalho e Melo, de marquês de Pombal, em 1749, e a instalação do Império no Brasil, em 1808, aparece um novo cenário: são criadas as primeiras instituições públicas de ensino, como a Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia em 1808, cuja finalidade era “formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2002, p. 74). Destinavam-se, portanto, àqueles de classe social mais favorecida. Para os pobres e excluídos socialmente, entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices (Idem, 2002, p. 76), as quais se dedicavam tanto ao ensino de ofícios quanto ao disciplinamento.

Em 1909, são criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices e ocorre a formalização da educação profissional brasileira. A classe dirigente, por meio de tais escolas, então se utiliza da formação para o trabalho ou da educação profissional como “antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro (MANFREDI, 2002, p. 82) como meio de conter os movimentos de contestação social e política que ocorriam no país.

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices, era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas

escolas, uma em cada capital federativa. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizizes Artífices se associavam a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista. (SETEC-MEC, 2010, p. 10).

Tal afirmação, constante no documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, denominado “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes”, confere-nos propriedade e respaldo para afirmar que o poder hegemônico do capital e o desejo de sua perpetuação, e portanto, reprodução, é explícito nas políticas de educação do Brasil. O documento, ao tornar literal que há “desfavorecidos da fortuna” e que a eles é necessário oferecer acesso a uma Escola de Aprendizizes e Artífices ratifica a existência de escolas com currículos formadores distintos e duais para a formação dos brasileiros, bem como a ideia de que o trabalho consiste num instrumento de disciplinamento e moralização.

Há que reconhecer que as contradições da sociedade de classes tendem a ser mascaradas por um discurso moralista de que essa escola representa uma oportunidade para esses jovens, conforme destaca Kuenzer (2002, p. 27): “[...] na primeira vez que aparece a educação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.”

Na década de 1930, o Brasil vivia um processo de urbanização motivado pelo desenvolvimento da industrialização decorrente da deterioração das relações de produção agrícola, essencialmente em função da crise na cafeicultura. Tais fatores levaram a uma notável mobilização popular em busca de melhores condições de vida. É nessa década que é implantado um fértil arcabouço de instrumentos legais no Brasil. Inicialmente, em 1934, a Constituição Federal (CF) de 1891, até então vigente, foi substituída por uma nova Constituição, que perdurou apenas até o ano 1937, quando o então presidente Getúlio Vargas a outorgou, juntamente com a implantação do Estado Novo. Essa foi a quarta Constituição do Brasil e a terceira da república. É importante destacar que “a constituição de 1934 e, especialmente, a de 1937 apresentavam características de uma política centralizadora” (SILVA,

2009, p. 29), que conferia plenos poderes à União no que tange a regulação da estrutura e da organização escolar. Em meio às mudanças constitucionais, em 1932, tem-se aprovada a Reforma Educacional denominada Reforma Francisco Campos:

Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham dois anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginásial. As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem contudo alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores. [...] os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com término ao final do 6º ano, por corresponderem a funções ‘menos intelectualizadas’ no processo produtivo. (KUENZER, 2007, p.12-13).

Essa situação se altera em 1942, quando ocorre a chamada Reforma Gustavo Capanema e é implantado um conjunto de Leis Orgânicas, entre elas, as destinadas a regulamentar tanto o ensino médio quanto a educação profissional. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), que vigorou até a aprovação da LDB 4.024/61, estruturou esse nível de ensino na condição de curso com estudos regulares, porém, segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) “acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (p. 32). Os egressos dos então chamados cursos profissionalizantes, desde que aprovados em exames de adaptação, poderiam ingressar em cursos superiores. Essa normatização reitera a questão de que é “o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes” (KUENZER, 2007, p. 14).

Derivam também dessa reforma as Leis Orgânicas que criaram as instituições privadas de ensino, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) (Decreto-lei nº 4.048), em 1942, e o Serviço Nacional do

Comércio (SENAC) (Decreto-lei nº 8.621 e 8.622), em 1946, e a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.

A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse ano em diante, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (MACHADO *apud* SETEC-MEC, p. 11, 2010).

É importante frisar que o direito à equivalência plena entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes para fins de ingresso no ensino superior ocorre apenas em 1961, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Um novo princípio educativo passa então a se configurar nos projetos pedagógicos dos cursos, mesclando conteúdos de base humanista clássica com disciplinas voltadas para o estudo das letras, artes e humanidades com alternativas profissionalizantes (KUENZER, 2007).

Em 1971, com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (5.692/71), construída pelo governo militar, institui-se a profissionalização compulsória, traduzindo os interesses econômicos e políticos desse governo. O Parecer nº 45/72 regulamenta a composição dos currículos com um núcleo comum da Educação Básica e disciplinas de formação específica. Dessa forma, o ensino médio atenderia tanto a euforia do governo, que vislumbrava um grande crescimento econômico nos ramos comercial e industrial com formação da mão de obra, quanto conteria a demanda por ensino superior e ainda possibilitaria o controle da politização dos estudantes que marcavam forte presença nos movimentos estudantis da década de 1960.

A decisão de instituir a profissionalização compulsória não foi pensada a partir da realidade da escola pública da época nem mesmo a partir do interesse dos estudantes e de suas famílias. Vários foram os fatores que conduziram ao seu fracasso: os limites de recursos; a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal contrária à tendência mundial ou, pelo menos, dos países de economia capitalista, que exigiam uma sólida formação básica (matemática, língua e ciências); a discrepância prática e a desatualização do sistema educacional com

relação ao sistema ocupacional; a demanda para a universidade não estancada de acordo com as expectativas governamentais; a profissionalização não implantada efetivamente na maioria das escolas públicas (GERMANO, 2000).

Acrescenta-se ainda que a LDB 5.692/71 estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade da frequência em instituições formais de ensino de quatro para oito anos, o que, segundo Germano (2000, p. 165), visou:

[...] entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes.

É importante destacar que, em muitas regiões, especialmente as mais pobres ou da zona rural, não se alcançou o acesso massificado às escolas, nem mesmo ao ensino fundamental, quanto mais ao ensino médio. Os fatores determinantes para o fracasso dessa política educacional, apontados por Germano (2000), são, fundamentalmente, a inexistência de estrutura física e a falta de estrutura didática (laboratórios e acervo bibliográfico atualizado), bem como de professores suficientemente preparados para o exercício da atividade docente na educação profissional.

Diante do fracasso observado na implantação da política de profissionalização compulsória no ensino médio, há que se concordar com a afirmação de Cunha (2005, p. 474) em relação ao golpe à escola pública provocado pela Lei nº 5.692/71:

A diretiva da profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso em cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante”.

Ratifica-se, assim, o histórico e recorrente comprometimento dos dirigentes brasileiros com os interesses do capital-imperialismo⁷ ao polarizarem a oferta educacional brasileira desde seus primórdios (trabalho instrumental/braçal x trabalho intelectual). A saída encontrada pelas escolas privadas foi, inicialmente, ajustar seus currículos e pressionar o governo para mudanças na legislação. Assim, já em 1975, por meio do Parecer nº 76, ocorre a flexibilização e a suavização da compulsoriedade pelo próprio Ministério da Educação, possibilitando que os cursos não levassem a uma habilitação técnica.

Em relação ao Parecer nº 76/75, Kuenzer (2007, p. 24-25) expressa que:

[...] o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitações básicas, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior... Esta proposta, finalmente referendada por uma lei, a nº 7.044/82, acabou por se constituir em um novo arranjo conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais.

Segundo a autora, portanto, a profissionalização compulsória fracassou, e tal fracasso foi admitido ao ser aprovada a Lei nº 7.044/82, que legalizou o retorno à ordem anterior a 1971. Os próprios limites de um governo autoritário podem ter sido importantes para que uma medida igualitária não tenha alcançado êxito, além de outras razões que contribuíram para tal.

⁷Termo utilizado por Virgínia Fontes na obra “O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história” para descrever o atual estágio do sistema capitalista que deve ser compreendido como uma nova lógica. O capital-imperialismo influi nas relações de classe no Brasil e busca determinar as repercussões dessa influência no movimento sociopolítico da nossa sociedade.

Os mandos e desmandos do governo militar mobilizaram os intelectuais e educadores brasileiros na década de 1980, considerada como a “década perdida” para fins de desenvolvimento econômico não só no Brasil, mas em toda a América Latina. A mobilização então ocorrida fez com que essa década fosse especialmente frutífera no que diz respeito a conquistas em termos de política educacional em alguns estados e municípios brasileiros⁸ e também quanto à produção acadêmico-científica brasileira. É nesse período de luta pela redemocratização do país que o debate educacional se fortalece, por meio de produções teóricas denominadas de pedagogias críticas ou ensaios contra-hegemônicos⁹ e de mobilizações de caráter nacional, como a Conferência Brasileira de Educação, que traziam no seu escopo

⁸Saviani cita, na obra *História das Ideias Pedagógicas do Brasil* (2008, p. 406), as gestões municipais que ganharam destaque nacional nesse período, como Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP) e, em nível estadual, Minas Gerais (com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões); São Paulo (com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular); Paraná (com os regimentos escolares e as eleições para diretores); Rio de Janeiro (com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – apesar de seu caráter controverso); Santa Catarina (onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias políticas e administrativas da educação catarinense).

⁹De acordo com Saviani (2008), tais “pedagogias de esquerda” constituíam-se em propostas suscetíveis de orientar a prática educativa em uma perspectiva transformadora e poderiam ser agrupadas a “grosso modo” em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizando uma educação autônoma (inspirada, principalmente, na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire); e outra, pautada na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (inspirada no referencial marxista, porém com diferentes aproximações: alguns com visão mais liberal de crítica às desigualdades, outros se empenhando em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal). Surgem, então, na primeira modalidade, as pedagogias da educação popular e as pedagogias da prática; e na segunda modalidade, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

de discussão a oferta da educação básica como direito social público e universal.

Em termos de política educacional, Saviani (2008) destaca que podem ser contabilizados à década de 1980 vários ganhos, especialmente no que diz respeito ao encaminhamento de ações que resultaram em formas de políticas educacionais fundamentadas em princípios que pretendem a emancipação dos sujeitos. Em relação à produção acadêmico-científica, Saviani (2008) destaca que tanto pelo avanço do processo de organização quanto pelo aumento da produção e divulgação científica a área da educação atingiu nessa década um nível de amadurecimento que lhe possibilitou o reconhecimento da comunidade científica e das agências de fomento à pesquisa.

Não há dúvida de que as produções teóricas desse período, principalmente as de caráter crítico, associadas às experiências governamentais de alguns municípios brasileiros, despertaram e iluminaram o debate educacional da época, fertilizando o terreno para a construção de projetos societários a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse período, estava também em discussão a nova Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, denominada “Constituição Cidadã”, na qual se defendia, em relação à educação básica, um tratamento unitário. Nas palavras de Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, p. 35), “um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico estava em haver uma necessária vinculação da educação à prática social ao trabalho como princípio educativo”.

O conteúdo dessa constituição, posterior a uma ditadura militar, demonstra avanços jurídico-constitucionais obtidos pelos brasileiros, ao ampliar e reconhecer direitos sociais tais como a universalização do direito à educação em todos os seus níveis, com obrigatoriedade da oferta por parte do Estado concentrada ainda no ensino fundamental. No entanto já prevê progressiva extensão dessa obrigatoriedade ao ensino médio; atendimento a pessoas com deficiência; autonomia das universidades; ensino baseado nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; estabelecimento de percentual mínimo de investimento em Educação, sendo 18% para a União e 25% para Estado, Distrito Federal e Municípios.

O estabelecimento desses direitos na Constituição não necessariamente representa, na prática, seu pleno alcance. Ainda

pecamos em não termos erradicado o analfabetismo; não há oferta de escolas públicas de ensino médio em todos os municípios brasileiros nem a universalização do acesso a elas; além disso, não ocorre a aplicação do percentual mínimo de recursos em educação por parcela significativa das prefeituras e governos estaduais¹⁰.

1.2 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS 1990: COMPROMISSO E COMPROMETIMENTO COM O SISTEMA PRODUTIVO

Decorridos oito anos da promulgação da Constituição Federal, e após um longo período de debates sobre as mudanças necessárias a uma nova lei de diretrizes e bases da educação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (9.394/96). Até então, ainda vínhamos sendo legislados pela LDB 5.692/71. Os três primeiros artigos da nova Lei são sobremaneira relevantes para a reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos da educação no país.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹⁰Todos os anos assistimos a mídia informando que as contas do governo foram aprovadas com ressalvas na aplicação dos recursos mínimos na educação.

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É preciso revisitar esses artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), bem como o conteúdo da Constituição Federal do Brasil para reacender o debate sobre a educação como política pública e, portanto, como direito social.

Tanto a Constituição Federal quanto a LDB 9.394/96 são legislações que concebem a educação como um direito público e subjetivo e que, portanto, é um direito de todos. Envolve o respeito às subjetividades, às culturas, aos idiomas, enfim, às diferenças. A educação precisa, por isso, garantir o “pleno desenvolvimento do educando e para o exercício da cidadania”, o que envolve questionar: O que significa o pleno desenvolvimento do educando? Qual é o conceito e qual é a prática da cidadania que está sendo ensinada às crianças e aos jovens?

Outra questão que deve se tornar incômoda, ou seja, deve gerar desconforto, para fins de discussão sobre as políticas da etapa final da educação básica, recorte de discussão neste estudo, é a “preparação para o trabalho”. Note-se que é para o trabalho, o que tem um significado mais amplo do que para o emprego: não se restringe, portanto, à formação de mão de obra. Daí a importância de que os recursos públicos

sejam destinados especialmente à implementação de políticas educacionais em instituições de caráter público e não primordialmente transferidos para a iniciativa privada¹¹, cujo compromisso com as demandas do mercado são amplamente conhecidas. Nessa perspectiva, os estudos de Grabowki (2010, p. 180) sobre a gestão das políticas de educação profissional revelam que:

“... na medida em que as parcerias público-privado para a execução da quase totalidade dos programas de educação profissional são o modelo de gestão preponderante, considerando que os programas são concebidos para serem financiados com recursos públicos e executados por entidades privadas, mediante convênios e contratos de prestação de serviços, inclusive com taxas de administração (mais valia), e tomando o maior fundo público de educação profissional brasileiro – o fundo público do Sistema “S” –, fica evidenciado que são os recursos de fundos públicos que financiam a força de trabalho de que o capital necessita para sua expansão e reprodução, e que a predominância da educação profissional privada contribui para a hegemonia dos interesses da esfera privada sobre a pública. São, em última análise, os fundos públicos os financiadores maiores da reprodução do capital, especialmente, através dos programas de qualificação profissional fragmentados, descontínuos e sobrepostos.

¹¹ A tese de doutoramento do professor Gabriel Grabowki (2010, p. 179) demonstra o montante de recursos recolhidos pelo Ministério da Previdência que somados aos recursos providos com prestação de serviços dessas entidades e com os oriundos de convênios, inclusive dos programas de educação profissional, como o PROEP, PNQ e outros, projetaram um orçamento para 2010 na ordem de 16 bilhões. Tais valores, segundo o autor, são superiores aos que a União previu para investir no FUNDEB, ao custo anual do Bolsa-família, a todos os investimentos realizados na expansão da rede federal (2 bilhões), ao Brasil Profissionalizado (900 milhões), ao Projovem entre 2008-20011 (5,8 bilhões) e todos os demais programas públicos no campo da educação e qualificação profissional.

Considerando a afirmação de Grabowski (2010), percebemos que a distinção entre pensar políticas educacionais para o mundo do trabalho, e não para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, é fundamental quando se pensa na educação como um espaço de construção da emancipação humana e, portanto, de contestação e resistência à lógica do sistema produtivo em que estamos inseridos.

Por fim, importa chamar a atenção para a garantia de padrões de qualidade. O Parecer CNE/CEB¹² nº 07/10, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, utiliza o termo qualidade social das aprendizagens. O que significa oferecer uma educação com qualidade social? A partir de quais elementos, princípios e categorias podemos pensar essa educação de qualidade social? Em que medida é possível pensar uma educação de qualidade social dentro do sistema produtivo em que estamos inseridos? Quais são as implicações de uma concepção de educação de qualidade social para as políticas e práticas educacionais e para o próprio projeto societário em que atualmente estão inseridas?

A história nos tem mostrado que a implantação de uma educação de qualidade social, quer seja, uma educação que socialize a cultura da vida construindo conhecimentos e valores, ainda constitui-se em uma utopia. O saldo existente é o da reprodução da hegemonia do sistema produtivo capitalista por meio de políticas públicas pensadas por e para um governo afinado e comprometido com tal modelo econômico e com os organismos multilaterais (especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento)¹³; e da defesa da política do Estado mínimo em

¹²As Diretrizes Curriculares Nacionais serão tomadas para análise, respeitando a ordem cronológica das legislações.

¹³ A adoção dos pressupostos do Banco Mundial pelas políticas de educação brasileira é bastante clara, por isso são desnecessários maiores comentários. Destaca-se, contudo, como recurso de reforço, a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso e o atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e, assim, aumentando e cristalizando as diferenças – estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que

relação aos direitos sociais e do Estado máximo em relação ao mercado. Diante dessa concepção, inserida nos processos de gestão de maneira geral, não é difícil compreender as motivações que respaldaram a ampliação da oferta¹⁴ e a redução dos custos com a educação.

A Reforma do Estado, implantada no Brasil nos anos 1990, alinhada aos propósitos dos organismos multilaterais, corroboraram com a instituição de um novo modelo de gestão das políticas educacionais, fundamentado na relação público-privado e na ideia de eficiência e eficácia no serviço público – e, portanto, nas escolas – adotando a gestão por resultados. Tal concepção de gestão é plenamente visível nas políticas públicas implantadas no país a partir dessa Reforma. Uma análise do Plano Nacional de Educação permite-nos tal constatação. Nesse plano, temos expostos, de maneira sintética, os Planos e Programas que têm sido implantados nas duas últimas décadas nos dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. Para a Educação Básica, destacamos a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁵ e o Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁶. Para o ensino superior, o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁷ e o

privilegia os privilegiados e exclui, cada vez mais, os excluídos, mantendo e fortalecendo a hegemonia do capital (KUENZER, 2007, p. 73).

¹⁴ A garantia da universalização do acesso à educação se deu de forma que, por meio da instituição de currículos e diretrizes baseadas em competências, a escolarização estivesse ideologicamente comprometida com a reprodução do sistema produtivo capitalista, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

¹⁵ Criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O plano de metas exige a formulação de planos de ações articuladas (PAR) em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

¹⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica envolve a combinação dos resultados das escolas no IDEB, e o desempenho da aprendizagem dos estudantes é avaliado por meio da Prova Brasil e do Educacenso (rendimento Escolar Real).

¹⁷ Criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Seu fim imediato é a melhora dos seus indicadores no que diz respeito ao aumento de vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Propõe, entre outras questões, a criação de cursos noturnos e a reestruturação dos cursos com vistas a ampliar a mobilidade estudantil.

SINAES¹⁸. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ainda não há uma clara definição sobre a gestão por resultados, no entanto a Resolução nº 06/12, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, menciona, no seu art. 39, a realização da avaliação periódica da EPT, o que representa o embrião das futuras regulamentações nesse sentido.

Esse modelo de gestão da educação repercute, inclusive, na inserção de novos termos utilizados para a redação dos textos políticos cuja semântica deve ser compreendida para que possamos compreender a ideologia que as envolve. Nos textos da legislação brasileira, surgem termos como equidade e competências.

Em relação à equidade, sem uma reflexão mais consistente, esta pode ser tomada como sinônimo de igualdade ou universalidade do direito de permanência e acesso à educação. Contudo a concepção de equidade precisa ser entendida como:

[...] dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade. Não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade; ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais que se referem às políticas educacionais, parte integrante das políticas públicas do Estado mínimo, conduz à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade. (KUENZER, 2007, p. 93-94).

Dada essa compreensão, o sentido do termo equidade, portanto, implica na celebração da segmentação, uma vez que a desigualdade de classe é traduzida como diferenças individuais. Assim, sutilmente incluído nos textos políticos, esse termo em nada se associava, por exemplo, com o ideário do projeto original de LDB 9.394/96, aprovado na Comissão da Câmara.

Em se tratando de ensino médio, o pretendido pelos intelectuais comprometidos com um projeto societário da classe trabalhadora era consolidar “uma base unitária que comportasse a diversidade própria da

¹⁸ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Composto por três aspectos: avaliação institucional, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como formação específica para o exercício das atividades profissionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 37). Uma formação com essas características, destinada a todos os brasileiros, garantiria a universalidade do direito a uma sólida formação na etapa final da educação básica.

Todavia, o que se teve foi a implantação de políticas educacionais a partir da lógica das competências¹⁹. A regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é regulamentada pelo art. 36, e a Educação Profissional e Tecnológica pelos arts. 39, 40 e 41. Contudo, o caráter minimalista desta legislação exigiu regulamentações que no caso da Educação Profissional destacamos o Decreto nº 2.208/97, que constitui-se em uma, senão na maior evidência do grau de comprometimento dos legisladores com a lógica da teoria do capital humano e, por sua vez, com os organismos multilaterais ao conduzir a educação profissional para a qualificação da mão de obra para atender demandas do mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2005, p.73), isso significou “formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu três níveis de ensino para a educação profissional no país: básico, técnico e tecnológico. Nível básico: destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentemente de escolaridade prévia; nível técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou a egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; e nível tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

¹⁹Nessa perspectiva, segundo Rosenfield e Nardi (2006), o trabalhador deve produzir de maneira autônoma e mobilizar suas competências de modo a reagir com o máximo de eficácia não só às circunstâncias previstas, mas também às aleatórias. [...] A gestão das competências é apresentada como uma resposta aos novos imperativos técnicos e de competitividade por meio de um incremento da autonomia e mobilização dos trabalhadores, assim como uma exigência inédita de inovação. Esse novo modelo demanda, aos trabalhadores, um engajamento completo nos objetivos e metas das empresas (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 63).

É importante destacar que o Decreto nº 2.208/97, através de seus artigos 5º, 7º e 8º, foi, particularmente, perverso com as expectativas de educadores e intelectuais que pretendiam ver superada a dualidade estrutural no ensino médio.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o

prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

A leitura atenta desses três artigos dá a dimensão do quanto se tentou viabilizar o atendimento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, beneficiando, particularmente, a rede privada de educação profissional já então estabelecida. Outro aspecto a destacar é a complexidade da organização curricular dos cursos de educação profissional tal como exigida pelo Decreto. Esses, organizados a partir de um perfil profissional definido com a participação dos empregadores e a partir do estabelecimento de competências profissionais, exigiu a contratação de assessorias pelas escolas. Ney (2006, p. 273) destaca:

A complexidade das mudanças levou as escolas à contratação de consultorias de estudos de mercado e outras pelos seguintes fatos: 1. término dos cursos integrados (Ensino Médio – Educação Profissional); 2. criação de perfis profissionais para cada curso mediante a consulta da escola a empresários, sindicatos e comunidades; 3. pesquisa de ofertas/demandas de profissionais; 4. criação de currículos por competências modularizados para todos os cursos técnicos; 5. alteração de regimentos internos e projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino; 6. necessidade de divulgação das reformas, de conceituações sobre o Sistema de Competências para todo o corpo docente, discente e administrativo da escola; 7. necessidade de utilizar a pedagogia de projetos ou situações-problema; 8. necessidade de estabelecer o modelo de Gestão da Qualidade Total; e 9. implantação.

É no art. 9º do Decreto nº 2.208/97, no entanto, que encontramos a referência ao corpo docente para os cursos profissionalizantes:

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência

profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Destaca-se que, para exercer a docência na educação profissional a partir da publicação da legislação em análise, exigiu-se, além da experiência profissional, a frequência em um programa especial de formação pedagógica para os instrutores ou monitores selecionados. Vale dizer que a questão da formação docente para a atuação na educação profissional continuava vinculada à oferta de programas emergenciais de formação.

Destaca-se ainda que, além do Decreto nº 2.208/97, foram aprovadas, pouco depois, as Resoluções nºs 03/98 e 04/99, que estabeleceram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A principal mudança provocada pela Resolução nº 03/98 foi a reestruturação do currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias), definindo competências a serem alcançadas pelos estudantes. Tal alteração implicou no deslocamento da centralidade dos processos de aprendizagem da etapa final da educação básica, que priorizou a forma em detrimento do conteúdo, baseando o currículo escolar na lógica das competências, que agora passam a definir os conteúdos disciplinares a serem ensinados, conforme destaca Campos (2002, p. 158-159):

A centralidade dos processos de aprendizagem, a construção do conhecimento como produção auto-regulada e a revitalização de ideias que privilegiam as formações de natureza prática são aspectos que atestam a importância concedida ao como se ensina, em detrimento de o que e por que se ensina. [...] Estas competências, definidas em termos de “compreender e usar...”, “analisar, interpretar e aplicar...”, “compreender e utilizar...”; associam o atributo cognitivo (analisar, compreender, interpretar, discernir etc.) a uma aplicabilidade imediata, expressando a natureza funcional e pragmática que o conhecimento, mediatizado pela escola, deve possuir.

Essa reestruturação do currículo (em termos de concepção) impactou fortemente as escolas e a própria atuação docente, que deveria estar ligada à noção de competências definidas para cada área do conhecimento. Segundo Ramos (2006, p. 301):

A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências, e não como objetivos do ensino em si mesmos. Por essa perspectiva, o foco do processo de ensino/aprendizagem foi retirado dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências. A organização do currículo não passaria mais pela definição do conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, dever-se-iam definir as competências e, então, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento.

A organização dos currículos por competências, conforme destacam Campos (2002) e Ramos (2006), e não mais pela lógica dos conhecimentos, trouxe para os professores, coordenadores pedagógicos das escolas públicas, especialmente, e mesmo para as secretarias estaduais de educação um elemento de difícil compreensão, pois estes sequer compartilhavam dessa concepção e tampouco estavam preparados para se lançarem a essa incumbência.

A Resolução nº 04/99, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apenas ratificou o Decreto nº 2.208/97, normatizando o seu currículo por competências e a desvinculação da educação profissional técnica dos cursos de nível médio. Enfatizou uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, atendendo à demanda do sistema estabelecido. Silva (2009, p. 41) destacou a centralidade, nessa Resolução, nas competências e no seu entendimento conceitual, ao explicitar que:

[...] dos dezenove artigos desta resolução, oito referem-se ao currículo por competências, concebendo competência em seu art. 6º como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O Brasil formata, assim, por meio de um arcabouço regulatório sólido, que abrange todas as etapas e modalidades da etapa final da educação básica, a implantação da pedagogia das competências. De acordo com Ramos (2012, p. 534) a implantação da pedagogia das competências desloca o ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visam essa produção. Há, segundo a autora, uma reconfiguração inclusive do papel da escola:

Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade, na pós-modernidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos sujeitos subjetivos, com o objetivo de torná-los maleáveis o suficiente para que se transformem no projeto possível ante a instabilidade da vida contemporânea.[...] Em outras palavras, a pedagogia pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo. (RAMOS, M., 2012, p. 536:537)

Diante dessa nova concepção posta aos currículos e Diretrizes da Educação Básica, os ensaios contra-hegemônicos e as batalhas teóricas dos intelectuais que buscavam uma escola e uma educação convergente com um projeto societário a partir dos interesses da classe trabalhadora, realizadas na década de 1980, foram inviabilizados tornando-se insuficientes para realizar a transformação desejada.

A incursão pelo arcabouço regulatório das políticas educacionais dos anos 1990 remete-nos a um saudosismo em relação à utopia do ideário transformador da década de 1980 e nos leva a concordar com o balanço realizado por Ramos (2006, p. 302) no que se refere à política educacional de nível médio no Brasil nesse período:

Em síntese, essas foram as substituições promovidas pela reforma dos anos 1990: no lugar

de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob o princípio das corporações um preceito em superação.

O marco da dualidade prevaleceu no país, fazendo da escola uma “instituição provedora da competência técnica do trabalhador, visando à produção de riquezas para o país” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 780). Contudo, segundo Cury (1995), há que se destacar a contradição:

Encarregada de melhorar a força de trabalho, a educação contribui de fato para o aumento do capital e sua reprodução. Mas o modo pelo qual essa melhoria se realiza pode opor-se como *fermento de transformação, como poderoso meio de transformação da sociedade atual*, à perpetuação desse modo de produção. A evolução da educação, especialmente na escola, passa pelas transformações sociais que a ultrapassam e envolvem, pois a finalidade dessa evolução é a apropriação, pelo trabalhador, dos instrumentos de seu trabalho e, assim, dele mesmo. (p. 74-75, grifos no original)

O “fermento da transformação”, referido pelo autor, é a base do pensamento dialético e que nos obriga a investir cada vez mais na construção de um projeto societário emancipatório para a classe trabalhadora.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO NOVO SÉCULO: RENOVAM-SE AS ESPERANÇAS EM RELAÇÃO À SUPERACÃO DA DUALIDADE?

A nova composição política do Brasil, a partir das eleições de 2002²⁰, trouxe algumas mudanças para o ensino médio e a educação profissional. A primeira alteração nos rumos desses campos educacionais ocorreu em 23 de julho de 2004, quando se publicou o Decreto nº 5.154, que “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” (BRASIL, 2004).

O processo em que se dá a publicação do Decreto nº 5.154/04 e, por consequência, a revogação do Decreto nº 2.208/97, não foi consensual, mas resultado de embates, tanto teóricos quanto políticos. Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), o novo cenário político permitiu colocar na mesa de discussão a revisão do projeto político para o campo educacional em análise.

De maneira distinta da elaboração e publicação do Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04 é resultante da realização de dois Seminários Nacionais – Ensino Médio: Construção Política; e Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas – realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003. Além desses

²⁰ Temos no ano de 2002 a eleição de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Tal partido, surge na passagem da ditadura militar (1964-1985) para a democracia, simultaneamente e no mesmo movimento histórico de resistência à ditadura que a primeira central sindical da história do país – a Central Única dos Trabalhadores – e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), além de outras expressões das mobilizações sociais, como o movimento de mulheres, de povos indígenas, os movimentos ecológicos e a extensão da sindicalização no campo e no setor público. Vale dizer que quando o principal dirigente do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, foi eleito presidente do Brasil, na sua quarta tentativa, muitas expectativas são geradas sobre o tipo de relação que seu governo teria com os movimentos sociais. No entanto, já nos primeiros meses na presidência, Lula teve que ver manifestações de movimentos populares contra iniciativas de seu governo, estabelecendo-se a partir daí, em vários planos, relações difíceis e conflitivas entre os movimentos sociais e o governo nacional do PT. (SADER, Emir. **Lula, PT e os Movimentos Sociais**. Disponível em http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/taller/sader_310105.htm Acesso em 19/06/2014)

seminários, foram realizadas 26 reuniões e audiências públicas com a participação de representantes de entidades da sociedade civil e representantes governamentais visando à elaboração da minuta desse Decreto, que regulamenta os arts. 35 e 36 e 39 a 41 da LDB 9.394/96 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 23).

O processo de construção e aprovação do Decreto nº 5.154/04, é importante destacar, foi polêmico, tendo em vista a existência de projetos em disputa, ou seja, concepções políticas e ideológicas polarizadas entre os que discutiam a questão.

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, p. 23-24), três posições se evidenciavam no debate: uma defendia a revogação do Decreto nº 2.208/97 e pautava a construção de uma política de educação profissional a partir da LDB, contemplando as propostas discutidas, uma vez que a tentativa de mudança por decreto representaria a continuidade do método impositivo anterior; a segunda vertente posicionava-se pela manutenção do Decreto nº 2.208/97; a terceira e última posição defendia a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação de um novo decreto, discordando dos primeiros, tendo em vista que temiam que somente a revogação do decreto em vigor não garantiria a implementação de uma nova concepção de ensino médio e de educação profissional.

Outro registro importante feito pelos autores citados, a respeito da elaboração da minuta definitiva²¹ do Decreto nº 5.154/04, é que os documentos produzidos pela primeira posição foram fundamentais nesse processo, assim como todas as contribuições colhidas no percurso.

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de

²¹Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26), foram elaboradas sete versões até se chegar à minuta definitiva do Decreto nº 5.154/04, geradas pelas intervenções daqueles que pretendiam a manutenção do Decreto nº 2208/97.

mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26-27).

O Decreto nº 5.154/04 estabelece as formas de organização da educação profissional que passam a ser desenvolvidas por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Em relação ao Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04 traz um ganho político, que consiste na possibilidade de ofertar a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada (artigo 4º), ou seja, em poder pensar a formação de nível médio a partir de uma sólida formação básica, por meio da integração entre os conhecimentos da base científica e tecnológica e os conhecimentos da profissionalização.

A possibilidade de oferta da educação profissional técnica de nível médio e integrada ao o ensino médio representa uma oportunidade para uma parcela da classe trabalhadora, de frequentar o ensino médio em um curso que também lhe dá uma profissão sem dicotomizar a sua realização em duas formações. A concepção que fundamenta a política e os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, explicitada no Documento Base do Ensino Médio Integrado, propõe que a formação realizada em tais cursos dê ao estudante a oportunidade conhecer e entender o princípio científico da área de profissionalização que frequenta, permitindo-lhe compreender os avanços da ciência e da tecnologia à medida que avança na carreira profissional.

Essa é a dimensão que precisamos compreender para dar sentido e significado ao Decreto nº 5.154/04, que viabiliza, em termos teóricos, a possibilidade de uma travessia rumo à superação da dualidade estrutural no ensino médio brasileiro. No contexto da prática, no entanto, há um grande desafio para que essa possibilidade se concretize enquanto uma travessia para uma nova ordem na escolarização.

O Decreto nº 5.154/04 não deve ser visto, no nosso entendimento, como tábua salvacionista. Ele apresenta limitações e foi fruto de intensos debates e disputas. A manutenção da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma concomitante, na qual o estudante realiza dois cursos ao mesmo tempo (o ensino médio básico e o curso de profissionalização), consiste em uma dessas limitações, especialmente quando se defende que a formação

profissional de nível médio deva constituir-se sobre uma sólida formação científica básica.

A implementação do Decreto nº 5.154/04 exigiu que outras legislações fossem criadas ou revistas. Desse modo, a Resolução nº 01/05 do Conselho Nacional de Educação atualizou a Resolução nº 03/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), contemplando a forma integrada, isto é, o reconhecimento dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para fins de certificação tanto de nível médio quanto de habilitação profissional e o estabelecimento de carga horária mínima para a composição dos currículos.

Nesse mesmo ano, por meio do então novo Decreto nº 5.478/05, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, substituído em 13 de julho de 2006 pelo Decreto nº 5.840, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse decreto, foi estabelecido o que se segue:

Art.1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§1 O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
e

II – educação profissional técnica de nível médio.

§2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados:

I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004;
e

II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

No ano 2007, passam a ser publicados documentos para estabelecer Diretrizes norteadoras tanto para o PROEJA quanto para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (Brasil, 2007) apresenta, inicialmente, um panorama da educação profissional e do ensino médio a partir da década de 1980. A seguir, detalha a Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como suas concepções e princípios (formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; e a relação entre parte e totalidade na proposta curricular) e finaliza com os fundamentos para a construção de um Projeto Político-Pedagógico integrado.

A perspectiva teórica posta nos documentos do Ensino Médio Integrado e do PROEJA, aliada à organização curricular que integra a educação básica e a educação profissional, cria expectativas para a instituição de uma formação de qualidade social do jovem e adulto trabalhador. Ao estabelecer uma concepção de escola unitária e politécnica, o documento inverte a lógica das políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional até então vigentes no país.

Em relação ao Documento Base do PROEJA (2007, p. 39), destaca-se que este prescreve a preferência em operar na perspectiva de um Projeto Político Pedagógico integrado. O documento salienta, nesse sentido, que se deva trabalhar:

[...] prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – integrada, concomitante e subsequente (Decreto nº 5.154/04 e Decreto nº 5.840/06) – prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho, são alterados os dispositivos da LDB 9.394/96 que tratam da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação

profissional e tecnológica. Assim, o artigo 36 C da LDB 9.394/96 passa a ter a seguinte redação:

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do artigo 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 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 de ensino disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Outras iniciativas ainda podem ser explicitadas em relação às ações visando ao ensino médio. Assim, em 9 de outubro de 2009, a partir da Portaria nº 971, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. De acordo com informação disponível no *site* do Ministério da Educação, em julho de 2012:

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Em uma primeira análise do novo marco regulatório das políticas de ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, temos como ponto convergente a possibilidade de uma integração conceitual que envolve as dimensões do trabalho, da ciência da cultura e da tecnologia.

Diante desse movimento, também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram revistas por meio da Resolução do CNE, nº 04/10. No documento, afirma-se:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (p. 9)

Destaca-se, nessa Resolução, que o Ensino Médio deve respaldar-se pela formação que ultrapasse a formação para o trabalho. Por isso, necessita ser pensado a partir de uma perspectiva de omnilateralidade e, portanto, conforme exposto no § 1º do art. 26 da Resolução em questão, deverá ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CEB nº 04/20, nos arts. 30 e 32 (p. 11), estabelece:

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional,

integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas: a) integrada, na mesma instituição; ou b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

Vale dizer que, nessa Resolução, bem como no Parecer CNE/CEB nº 07/10, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a escola (e a aprendizagem que se pretende para os estudantes brasileiros) tem sido referida como uma “escola e uma aprendizagem de qualidade social”, ou seja, como direito social.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que *a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores* (PARECER CNE/CEB nº 07/10, p. 15, grifos no original).

No decorrer do texto do Parecer CNE/CEB nº 07/10, o termo qualidade social aparece em vários momentos, permitindo inferir que a educação que se pretende realizar a partir dessa perspectiva deve fundamentar-se no conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar, por meio de uma perspectiva dialógica entre a vida dos sujeitos e a sua aprendizagem.

O Parecer nº 05/11, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta reflexões importantes, como a necessidade da última etapa da Educação Básica ir além da formação profissional, alcançando também a construção da cidadania e considerando a educação, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. Esse parecer afirma, da mesma forma que as demais legislações publicadas a partir de 2004, que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura não se constituem apenas em eixos de integração no desenvolvimento curricular, mas também em dimensões da formação humana e em pressupostos que fundamentam o Ensino Médio de qualidade social (p. 19). Preconiza ainda a formação integral, a relação entre teoria e prática como princípio metodológico e, fundamentalmente, como princípio epistemológico, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal (p. 20-24).

Em 30 de janeiro de 2012, é publicada, finalmente, a Resolução CNE/CEB nº 2, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Seu referencial legal e conceitual, expresso nos artigos 3º e 4º, estabelece: que o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, sendo dever do Estado sua oferta pública e gratuita a todos; que as unidades escolares que ministram essa etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Advogamos em favor de que o Ensino Médio constitua-se como um direito social de cada pessoa pelo fato de que a formação dos jovens deve ocorrer em uma perspectiva omnilateral tomando como base: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre a educação e a prática social; e a integração e contextualização dos conhecimentos das diferentes áreas da formação a partir dos eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, conforme estabelecido no art. 5º das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, CNE/CEB. Resolução nº 02/12):

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Diante dessa concepção em torno da organização do ensino médio, temos uma nova concepção, pelo menos em nível teórico, para a etapa final da educação básica no país.

Paralelamente ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)/2012, ocorre a discussão sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Sua aprovação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/12, de maio de 2012, homologado e publicado no Diário Oficial da União em setembro de 2012, resultará na Resolução CNE/CEB nº 06/12.

Destaca-se que tal Parecer, da mesma forma que as DCNEM/12, fundamenta-se nos princípios orientadores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, na pesquisa como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo.

Em relação ao planejamento, a estruturação e a organização dos cursos e currículos, o Parecer nº 11/12 (p. 31) indica os seguintes critérios:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;
- integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;
- trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os

curso ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;

- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;
- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado;
- atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados.

Diante do que até então existia em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio(DCNEPTNM), houve avanços em termos teóricos e conceituais, fruto sempre de tensões advindas de projetos em disputa e que tornam tais diretrizes um documento híbrido, que incorpora, por um lado, algumas das sugestões de entidades e instituições empenhadas na construção de políticas que defendem uma concepção de educação que priorize a formação omnilateral e politécnica dos estudantes brasileiros, e, por outro lado, mantém concepções defendidas não só de conselheiros do Conselho Nacional de Educação, mas também de instituições de ensino e do empresariado que compreendem que a formação desses estudantes deva se dar através do desenvolvimento de competências profissionais, sem uma formação mais abrangente que tome como

centralidade o ser humano em detrimento do sistema produtivo capitalista.

As divergências em relação ao proposto na versão preliminar das DCNEPTNM foram apresentadas ao então Presidente da Educação Básica no Conselho Nacional de Educação, Francisco Aparecido Cordão, em junho de 2011, por meio do envio de um documento/carta, redigida e assinada por um grupo ampliado de 35 educadores²², reunidos na SETEC/MEC, em Brasília, em 23 de maio de 2011, e publicado no volume 17 da Revista Brasileira de Educação no ano de 2012. Tal documento/carta apresenta a insatisfação com o texto de diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação. As principais discordâncias se referem ao fato de que o texto das DCNEPTN em discussão expressavam uma concepção restrita de educação profissional e de sua relação com o ensino médio, divergindo dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fortalecem a separação entre o ensino médio e a educação profissional; não incorporam os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo decreto n. 5.154/04; enfatizam a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana; e baseiam o currículo centrado na pedagogia das competências, com uma organização curricular fragmentada implicando a precarização da formação.

A referida carta reitera ainda que sejam retomadas as proposições existentes no documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010 (*Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*), o qual expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à educação profissional. Tais conceitos e concepções trazem como centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; a defesa por uma formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, um currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo

²² Tais educadores representavam as seguintes instituições: IFS, IFMG, IFAC, IFRGS, IFCE, FIOCRUZ, FEEVALE, IFSC/CONIF, Colégio Pedro II, IFF, IFCE/FDE, IFRJ, UFF, UFRGS, UFTPr, UFG, UFSM, IFRN, SEE-RS, IFG, IFES, IFAL, SECAD, SEB, IFB, SETEC/MEC, UERJ

estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental.

Há que se destacar que, apesar do movimento realizado, permanecem, no entanto, a questão das competências profissionais e estabelece-se a possibilidade de incluir atividades não presenciais de até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular (p. 42). Com o respaldo dessas Diretrizes, (do Parecer CNE/CEB nº 11/12), em 20 de setembro de 2012, é sancionada a Resolução CNE/CEB nº 06/12, que reproduz, de maneira sintética, as DCNEPTNM.

Despir os textos das políticas das ideologias dos atores que defendem o capital, bem como dos organismos multilaterais que recontextualizam no interior dos contextos nacionais seus desígnios, não é uma tarefa fácil. Contudo, como é na prática que a política é implementada, é nesse contexto que as convicções dos profissionais da educação se manifestam e se materializam. E, portanto, apesar dos limites e das contradições presentes nas políticas, a mediação das concepções teóricas presentes nos documentos legais é relevante e potencialmente capaz de deflagrar discussões nas instituições de ensino de todo o país a respeito de uma formação omnilateral dos estudantes que tenha como horizonte uma educação emancipatória. Além disso, por meio da implantação de tais políticas e diretrizes para a educação brasileira e, fundamentalmente, por meio da compreensão ou, pelo menos, do conhecimento das suas concepções, talvez possamos, a médio ou longo prazo, perceber mudanças na constituição da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

1.3.1 Políticas de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o que revelam os dados do Censo Escolar?

Conforme exposto na parte introdutória deste estudo, o Ensino Médio constitui-se na etapa final da educação básica, que continua em busca de sua identidade. As políticas públicas a ela direcionadas nas últimas décadas ilustram a preocupação com o gargalo existente entre a

educação básica e a educação superior no país, sobretudo por ter esta última um alcance precário entre a população menos favorecida e a população rural do país²³.

O acesso aos dados do censo escolar, a partir do ano 2010, por número de matrículas em cada ano da Educação Básica, revela uma dicotomia: por um lado, estamos ampliando as oportunidades de acesso à etapa final da educação básica para os brasileiros que estão fora da escola; por outro lado, somos tomados pelo desafio de garantir sua permanência, com sucesso, até a conclusão da etapa final da educação básica. Podemos observar, nos dados da Tabela I, que, em 2010, o número total de matrículas no último ano do ensino fundamental no Brasil era de 3.091.046; já no 1º ano do ensino médio, no ano seguinte, chegava a 3.424.501. Essa tendência se repete nos anos seguintes, atingindo uma variação positiva em torno dos 10%.

Tabela 1: Número de matrículas do último ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio na Educação Básica do Brasil, 2010-2013

Ano/série	2010	2011	2012	2013
8ª série/9º ano Ensino Fundamental	3.091.046	3.065.110	3.066.557	3.085.518
1º ano Ensino Médio	3.471.986	3.424.501	3.410.809	3.358.891

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010-2013/trabalhados por SILVA, Filomena L. G. R.

Diante desses números, e fundamentados pela análise das legislações e das políticas educacionais criadas a partir do ano 2004, nominamos algumas ações que estão sendo realizadas para enfrentar o estrangulamento entre os dois níveis de ensino no Brasil: a instituição da obrigatoriedade da oferta e frequência em todas as etapas da educação básica; a implantação e implementação de novas formas de oferta de ensino médio, como os cursos de ensino médio integral (em tempo integral), o ensino médio inovador e o ensino médio integrado à

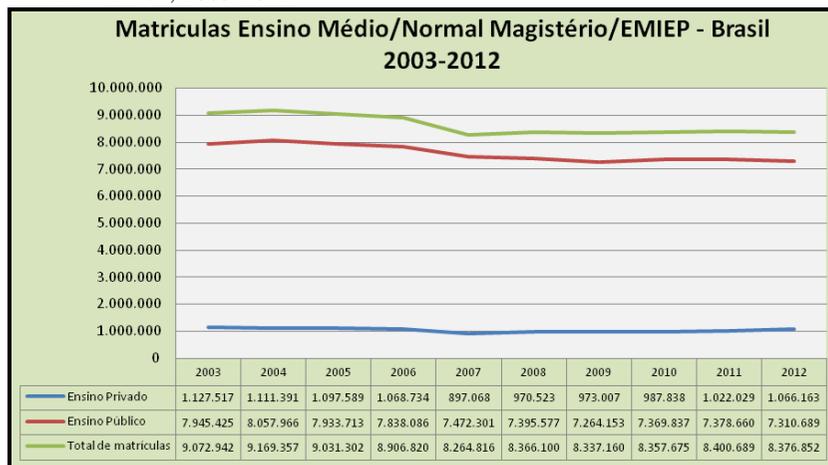
²³De acordo com o PNAD de 2009 (IBGE, 2010), os jovens pertencentes aos 20% mais pobres da população têm frequência líquida no ensino médio de apenas 32%, enquanto para os pertencentes aos 20% mais ricos, a taxa chega a 77,9%. Os jovens do meio rural também sofrem processos de exclusão, em virtude de não existir uma intervenção maior do poder público nessas localidades (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 76).

educação profissional; instituição de novas modalidades de oferta da Educação de Jovens e Adultos, como os integrados à educação profissional e o Pronacampo; por fim, a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo presentes tais políticas, é fato que “o ensino médio, de uma maneira geral, tanto técnico quanto propedêutico, tem sido historicamente alvo privilegiado das políticas educacionais que visam atender às demandas do mercado; além disso, vem se constituindo cada vez mais como condição de empregabilidade” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 69).

Em vista disso, e associada à proposição de universalização do ensino médio até 2016, convém uma análise da implementação das modalidades de ensino médio, tanto de educação geral quanto de educação profissional, por meio do comportamento da sua matrícula para refletirmos sobre os possíveis rumos ou caminhos que o ensino médio brasileiro tende a tomar. Afinal, a modalidade de oferta e o modo como serão estruturados tais cursos, em todos os seus aspectos (filosóficos, epistemológicos, metodológicos, curriculares), revelam o projeto societário que se pretende implantar. Vejamos alguns dados apresentados a seguir.

Gráfico 1: Matrículas do Ensino Médio, incluídos o Normal Magistério e o EMIEP – Brasil, 2003-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R.

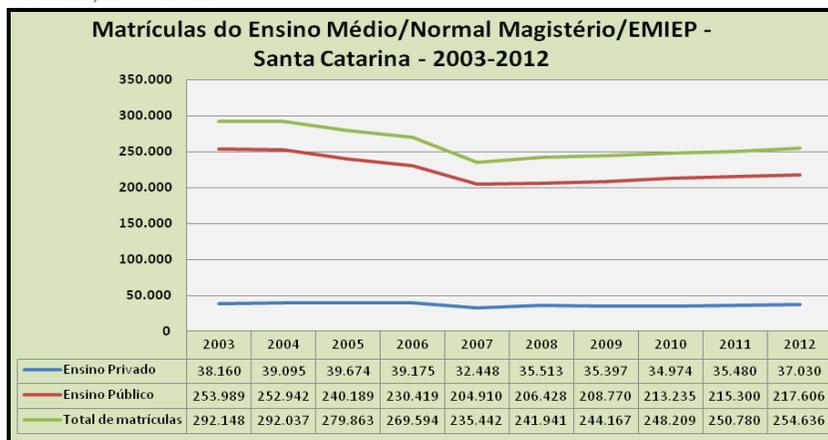
Uma primeira análise que podemos fazer a partir dos dados apresentados no Gráfico 1 é que a matrícula do Ensino Médio se dá,

preponderantemente, na rede pública de ensino. Das 8.376.852 matrículas registradas no ano 2012 (Gráfico 1), 7.310.689 são em escolas da rede pública de ensino, o que corresponde a 87,27% do total das matrículas, enquanto a rede privada atende a 12,73% dos estudantes. Por outro lado, cabe registrar um decréscimo nas matrículas nos últimos anos, em ambas as redes, pública e privada. Somando-se ambas as redes, chegamos à redução de 696.090 mil matrículas (61.354 da rede privada e 634.736 da rede pública) no período de 2003 a 2012.

Vale destacar que, a partir de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) inclui no cálculo da matrícula do Ensino Médio, além do curso normal magistério, que já estava inclusa na classificação anterior do INEP, os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Esse mesmo movimento pode ser observado quando tomamos os dados do estado de Santa Catarina, conforme Gráfico 2, onde se vê que a rede privada atende a 14,54% dos estudantes de nível médio, e a rede pública atende a 85,46% dos estudantes desse nível de ensino.

Gráfico 2: Matrículas do Ensino Médio/Normal Magistério/EMIEP – Santa Catarina, 2003-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R.

Os dados dos Gráficos 1 e 2 traduzem, portanto, a consolidação da escola pública na oferta do Ensino Médio no país²⁴.

No Gráfico 3, os dados apresentados mostram a evolução da matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio²⁵ no Brasil, em todas as suas formas de articulação com o ensino médio (concomitante, subsequente e integrada). Segundo dados do INEP, no período de 2003 a 2012, podemos verificar um incremento de 778.817 mil matrículas na EPTNM. Desse total, a rede privada apresentou um acréscimo de 307.465, e a rede pública, 465.352 mil matrículas, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 3: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (concomitante, subsequente e integrada) – Brasil, 2003-2012



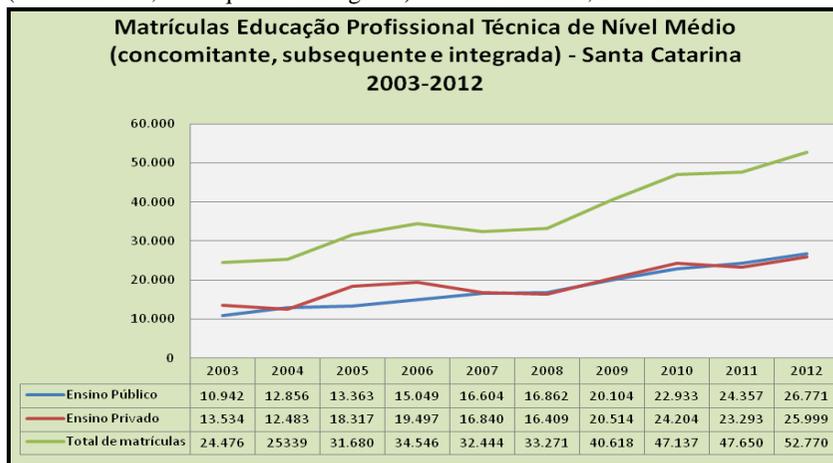
²⁴ De acordo com as considerações feitas pelo então ministro da Educação Aloísio Mercadante, em seu pronunciamento no lançamento do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (Regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013), em 25 de novembro de 2013, em relação à expansão das matrículas desse nível de ensino e sua relação com a qualidade é preciso considerar que, nos últimos 21 anos, houve um aumento de 120% nas matrículas do ensino médio, basicamente nas escolas estaduais, o que produziu impactos sobre sua qualidade especialmente em função do seu financiamento.

²⁵ Inclui-se aqui, novamente, a modalidade integrada, pelo fato de que esta garante a profissionalização técnica de nível médio. Ressalta-se que, no Censo Escolar, essa modalidade, a partir de 2007, é apenas computada na matrícula do ensino médio de formação geral ou propedêutico.

Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R.

Em Santa Catarina, conforme consta no Gráfico 4, ambas as redes, pública e privada, ampliaram significativamente sua matrícula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de articulação com o ensino médio, passando de 24.476 mil matrículas em 2003 para 52.770 em 2012, o que corresponde a um incremento de 53,62% em nove anos.

Gráfico 4: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (concomitante, subsequente e integrada) – Santa Catarina, 2003-2012

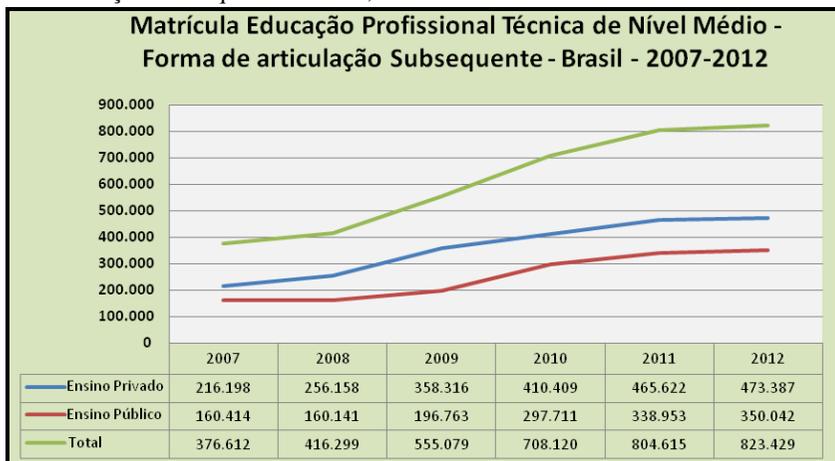


Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R.

Tomamos cada forma de articulação em separado para ilustrar a evolução da matrícula na educação profissional técnica no país entre 2007 e 2012, para que possamos observar melhor como cada uma delas tem se comportado.

Partimos, inicialmente, para uma descrição dos dados dos cursos subsequentes, destinada aos egressos do ensino médio. De acordo com o Gráfico 5, a evolução da matrícula nos cursos subsequentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorre em ambas as redes, sendo que, na rede privada, passa de 216.198 mil matrículas em 2007 para 473.387 em 2012, e de 160.414 mil matrículas para 350.042 na rede pública.

Gráfico 5: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Subsequente – Brasil, 2007-2012

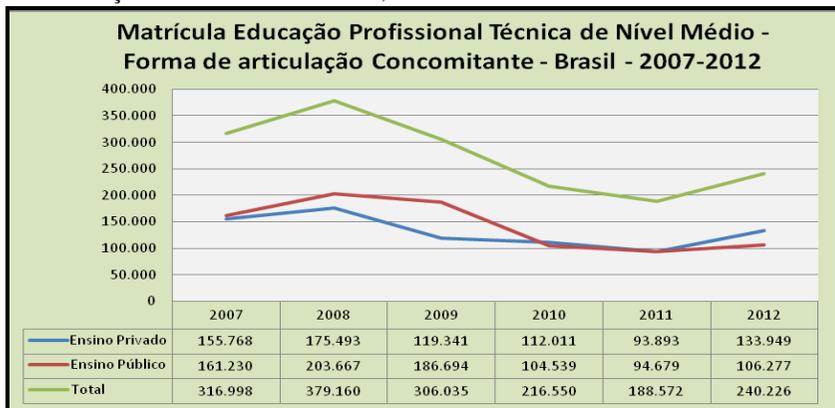


Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva.

Em termos percentuais, 42,51% da matrícula de 2012 nos cursos subsequentes estão concentrados na rede pública, e 57,49% na rede privada. Nesses seis anos, a matrícula dos cursos subsequentes teve um incremento de 54,27% no Brasil. É interessante notar que o percentual de crescimento nas redes pública e privada foi semelhante.

Em relação aos cursos ofertados na forma Concomitante, a variação da matrícula apresenta os dados a seguir.

Gráfico 6: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Concomitante – Brasil, 2007-2012



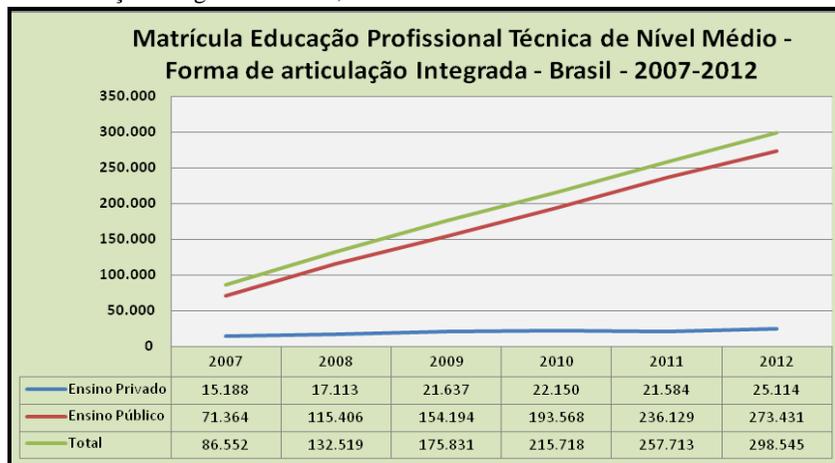
Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Percebem-se, no Gráfico 6, as oscilações do período de 2007 para 2012. Damos destaque para o declínio considerável da matrícula na forma articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio concomitante em ambas as redes de ensino, especialmente entre os anos 2008 e 2011. Contra essa tendência de queda, de 2011 para 2012, houve um incremento de 51.654 nesses cursos em ambas as redes (pública e privada), porém desproporcionalmente. Entre 2011 e 2012, enquanto na rede privada observamos um incremento de 40.056 matrículas, na rede pública, esse número é de 11.598. Em termos percentuais, esses números nos permitem perceber um movimento de inversão na matrícula dos cursos concomitantes no período de 2007 a 2012. Vejamos: em 2007, 50,86% da matrícula desses cursos se concentravam na rede pública; em 2012, esse percentual cai para 44,25 %; na rede privada, por sua vez, em 2007, o percentual da matrícula da modalidade concomitante era de 49,14% e passou para 55,76% em 2012. Entretanto, destacamos que no ano de 2012 temos um acréscimo de matrículas na forma concomitante em ambas as redes, fundamentalmente na privada, o que possivelmente tenha relação com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²⁶.

²⁶ Em abril de 2011 foi lançado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e pela Presidente Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513 de 26/10/2011 com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011). Vale dizer que o PRONATEC prevê inclusive uma Bolsa-Formação, além da gratuidade do curso, alimentação, transporte e materiais escolares necessários aos beneficiários. É fundamental destacar que a concepção de formação dos cursos do PRONATEC constitui-se num retrocesso em termos de instituição de uma política de formação a partir de uma perspectiva de formação omnilateral e politécnica para os brasileiros e diverge plenamente da concepção de integração possibilitada pelo Decreto 5154/2004, estimulada pelo Programa Brasil Profissionalizado. Apresenta um processo de gestão centralizado no governo federal que descentraliza sua implementação fundamentalmente para o setor privado, estimulando inclusive, em termos de concepção, a retomada das matrículas na forma concomitante de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio. É preciso trazer para a reflexão que

Em relação aos dados do Censo Escolar na forma de oferta integrada, expostos no Gráfico 7, percebemos que a matrícula na rede privada é insignificante, o que, de imediato, permite-nos afirmar que tais cursos não representam seu filão de mercado²⁷.

Gráfico 7: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva.

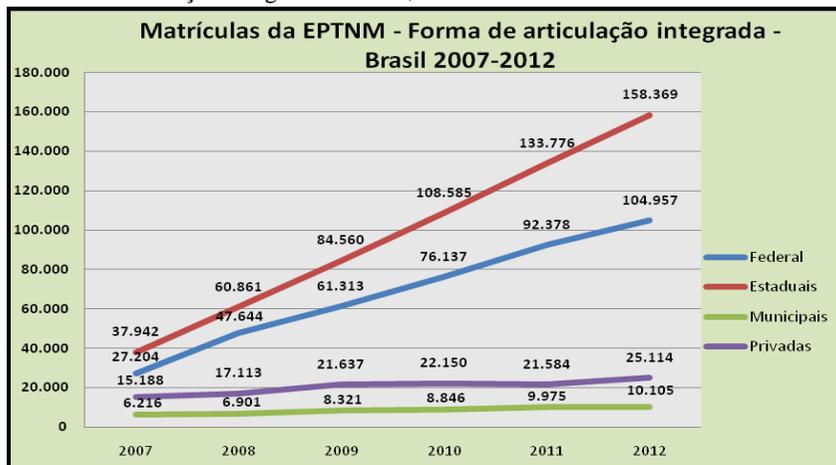
Comparando os dados do Gráfico 6, percebemos um movimento não só de uma migração da matrícula da forma concomitante para a integrada na rede pública, mas também um incremento na matrícula geral da educação profissional técnica de nível médio. Destacamos, contudo, que a forma de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio subsequente, cujos dados foram apresentados no Gráfico 5, ainda representa o maior percentual das matrículas da educação profissional técnica de nível médio da rede pública.

os cursos do PRONATEC estão estruturados para ofertar formação precarizada, cuja lógica predominante é a do mercado de trabalho, destituídas, portanto, de uma formação que contemple o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito das relações sociais de produção.

²⁷ Explorar-se-ão, no decorrer deste capítulo, algumas possíveis razões para tal.

No Gráfico 8, temos a representação da matrícula dividida por esferas administrativas: pública municipal, pública estadual, pública federal e privada. Vejamos o que tais dados revelam.

Gráfico 8: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012

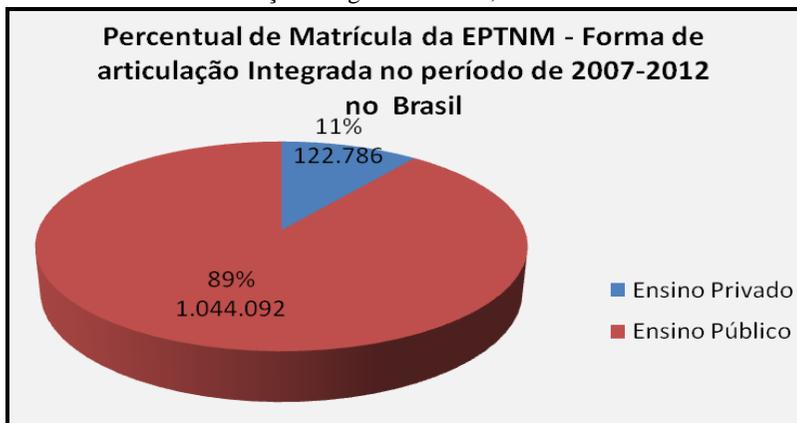


Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Além do já exposto quando da análise do Gráfico 7, que revela que a forma de articulação integrada é de oferta essencialmente pública, percebemos que ela se concentra nas esferas estadual e federal, respectivamente, mesmo porque as redes municipais, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devem concentrar seus esforços no atendimento da demanda das duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Gráfico 9 nos possibilita fazer a análise dos dados da matrícula nos cursos integrados conforme dependência administrativa, pública *versus* privada, e apresenta, em termos percentuais, os dados a seguir.

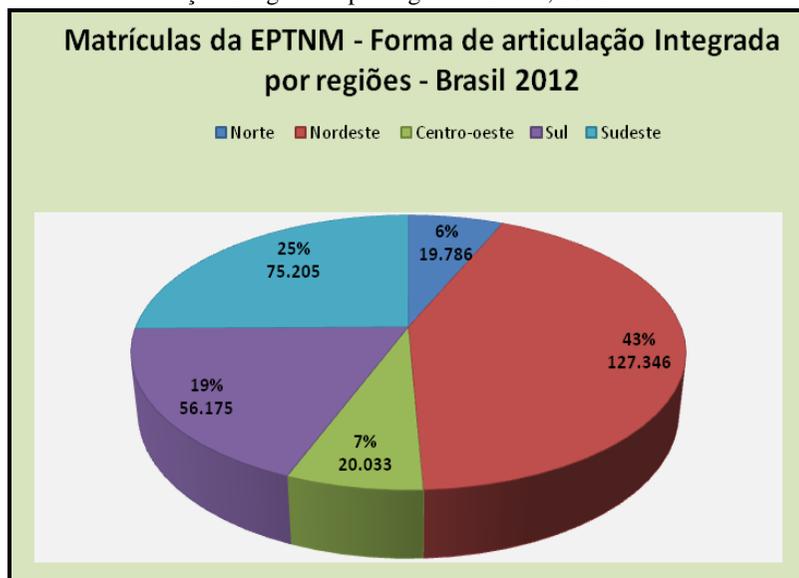
Gráfico 9: Percentual de matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Por regiões, a matrícula na forma de articulação integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio tem-se os dados a seguir.

Gráfico 10: Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – por regiões – Brasil, 2012

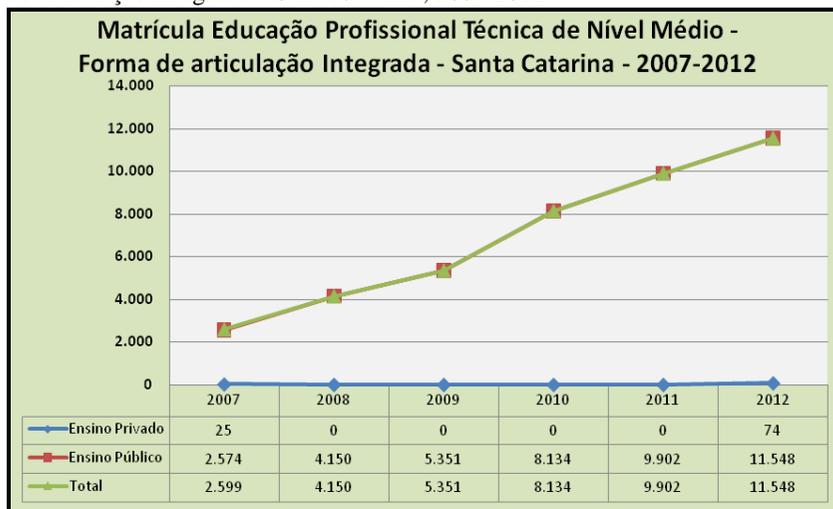


Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva.

Os dados do Gráfico 10 demonstram que o maior quantitativo na forma de oferta integrada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio se concentra na região Nordeste do país, representando 43% da matrícula. Em seguida, aparecem as regiões Sudeste e Sul, com 25% e 19%, respectivamente. As regiões Centro-Oeste e Norte do país apresentam o menor percentual: 7% e 6%, respectivamente. Outro dado relevante para a análise da forma integrada de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio é que apenas dois estados brasileiros não oferecem tal modalidade na Rede Estadual: Amazonas (região Norte) e Minas Gerais (região Sudeste). A Rede Federal oferece matrícula nos cursos integrados em todos os estados brasileiros.

Em Santa Catarina, os dados da matrícula dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional são ainda mais díspares entre a rede pública e a privada, conforme podemos verificar no Gráfico 11.

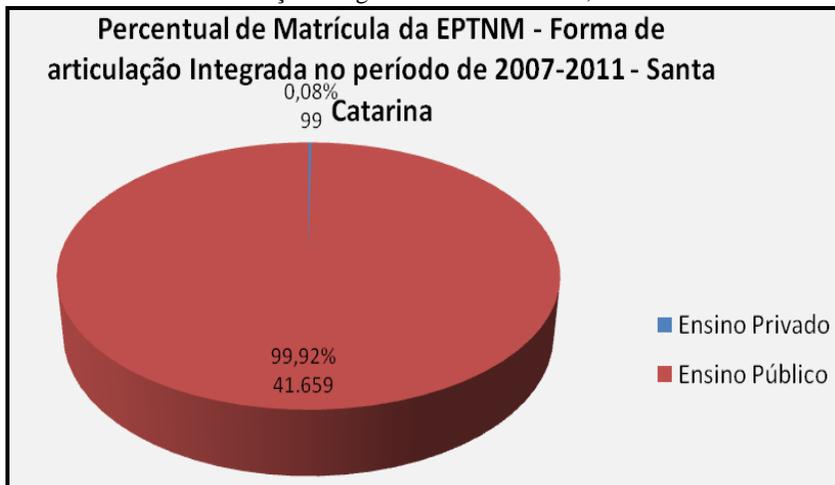
Gráfico 11: Matrícula da Educação Profissional técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Em termos percentuais, conforme ilustração no Gráfico 12, as matrículas na rede privada de ensino em cursos integrados são de apenas 0,08%, ou seja, praticamente inexistem.

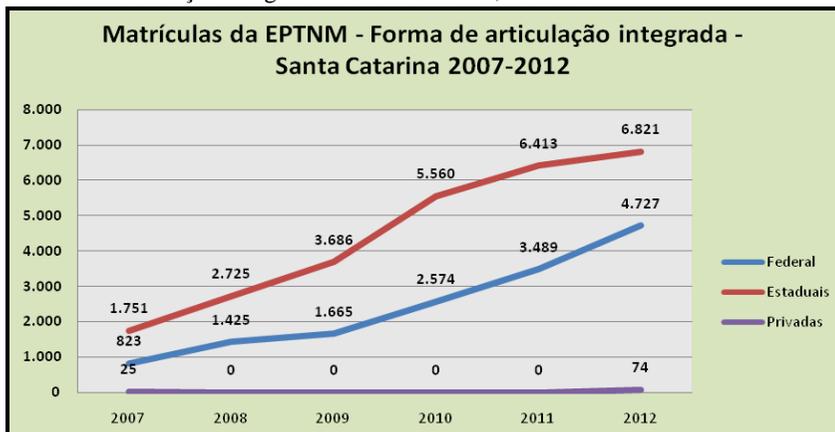
Gráfico 12: Percentual de matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Se tomarmos para a análise a oferta por esfera administrativa, pública estadual, pública federal e privada, temos os dados a seguir.

Gráfico 13: Matrícula da Educação profissional Técnica de Nível Médio – Forma de articulação Integrada – Santa Catarina, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva.

Os dados do Gráfico 13 revelam a mesma tendência do país. A Rede Estadual concentra, entre as instituições públicas, o maior quantitativo, e a rede privada praticamente inexistente.

Feita essa análise sobre a matrícula em todas as suas formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, apresentamos os mesmos dados na Tabela 1 e no Gráfico 14, o que permite visualizar as diferenças existentes entre as redes pública e privada e as diferentes formas de oferta de educação profissional técnica de nível médio.

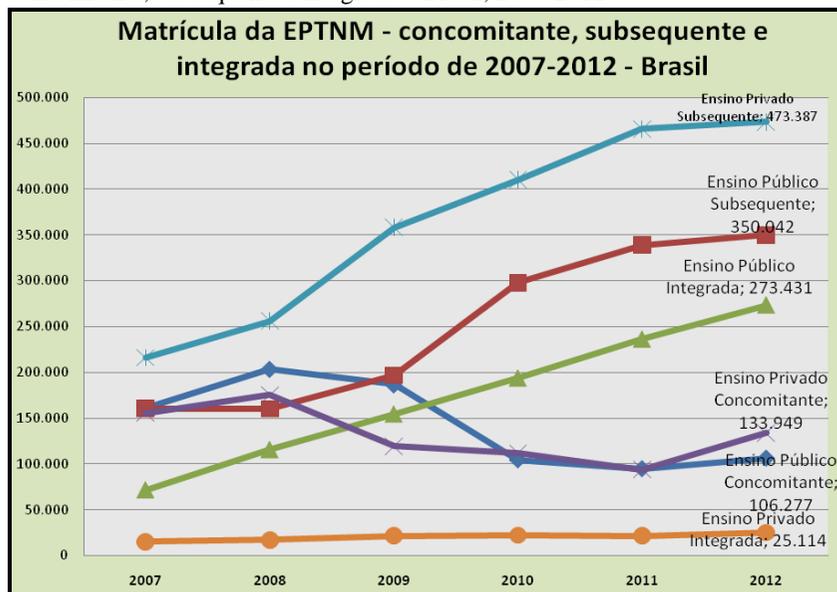
Tabela 2: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas suas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Brasil, 2007-2012

Matrícula da EPTNM nas suas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Brasil (2007-2012)						
Ano	Ensino Público			Ensino Privado		
	Concomitante	Subsequente	Integrada	Concomitante	Subsequente	Integrada
2007	161.230	160.414	71.364	155.768	216.198	15.188
2008	203.667	160.141	115.406	175.493	256.158	17.113
2009	186.694	196.763	154.194	119.341	358.316	21.637
2010	104.539	297.711	193.568	112.011	410.409	22.150
2011	94.679	338.953	236.129	93.893	465.622	21.584
2012	106.277	350.042	273.431	133.949	473.387	25.114

Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Verificamos, na Tabela 2, a variação das matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil no período de 2007 a 2012.

Gráfico 14: Matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – concomitante, subsequente e integrada – Brasil, 2007-2012



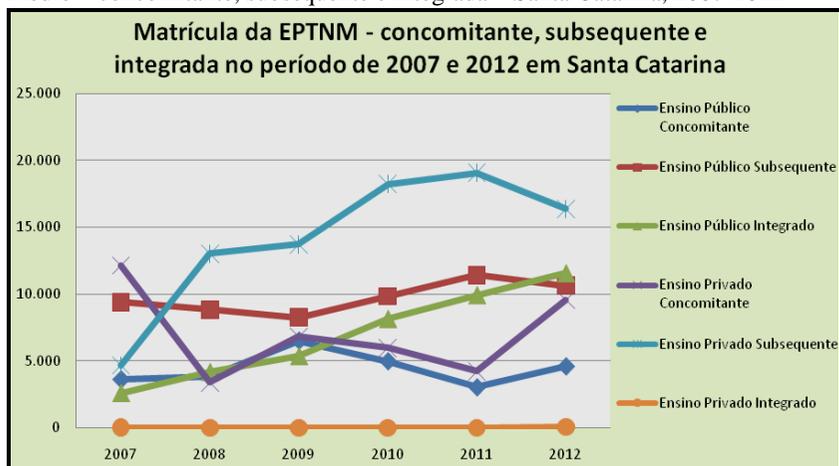
Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Tabela 3: Matrícula da educação profissional técnica de nível médio nas suas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Santa Catarina, 2007-2012

Ano	Ensino Público			Ensino Privado		
	Concomitante	Subsequente	Integrada	Concomitante	Subsequente	Integrada
2007	3.625	9.405	2.574	12.141	4.674	25
2008	3.866	8.846	4.150	3.385	13.024	0
2009	6.497	8.256	5.351	6.800	13.714	0
2010	6.969	9.830	8.134	5.981	18.223	0
2011	3.044	11.411	9.902	4.222	19.071	0
2012	4.591	10.632	11.548	9.558	16.367	74

Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2007-2011/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Gráfico 15: Situação da matrícula da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – concomitante, subsequente e integrada – Santa Catarina, 2007-2012



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar 2003-2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Diante de tais dados, decorre a reflexão não apenas sobre a ampliação da matrícula na educação profissional técnica de nível médio, mas sobre o sentido político que essa formação possui. A opção por frequentar cursos de educação profissional de nível médio, geralmente, está associada às maiores condições de empregabilidade para os jovens brasileiros que a frequentam, porque a realidade do nosso país não possibilita que o ingresso no mercado de trabalho ocorra somente após a conclusão do ensino superior. Outro aspecto relevante que nos cabe levantar é que a oferta pública tem sido maior neste momento nas formas de articulação subsequente e integrada, o que pode significar que há acenos para uma formação de caráter mais omnilateral aos jovens que necessitam da profissionalização ainda no ensino médio.

Os dados do Censo Escolar do INEP/MEC denunciam que a oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional – cuja concepção, em termos teóricos, fundamenta-se na perspectiva de uma escola unitária, de formação omnilateral e politécnica – é uma política das instituições públicas. Para as escolas privadas profissionalizantes, tais cursos não são de interesse, ou seja, não se constituem em seu “filho” de mercado. O maior objetivo dessas escolas parece ser o de formar profissionais com habilidades e competências para o mercado de trabalho do momento e, quando oferecem a formação de caráter mais geral, o fazem na forma articulada, não necessariamente na concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado. Ou seja, o alvo

desse segmento é a formação técnica de nível médio concomitante e subsequente.

Diante disso, afere-se a existência, sobretudo, de uma disputa conceptual e política em torno das políticas educacionais de nível médio no Brasil.

A disputa conceptual é, na verdade, expressão da disputa de hegemonia entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Porém, seguindo a visão de Poulantzas (1985), como o Estado é a condensação da correlação de forças entre classes, mesmo sob o poder da classe dominante, a estrutura estatal é composta também por membros da classe dominada (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Diante das exigências da globalização que difundiu a concepção de educação ao longo da vida, a qualificação profissional ainda representa a melhor alternativa para a classe trabalhadora de conseguir a inserção no mercado de trabalho, seja pelas vias de uma formação aligeirada e compensatória, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ou pela formação profissional de nível médio, em qualquer uma de suas formas de articulação com o ensino médio.

O trabalhador de hoje é um competidor turbinado, incansável em sua busca pelo “pão de cada dia”. Ratifica-se assim que, “na atualidade, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Desse modo, embora se tenha, em termos conceituais, sinalizada a travessia para a superação da dualidade estrutural no ensino médio, em termos práticos, essa questão não se resolve integralmente no modo de produção capitalista. A implantação de uma escola constituída de uma formação omnilateral e politécnica ainda está no horizonte da prática. Postura e projetos contra-hegemônicos tornam-se cada vez mais necessários.

CAPÍTULO II AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1996, p. 59).

As políticas públicas em geral e, em especial, as políticas educacionais, entre elas as de formação de professores, vinculam-se e se comprometem com diferentes manifestações da política social e, como tal, configuram-se em um movimento contraditório entre as forças sociais em disputa no país. Isso significa que há uma forte relação entre a configuração dessas políticas com o projeto societário em construção em cada momento histórico que influencia a fabricação da identidade profissional dos professores.

Também como as demais políticas sociais, a política educacional abrange amplo conjunto de atores, embora sua expressão maior se dê por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público. Mais do que como um produto, no entanto, é preciso captá-la como um processo que implica negociações, contestação e luta entre diversos e diferentes grupos que, de alguma forma, envolvem-se na sua discussão, mesmo que não se envolvam diretamente na elaboração oficial da legislação (VIEIRA, 2002).

Concordando com Vieira (2002, p. 16, grifos no original), consideramos que:

As políticas de formação de professores se referem a um amplo espectro de iniciativas. Nesse âmbito estariam tanto as disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, como ações governamentais, direta ou indiretamente promovidas pelas diferentes esferas do poder público (União, Distrito Federal, estados e municípios). Por sua vez, mesmo sendo predominantemente pelos governos, para a configuração das políticas de formação contribuem forças da sociedade civil como sindicatos e organizações profissionais. Na forma de ações diretas e pressões, exercem papel

significativo no sentido de fazer acontecer diferentes iniciativas.

Tomar, portanto, o poder público (o Estado) como única instância de formulação da política é deixar de considerar toda a complexidade implícita nesse processo, no qual estão inseridos atores sociais diversos, que ultrapassam, inclusive, as diferentes instâncias do poder público – União, estados, Distrito Federal e municípios. Vieira (2002) considera que as políticas de formação de professores vão sendo construídas por meio de iniciativas muito variadas, entre as quais as provenientes da sociedade civil, como sindicatos, movimentos educacionais e profissionais etc. Trata-se de forças que atuam na forma de ações diretas ou pressões indiretas e constituem-se, portanto, em atores das políticas em curso e das políticas em gestação. Visto dessa forma, as políticas educacionais são construídas em meio a um processo que envolve negociações e tensões entre o que se realiza e o que se pretende realizar.

Tal processo, embora atinja todos os níveis de ensino de maneira geral, encontra uma tensão maior no que diz respeito às diferentes modalidades de ensino médio. Diz-se isso tendo em vista, de um lado, a instituição da obrigatoriedade da frequência nos cursos de nível médio²⁸ e o já anunciado “apagão de professores para o ensino médio”; de outro lado, a franca expansão da matrícula na educação profissional técnica de nível médio²⁹ e a instituição da exigência da habilitação para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevista na Resolução nº 06/12.

Diante dessa conjuntura, objetiva-se, com este capítulo, contextualizar as atuais políticas de formação de professores da etapa final da educação básica, destacar a atuação da Capes na implementação de uma Política Nacional de Formação de Professores, bem como explicitar as políticas descontínuas e não obrigatórias de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil. Realizamos ainda uma reflexão acerca de alguns elementos necessários para a formação de professores para atuação na EPTNM a partir de uma perspectiva de educação emancipatória.

²⁸ Conforme estabelecido na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

²⁹ Além disso, podemos destacar o investimento do Governo Federal em políticas de profissionalização de jovens e adultos no país.

2.1 O CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas de formação de professores no Brasil, da mesma forma que as políticas da etapa final da educação básica, têm sido objeto de intensas reflexões, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990. Embora tenhamos vivido nos anos 1980 tempos de efervescentes debates e, especialmente, de uma rica produção teórica contra-hegemônica, a década de 1990 foi implacável com tais perspectivas e com os intelectuais e educadores que ensejavam a mudança no panorama educacional que pudesse repercutir no alcance de uma educação de maior qualidade social. A ascendência de um governo alinhado aos propósitos dos organismos multilaterais garantiu a implantação das políticas neoliberais,³⁰ que, nesse período, espalhavam-se com grande eficácia em toda a América Latina e também em escala mundial. As políticas públicas, de maneira geral, incluindo-se as políticas de formação de professores, articularam-se à reestruturação do Estado no sentido da manutenção do modo de produção em vigor.

O *corpus* normativo educacional que se expandiu nesse período no país atendeu ao projetado pelos organismos multilaterais por meio de Conferências Mundiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDBEN 5.692/71), que até então normatizava a educação brasileira, foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) de 1996 (ainda vigente, embora já com algumas alterações) – uma lei minimalista que tem permitido, aos governos seguintes, normatizações e, inclusive, alterações posteriores.

A definição do texto da LDBEN 9.394/96 não se restringiu aos bastidores do Congresso Nacional ou aos interesses do neoliberalismo em expansão; também produziu debates na academia, motivando intelectuais brasileiros que combatiam a vertente neoliberal e defendiam uma educação de qualidade social no Brasil. Contudo, mesmo recém-saídos de uma ditadura militar, vivendo um período de abertura política e diante da defesa da construção de uma educação que pudesse atender aos anseios da classe trabalhadora, o pêndulo das ideias então em disputa

³⁰ Ver SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

inclinou-se para a hegemonia do capital, reforçando a ideologia e o poder político vigentes. Nesse sentido, Costa (2006, p. 54) destaca que “as ideias em disputa pela hegemonia na condução do processo político da sociedade se formam na pluralidade dos espaços de articulação dos diferentes interesses existentes na sociedade, e seu poder de difusão ideológica se converte em poder político.”

Assim, a LDBEN 9.394/96 e, particularmente, suas normatizações, por influência da ideologia neoliberal, difundiram fortemente a ideia da responsabilização do professor e da escola pelo sucesso ou fracasso escolar dos seus estudantes, conforme assinala Campos (2002, p. 90):

Entre as variações e mudanças que podem ser observadas entre os anos de 1997 e 1998, uma é de especial relevância: trata-se da responsabilização do professor pelo sucesso da aprendizagem dos alunos. A partir de 2000, o que antes era indicado como uma das dimensões da gestão das aprendizagens, passa a ser considerado como inerente à função docente.

Há, no entanto, que considerar que a LDB/96 avançou ao definir que é considerado habilitado para o exercício da docência em toda a educação básica³¹ o professor com graduação em licenciatura plena, embora mantendo ainda para os anos iniciais a possibilidade de formação em nível médio.

Dadas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica, emergiu também a necessidade de construir e implementar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, legislação que passou a nortear a construção dos projetos de

³¹Legalmente, a educação básica brasileira (que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) conta com 26 sistemas estaduais, um distrital e 5.561 municipais (SCHEIBE, 2011, p. 816). A educação profissional técnica de nível médio compõe a etapa final da educação básica.

criação de cursos de licenciatura da Educação Básica por todas as instituições de ensino do país.

A aprovação dessa legislação foi polêmica, e os trâmites que culminaram na aprovação da Resolução foram os seguintes: encaminhamento da proposta de Resolução para a formação de professores para o Conselho Nacional de Educação para apreciação das Diretrizes para a formação de professores, o qual, por sua vez, designou uma comissão bicameral (Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior), que realizou 21 reuniões, entre agosto de 2000 e maio de 2001, para discuti-la e propor sugestões; após esse movimento, a Proposta de Diretrizes foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional.

De fato, houve uma maratona de procedimentos que dão um tom democrático à construção da proposta. No entanto há que se considerar que o período utilizado para a realização de tantos encontros, reuniões, audiências públicas, de pouco mais de 8 meses, incluindo-se neles dezembro e janeiro (normalmente, destinados a recessos e férias escolares nas instituições de ensino), foi curto para mobilizar, efetivamente, os educadores e a sociedade civil para o debate de uma legislação de tamanha importância para uma nação. Segundo Scheibe, “a formação do professor é estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento” (2008a, p 42). Nesse sentido, embora tenha se efetivado a consulta pública para a orientação das diretrizes finalmente aprovadas e o atendimento de diversas reivindicações da comunidade acadêmica em relação à formação dos professores, o poder público não deixou de definir, em última análise, o seu direcionamento em questões basilares da Resolução aprovada, tal como a centralização das diretrizes na formação de competências.

É importante destacar que o Parecer CNE/CP nº 09/01, por sua vez, que antecedeu a resolução das diretrizes, ressalta que esta deveria estar em sintonia com os princípios da LDB 9.394/96 e com as Diretrizes de todos os níveis da educação básica, bem como com os Parâmetros e Referenciais Curriculares já existentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores inspiram-se, portanto, no desenvolvimento de competências profissionais, que, segundo o Parecer CNE/CP nº 09/01, dão a “flexibilidade suficiente para abrigar diferentes desenhos institucionais aos cursos de formação de professores em nível superior”. Vejamos alguns recortes para ilustrar essa afirmação.

- No art. 3º, que trata da atuação de professores na educação básica, temos a seguinte indicação no inciso I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- No art. 4º, seus incisos revelam os objetivos dos cursos de formação: inciso I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; inciso II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.
- No art. 5º, que trata do projeto pedagógico do curso, propõe-se que este deva levar em conta que: I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além do que os professores ensinarão nas diferentes etapas da escolaridade; IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.
- O art. 6º, ainda em relação ao projeto pedagógico, destaca que, em sua construção, serão consideradas: I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, os seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

- O art. 8º determina que as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões do que for avaliado; III – incidentes sobre processos e resultados.

Por meio desses cinco artigos, podemos visualizar o projeto educacional em construção em nosso país. Novas diretrizes para a formação de professores foram necessárias para que estes pudessem ser potencialmente capazes de servir ao projeto societário em desenvolvimento. Scheibe (2008) fez a seguinte consideração:

As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico. O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e com a regulação social – da qual a escola é espaço importante (POPKEWITZ, 1997) contextualizou um cenário complexo para esta formação, pelo embate que representa entre concepções diversas de mundo e de educação (SCHEIBE, 2008a, p. 42).

Assim, as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores (Resolução nº 01/09), baseadas no desenvolvimento de competências, como acabamos de ver, convergentes com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio desse período, corroboram com uma determinada visão educacional a favor dos interesses colocados pelo neoliberalismo, por meio do poder governamental instituído, que coloca em sua agenda uma formação de professores que:

[...] na voz oficial, inscreve-se em uma perspectiva reforçadora do capital e da mercantilização da educação de dois modos complementares: instituíram-se processos de formação centrados no desenvolvimento de habilidades técnicas e diversificou-se os lócus de formação de modo que facilitasse a privatização e que dificultasse a constituição e consolidação de princípios comuns ao processo de profissionalização (DURLI, 2009, p. 177).

A partir dessa agenda, mesmo já havendo universidades e faculdades, intensificou-se a implantação de novas instituições de ensino (centros universitários; faculdades integradas; institutos; centros de educação tecnológica), de novos cursos e novas modalidades de oferta de formação de professores, visando a atender a demanda pelo ensino superior que se instalava. Surgia, assim, um movimento de “des-universitarização” da formação, conforme destaca Campos (2002, p. 217):

[...] o projeto governamental ambiciona mais do que uma simples reorientação curricular ou mudança no *locus* da formação. O movimento da reforma “des-universitariza” a formação não apenas porque estabelece que a universidade já não é mais o lugar preferencial da formação, mas porque, mesmo situados no interior das universidades, os cursos devem ser organizados de acordo com os princípios estabelecidos no Parecer 009/2001 e Resolução 001/2002, que lhes impõe uma racionalidade distinta daquela que historicamente tem caracterizado as formações universitárias. Desse modo, o que está em questão é o modelo de profissionalização proposto pelo Estado, cujo caráter técnico-profissionalizante é reafirmado pelas orientações concernentes às instituições de formação, em especial às diretrizes referentes aos Institutos Superiores de Educação – ISEs, concebidos como instituições profissionalizantes, especialmente voltados para a formação.

Esse movimento de “des-universitarização” da formação ocorre paralelo à aceleração da interiorização das instituições de ensino superior no Brasil, notadamente de instituições privadas, em grande

parte do país, sobretudo nos estados com maior desenvolvimento socioeconômico. Além dos cursos ofertados nas modalidades presencial e semipresencial, houve expressiva expansão de cursos a distância.

De acordo com Scheibe (2008a, p. 49), as regulamentações posteriores e decorrentes da LDB 9.394/96 revelaram uma intenção inicial de construir um modelo de formação docente desvinculado de uma formação universitária, com a finalidade de constituir-se em uma preparação de cunho técnico-profissionalizante.

Tal constatação pode ser exemplificada não apenas pela intenção de centralizar nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores o local de formação do professor da educação básica, desresponsabilizando as universidades e os cursos de pedagogia desta tarefa; mas também pela expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério.

Convergindo com Scheibe, em relação ao contexto em que se inseriram as políticas de formação de professores ainda na década de 1990, e com reflexos no início do novo Século, Castro (2010, p. 771) afirma ter havido predomínio da liberalização, diversificação e ampliação indiscriminada de cursos e de instituições formadoras, ficando a regulação e o controle do exercício profissional a cargo dos órgãos oficiais.

O governo federal da última década tem demonstrado determinada sensibilidade no sentido de formular uma política nacional de formação de professores com a finalidade de atender às necessidades suscitadas na prática, diante da carência de professores detectada em 2007 pelo Conselho Nacional de Educação no Documento “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”. Foram então promovidas alterações no marco regulatório legal do país. Entre as medidas tomadas, destacamos a alteração das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relacionando essa instituição, vinculada ao MEC, também à formação dos professores para a educação básica.

2.1.1 A instituição de uma política nacional de formação de professores: atribuições da Capes na formação dos docentes da educação básica

A promulgação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, muda a estrutura e altera as finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³². Desde então, além da atuação voltada para a formação do pessoal docente para o nível superior, a Capes passa a subsidiar o MEC no fomento e articulação de ações destinadas à formação dos docentes da educação básica (SCHEIBE, 2011, p. 816).

A partir dessa reformulação nas atribuições da Capes, foi criado, junto a essa instituição, um Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC), instituído para assistir a sua Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação no que se refere à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à construção de um sistema nacional de formação de professores.

Por meio do trabalho realizado por esse CTC durante todo o ano 2008, foi elaborada uma proposta de Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, publicada no Decreto do Governo Federal nº 6.755, em 29 de janeiro de 2009, com diretrizes e indicações estratégicas para essa formação e disciplinando o papel da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Destacamos alguns aspectos do referido decreto que consideramos de maior importância para a compreensão das políticas atuais de formação dos profissionais do magistério.

A finalidade dessa Política Nacional, apresentada no art. 1º do Decreto nº 6.755/09, é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em colaboração entre União, Estados e Municípios.

³²As ações então realizadas foram estabelecidas por iniciativa do Executivo Federal junto ao Congresso Nacional, e regulamentadas pelo Decreto nº 6.316, de 20/12/2007, que instituiu o estatuto para suas novas finalidades. Trata-se de mais uma sinalização no sentido da responsabilização da União pela formação de profissionais do magistério da educação básica, historicamente tratada sem prioridade pelo poder público nacional.

Os princípios dessa Política Nacional estão estabelecidos no art. 2º do Decreto nº 6.755/09. São eles: I – formação docente como compromisso público de Estado; II – compromisso com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III – colaboração constante entre MEC, instituições formadoras e sistemas e redes de ensino; IV – garantia de padrão de qualidade dos cursos ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V – articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI – reconhecimento da escola e de demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; VII – projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente, garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII – importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional; IX – equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X – articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI – formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola; XII – compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.

Chama a atenção, em tais princípios formulados pelo CTC, coletivo composto por pesquisadores da área da educação vinculados a instituições universitárias e a entidades da área educacional (SCHEIBE, 2008), que fica fortemente indicada a responsabilidade do Estado (no sentido estrito desse termo, tal como indicado por Gramsci) pela formação dos docentes para a educação básica, como um “compromisso público de Estado”. A legislação estabelece também a necessidade de garantir um padrão de qualidade aos cursos ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância.

Outro princípio que merece atenção é o que trata do compromisso das instituições formadoras com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e dos diversos grupos sociais. Por fim, destaca-se o princípio de uma forte articulação entre formação inicial e formação continuada, assim como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Têm-se, nesse decreto, as grandes diretrizes para a política de formação de professores: o compromisso do Estado com a formação inicial e continuada dos professores da educação básica com garantia de padrão de qualidade a partir de uma perspectiva emancipatória. No entanto, mesmo diante do contexto positivo que

estamos vivendo, há que se concordar com Castro (2010, p. 773) no entendimento de que tais princípios:

[...] encontram dificuldades para serem efetivados no país, enquanto não houver um Sistema Público de Formação. Por exemplo, o “compromisso público do Estado com a formação docente” e “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação” não têm como se concretizar em uma realidade em que a oferta de cursos de formação por parte do Estado é insuficiente e a rede privada de ensino é a principal responsável pela formação de professores. O Decreto é bem intencionado, mas muito otimista, pois há princípios que estão muito longe de encontrar terreno fértil para sua concretização na realidade brasileira.

O posicionamento de Castro (2010) relata bem o paradoxo que está instituído no país. Por um lado, avançamos na instituição de uma política de formação docente que demonstra um esforço em construir um texto político que produz otimismo (Decreto nº 6.755) ao disciplinar a formação docente com qualidade a partir de uma concepção que pressupõe uma educação emancipatória. Por outro, na prática, sua execução a partir dessa referência emancipatória encontra na limitação de estrutura, de cursos e na restrição da área de abrangência das instituições de ensino superior públicas empecilhos para atender a demanda existente. Tal demanda é então deslocada para ser viabilizada, em grande parte, por instituições de ensino superior privadas.

As instituições privadas de ensino superior têm cumprido, em termos de oferta, uma função social importante em um país que está longe de universalizar a educação superior pública de qualidade. Porém considera-se inevitável que a oferta privada de educação a constitui em uma mercadoria, o que a torna vulnerável à metodologia empresarial, às contingências do lucro e a outras características presentes nas instituições privadas. Assim, se, em última análise, é o lucro que as comanda, há muitas limitações para uma oferta de ensino de qualidade, seja pelo nível de formação dos seus docentes em geral e das licenciaturas em particular; seja em termos de condições de trabalho desses docentes (concursado/horista); seja em termos da distribuição do tempo em ensino, pesquisa e extensão. Há que se registrar uma defasagem grande em relação às instituições públicas de ensino superior, e isso se reflete no padrão de qualidade da formação oferecida.

A oferta ainda restrita de vagas nas instituições públicas de formação de professores faz com que muitos estudantes, em geral, os mais necessitados, tais como os estudantes dos cursos de licenciaturas, salvo exceções, apenas encontrem possibilidades de frequentar as instituições privadas.

Ainda em relação ao instituído pelo Decreto nº 6.755/09, merece destaque a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente³³, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, cuja função principal é a criação de planos estratégicos para a formação docente nos diversos estados, que deverão ter sua execução acompanhada e revista ou replanejada periodicamente. Tais planos deverão contemplar: um diagnóstico e a identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas ou comunitárias de educação superior envolvidas; a definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e as atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (Decreto nº 6.755/09, art. 5º). O Decreto, no entanto, não faz menção específica sobre a

³³A Portaria MEC 883, aprovada em 16 de setembro de 2009, estabelece Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns, tratando das suas atribuições, composição e funcionamento, nos termos do Decreto nº 6.755/2009. Ainda em setembro de 2009, o MEC estabeleceu as diretrizes para a organização dos Fóruns Estaduais de apoio à formação docente, nos termos dos documentos legais vigentes, e procedeu à indicação de seus representantes nos Fóruns, através da Portaria MEC nº 931, de 29/09/2009. São membros: o secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do MEC; dois representantes dos secretários municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (CASTRO, 2010, p. 774-775).

formação de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cuja inserção precisa ser incorporada para dar conta das necessidades efetivas de formação docente no país.

Convergemos com Castro (2010), que destaca, dentre as atribuições dos Fóruns, que, embora seja importante a realização do diagnóstico ou mesmo do acompanhamento das atribuições e responsabilidades de cada partícipe, é também fundamental a própria organização didática, pedagógica e ideológica dos cursos de formação de professores no país.

Acreditamos que o maior problema não está na determinação das necessidades de profissionais e sim na organização do atendimento, o que implicaria em ampliação da rede pública ou em estabelecimento de contratos com instituições particulares que se ligariam ao sistema público, através de convênios, tal como ocorre na França, onde as escolas conveniadas se comprometem a ministrar o ensino de acordo com as regras e programas do ensino público. Mediante acordo com a direção do estabelecimento, o ensino nas escolas conveniadas é ministrado por professores do ensino público ou professores ligados ao Estado, por contrato. Os professores recebem salários do Estado e as escolas se comprometem a assumirem as condições de escola pública. Acreditamos que esses acordos seriam muito difíceis em nossa realidade, pelo menos em relação às grandes escolas privadas, que têm considerável força e expressão no sistema de ensino do país e estão ligadas aos grandes grupos de poder econômico e, portanto, poderiam não se interessar por uma ligação com o Estado (CASTRO, 2010, p. 777).

Decorreram apenas quatro anos da publicação do Decreto nº 6.755/09, o que consideramos um período bastante curto para que se faça uma avaliação mais aprofundada sobre os resultados já alcançados. Contudo, com base no relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica da Capes 2009/2012, podemos aferir a existência de alguns resultados positivos, particularmente os que dizem respeito ao Plano

Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Muitos outros programas e projetos estão em andamento³⁴ e, de certa forma, fazem com que melhorias se apresentem no setor da formação docente no país.

Tais programas apresentam o seu detalhamento no Relatório de Gestão 2009-2012, disponível no *site* da Capes. Os dados do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) são significativos, embora muitos aspectos necessitem de aperfeiçoamento.

Executado em regime de colaboração entre a Capes, o MEC, as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior, o Parfor derivou da Dimensão 2 (Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar) do Plano de Ações Articuladas (PAR), que visa à formação dos profissionais do magistério que atuam na rede pública de educação básica, por meio da oferta gratuita de cursos de primeira e segunda licenciaturas (SCHEIBE, 2011, p. 818).

Segundo Castro (2010, p. 780), as ações do Parfor são definidas em acordos de cooperação técnica celebrados pelo MEC, por intermédio da Capes e das Secretarias de Educação, objetivando mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica. A meta é alcançar, até 2014, todos os 600 mil professores que não têm formação

³⁴ Programas e projetos estão em andamento e, de certa forma, fazem com que melhorias se apresentem no setor da formação docente no país, por exemplo: o Observatório da Educação; o Observatório da Educação Escolar Indígena; os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life); o Programa Novos Talentos; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); os Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica; o Desenvolvimento Profissional de Professores de Física, com a Sociedade Brasileira de Física (SBF); e o CERN, a Rede Nacional de Educação e Ciência, (RNEC), o Programa Residência Docente, o Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas, o Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas, o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDPP) e a Cooperação Internacional para a Educação Básica, o Desenvolvimento Profissional de Professores de Física (PDP-Fís), o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês (PDP-I), o Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (Teaching of English as a Foreign Language) e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Alemão (PDP-A).

adequada no país, por meio de cursos presenciais ou a distância (estes oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil). Os recursos financeiros previstos chegam a R\$ 1 bilhão por ano e são geridos pela Capes³⁵, anteriormente responsável apenas por cursos de pós-graduação. As universidades formadoras, segundo a autora, também receberão uma injeção extra de R\$ 700 milhões até 2011 e de R\$ 1,9 bilhão até 2014.

Os dados do Relatório de Gestão 2009-2012 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes indicam que:

Entre 2009 e 2012, um total de 62.198 professores efetuou matrícula nos cursos do Parfor. Desse total, a região Norte apresenta o maior número de alunos matriculados (48,54%), seguida da Nordeste (39,05%), Centro-Oeste (1,29%), Sudeste (4,01%) e Sul (7,12%). Os dados extraídos da Plataforma Freire indicam que o Programa mantém alta a taxa de alunos frequentes. Entre o período de 2009 a 2012, 62.198 professores se matricularam nos cursos do Parfor. Desse total, 88,23% continuam cursando; 10,36% desistiram do curso; 0,31% trancaram matrícula; 02% faleceram e 1,08% já se formaram. Como se vê, a taxa de evasão do Parfor é baixa, comparada aos cursos convencionais das IES (CAPES/DEB, 2012, p. 32)

Em relação aos cursos em que há mais alunos cursando licenciatura pelo Parfor, apresentam-se os dados a seguir.

³⁵ De acordo com Scheibe (2011, p. 818), tais recursos visaram a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo Ideb.

Gráfico 16: Parfor: áreas onde há mais matrículas – Brasil, 2012



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012/CAPES/DEB 2012.

Destaca-se, portanto, o número de matrículas em cursos de Pedagogia do Parfor. Explica-se tal fato pelo número de professores em exercício na educação infantil e nos anos iniciais que cursaram o magistério no nível médio de ensino.

O Gráfico 17 apresenta os dados do número de alunos, no ano 2012, que frequentavam cursos pelo Parfor nas áreas onde há maior déficit de professores para o ensino médio – conforme estudo apresentado no documento “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007).

Gráfico 17: Parfor: alunos cursando áreas onde há maior déficit de professores – Brasil, 2012



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012/CAPES/DEB 2012.

No Gráfico 17, observa-se, particularmente, o grande número de matrículas nos cursos de matemática. Observa-se também a existência das Licenciaturas polivalentes, apontadas no documento referido como uma das alternativas para suprir a demanda de professores nas áreas de matemática, física, química e biologia.

Os dados apresentados no Relatório de Gestão 2009-2012 revelam ainda que, em 2012, a oferta dos cursos do Parfor deu-se, majoritariamente, em instituições públicas de ensino superior. Das 92 instituições, 34 (37%) eram Federais, 26 Estaduais (28%), 3 Municipais (3%) e 29 Privadas (32%). Em percentual, tais dados representam 63% da oferta em instituições públicas e 37% em instituições privadas.

Em relação ao número de turmas, as informações disponíveis no *site* da Capes dão conta de que, até 2012, o Parfor implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Programa em 397 municípios do País. É interessante destacar que, das 1920 turmas implantadas, 15% estão nas capitais e 85% no interior.

A pretensão é de que sejam envolvidas cerca de 150 instituições de ensino superior – federais, estaduais, comunitárias e confessionais – nos 25 estados que aderiram à formação inicial. As instituições públicas de Ensino Superior, por meio de termos de adesão, aproveitarão a capacidade instalada em seus cursos de licenciatura, e o atendimento

regular da demanda futura será realizado mediante programas para ampliação dos recursos alocados pelo MEC às IES (CASTRO, 2010, p. 780).

Os cursos de licenciatura oferecidos pelo Parfor foram implementados com o fomento da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação a Distância (incorporada à Capes) e da Capes, abrangendo:

[...] cursos regulares existentes de primeira licenciatura, na modalidade presencial (professores em exercício); cursos regulares existentes de primeira licenciatura, na modalidade a distância (Universidade Aberta do Brasil, para professores em exercício); cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura (professores da rede pública); cursos presenciais especiais de segunda licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 11/02/2009; professores em exercício na educação básica, que atuam há pelo menos 3 anos em área distinta de sua formação básica: duração de 800 a 1200 horas, de acordo com a relação da licenciatura à área do curso de origem); Cursos especiais de formação pedagógica: atendimento à demanda de bacharéis sem licenciatura, em exercício (duração de 2800 horas, mais 400 horas de estágio) (CASTRO, 2010, p. 781).

Além do Parfor, o Ministério da Educação, por meio da ação da Capes, visando a incentivar a frequência nas licenciaturas e também a atuar sobre o problema da escassez de professores, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da Capes, o Pibid é:

[...] um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área –

docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo. (CAPES/DEB, 2012, p. 50).

É importante destacar que, ao ser lançado, em 2007, a prioridade desse programa era alcançar as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. Em virtude dos primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos (CAPES/DEB, 2012, p. 50).

Os dados apresentados no Relatório de Gestão 2009-2012 da Secretaria de Educação Básica da Capes registram 195 instituições de ensino superior participando do Pibid em 2012, das quais 140 são públicas (91 federais, 36 estaduais e 13 municipais) e 55 são comunitárias, correspondendo a 72% e 28% respectivamente. Em relação às bolsas concedidas no ano 2012, 40.092 foram destinadas aos bolsistas (estudantes de graduação), 3.052 para os coordenadores das instituições e 6177 para os supervisores (professores das escolas de educação básica que recebem/acompanham o programa e os bolsistas), perfazendo um total de 49.321 bolsas.

É importante destacar que, nas disciplinas onde há maior carência de professores no país, de acordo com os dados do Relatório de Gestão 2009-2012 Capes/DEB, o número de bolsas distribuídas foi de 18.725 (nas áreas de matemática, física, química, biologia e ciências naturais) no ano 2012, correspondendo a 37,8% do total de bolsas, (49.321) conforme podemos ver no Gráfico 18.

Gráfico 18: Pibid – Bolsistas nas disciplinas onde há falta de professores – Brasil, 2012

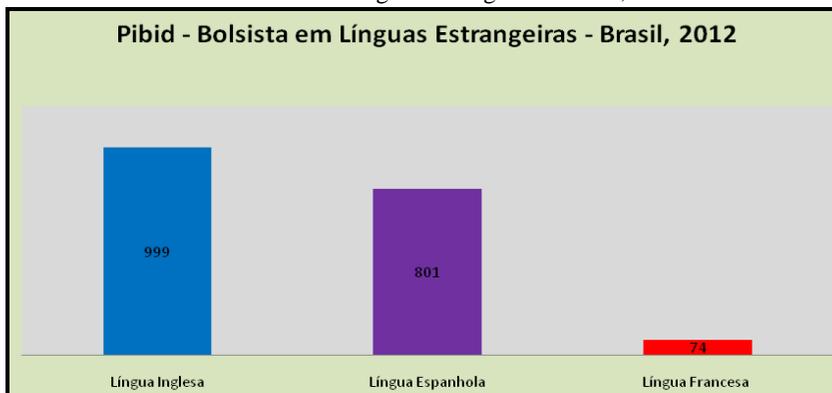


Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012/CAPES/DEB 2012.

Em termos percentuais, temos destinadas, em 2012, 11,1% das bolsas do Pibid entre bolsistas, supervisores e coordenadores vinculados à área de matemática, 10,4% à área de Ciências Biológicas, 7,9% para Química, 6,2% para Física e 2,2% para Ciências Naturais.

A procura e a oferta de incentivo à docência na disciplina de matemática encontra explicação tanto na carência de professores para atuar nas escolas de educação básica do país quanto no papel que essa disciplina ocupa, particularmente, nas provas internacionais (Pisa) que avaliam a educação básica no país.

Gráfico 19: Pibid – Bolsistas em Língua Estrangeira – Brasil, 2012



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012/CAPES/DEB 2012.

Consideremos a carência identificada também para a docência nas Línguas Estrangeiras, demonstrada no Gráfico 19, onde vemos que 2,0% das bolsas Pibid são destinados à Língua Inglesa, 1,6 à Língua Espanhola e pouco menos de 0,2 % à Língua Francesa. Ao todo, 3,8% das bolsas Pibid são distribuídas para a área de Línguas Estrangeiras. Somando-se os dados dos gráficos 18 e 19, temos 41,6% das bolsas Pibid destinadas aos cursos com maior déficit de professores no país.

Outro dado importante refere-se aos impactos do Pibid nas escolas, entre os quais destacam-se: maior articulação teoria-prática; aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura; utilização de tecnologias na formação de professores; diminuição da evasão nos cursos de licenciatura; alterações em projetos pedagógicos (CAPES/DEB, 2012, p. 62).

Por meio dos programas coordenados pela Capes, em especial o Parfor e o Pibid, voltados, o primeiro para a formação inicial de professores em exercício (primeira e segunda licenciatura), e o segundo, para a formação inicial de professores, o Governo Federal institucionaliza sua política de Formação de Professores visando a atuar, dessa forma, sobre os problemas de escassez de professores no país, bem como instituindo diretrizes para essa formação.

2.1.2 Formação de professores no Brasil: entre o ensino presencial e a educação a distância

O Ministério da Educação (MEC) tem investido em políticas que possam vir a reverter o quadro do déficit de professores na educação básica, a exemplo do Parfor e do Pibid, mencionados anteriormente, por meio de cursos de formação presencial. Entre essas políticas, também está a formação de professores na modalidade de educação a distância.

É importante registrar, no entanto, que, em termos de arcabouço legal, em 13 de outubro de 2009, o Congresso Nacional sancionou a Lei Complementar nº 12.056, que acrescenta três parágrafos ao artigo 62 da LDBEN 9.394/96, que trata da formação de docentes para atuar na educação básica:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

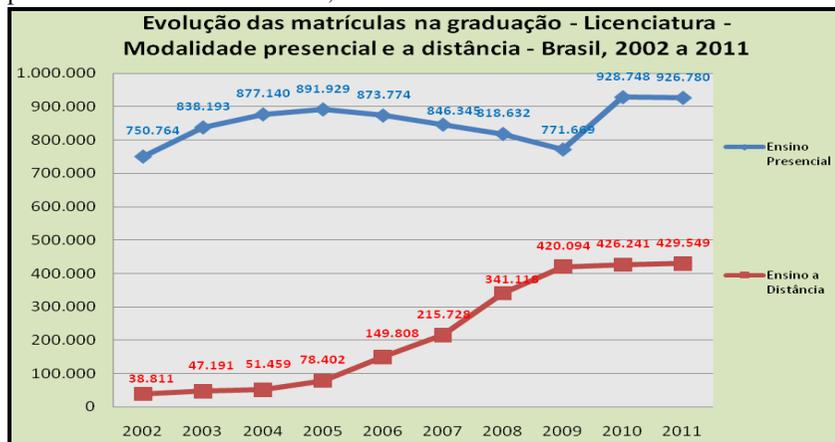
§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Esse acréscimo à regulamentação indica que o governo toma para si a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos educadores, admitindo o uso da tecnologia a distância para tal, embora ressalvando que a formação inicial deva ocorrer, prioritariamente, na modalidade presencial.

Para avaliarmos o comportamento da matrícula nas licenciaturas, tomamos os dados do Censo da Educação Superior do Brasil no período de 2002 a 2011, conforme exposto nos gráficos 20 e 21.

Gráfico 20: Evolução das matrículas na graduação – Licenciatura – Modalidade presencial e a distância – Brasil, 2002-2011



Fonte: INEP/MEC/ 2002-2011/trabalhados por Silva F. L. G. R..

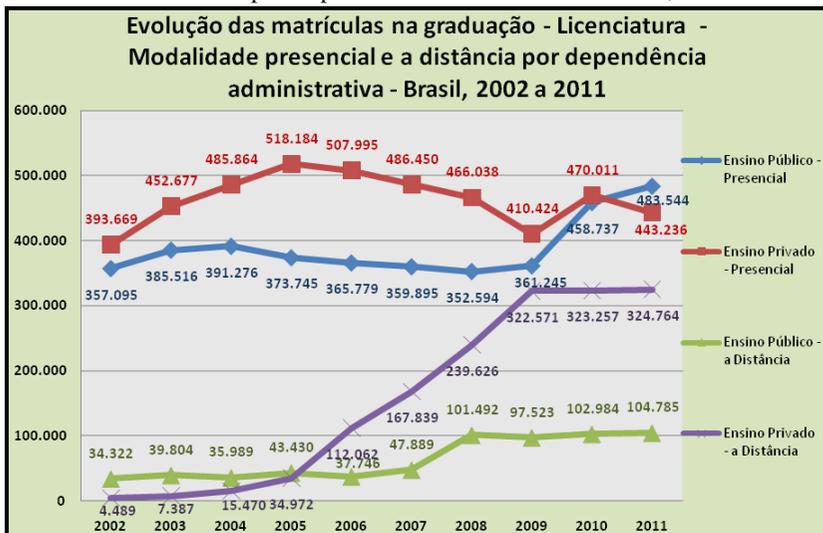
Chamam-nos atenção, no Gráfico 20, duas situações em especial. Primeiro, que houve uma recuperação da matrícula na modalidade presencial a partir de 2009 (ano da publicação da Lei nº 6.755, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Professores), após um período de queda registrado desde o ano 2005; segundo, que a modalidade a distância está em constante ascendência.

Tomando-se por comparação os dados das matrículas de 2009 (total de 1.191.763) e 2011 (total de 1.356.119), nas licenciaturas de ambas as esferas administrativas (pública e privada), percebemos um acréscimo 164.356 matrículas, o que corresponde, a 12,1%.

Em relação à matrícula na modalidade a distância, observamos que, em 2009, o percentual foi de 35,4%, e no ano 2011, chegou a 31,7%. Tais dados revelam a queda de 3,7% na modalidade a distância no período de 2009 a 2011.

Se tomarmos para análise a distribuição das licenciaturas por Dependência Administrativa, temos os dados apresentados no Gráfico 21.

Gráfico 21: Evolução da Matrícula na graduação – Licenciatura – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011



Fonte: INEP/MEC/ 2002-2011/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Os dados do Gráfico 21 apresentam a evolução da matrícula nos cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância nas redes pública e privada. Em 2011, chegamos a 1.356.119 matrículas em ambas as modalidades e dependências administrativas. Dessas, 767.790 (56,6%) estão na rede privada (57,7% na modalidade presencial e 42,3% na modalidade a distância) e 588.329 (43,4%) na rede pública (82,2% na modalidade presencial e 17,8% na modalidade a distância). Somando-se as duas redes, temos, em 2011, um percentual de 31,7% das matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade a distância e 68,3% na modalidade presencial. Chama a atenção o peso das instituições públicas na oferta de vagas para o ensino presencial.

Os dados apresentados no Gráfico 21 mostram, ainda, que as licenciaturas na modalidade presencial da rede privada tiveram, em

2011, um total de 443.236 matrículas, o que corresponde à segunda menor taxa desde 2002. Essa taxa só não é menor do que a de 2009, quando teve 410.424 matriculados. Na rede pública, por sua vez, a matrícula na modalidade presencial é a mais alta desde 2002, com um total de 483.544, revelando um incremento de 126.449 (correspondendo a 26,15%). A matrícula da rede pública está em constante ascendência na oferta de licenciaturas na modalidade presencial, enquanto a rede privada demonstra movimentos oscilatórios.

É interessante destacar ainda que houve um incremento de 122.229 matrículas na rede pública no período de 2009 a 2011, o que corresponde a 25,3%. Ressaltamos a esse respeito que, em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) por meio da lei 11.892/2008 e suas normatizações a respeito da matrícula em seus diversos níveis e modalidades de ensino, constantes em seu Art. 8º, que orienta que 20% dos estudantes deverão estar nos cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Até então, os IFEs focalizavam sua formação nas áreas técnicas e tecnológicas.

Em relação às matrículas nas licenciaturas na modalidade a distância, chamamos a atenção para o fato de que estas encontram-se em constante ascendência no período de 2002 a 2011, em ambas as redes, chegando a 324.764 matrículas em 2011 (Gráfico 21). No entanto destacamos que sua grande maioria encontra-se na rede privada.

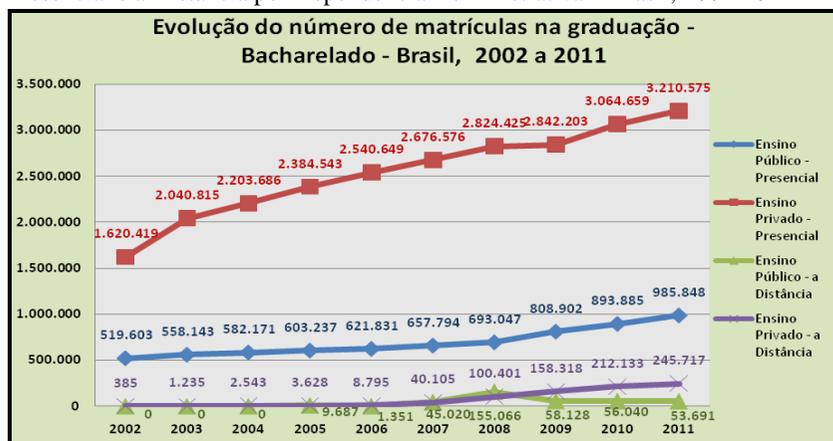
Os dados sobre a formação de professores na modalidade a distância respaldam a afirmação de Gatti e Barreto (2009a, p. 116), em relação à Educação a Distância ter se tornado um novo nicho de mercado para a rede privada:

Embora expressamente indutoras da ampliação da oferta de ensino superior público, as políticas do governo central, ao conferirem novo marco regulatório à educação a distância e equipararem os cursos de EAD aos presenciais, abrem novas possibilidades de atuação das IES privadas e novos nichos de mercado àquelas empresas que atuam na área com propósitos predominantemente mercadológicos, uma vez que, a despeito dos investimentos necessários para a criação e manutenção dessa modalidade de curso, seu custo aluno é menor.

Respalda esse caráter mercadológico da Educação a Distância na rede privada a proporção da sua matrícula em relação a essa mesma modalidade no ensino público. Os dados apresentados no Gráfico 21 demonstram que, no ensino público, a modalidade a distância mantém-se estável desde 2008, com cerca de 1/3 da matrícula nessa modalidade no país. Esses dados revelam que as matrículas nas instituições públicas de ensino são mais convergentes com o proposto pela política nacional de formação de professores no que se refere à modalidade de oferta.

Se tomarmos para a análise a evolução da matrícula nas modalidades presencial e a distância nos cursos de graduação-bacharelado, temos os dados a seguir.

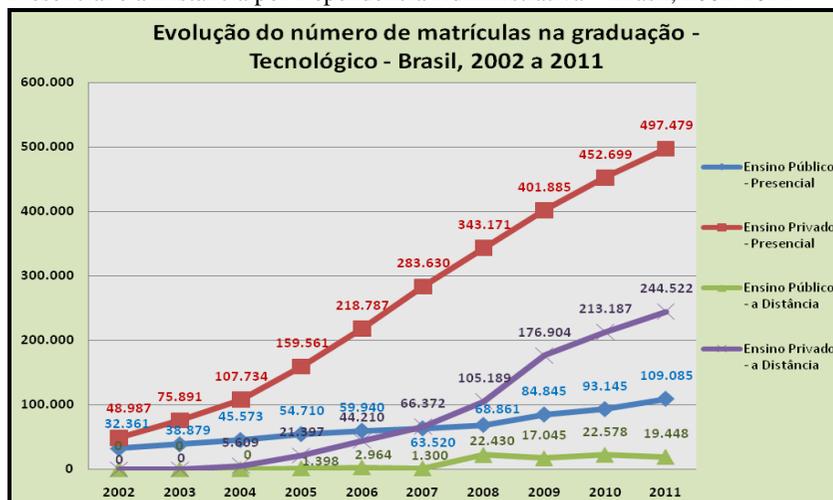
Gráfico 22: Evolução da Matrícula na graduação – Bacharelado – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011



Fonte: INEP/MEC/ 2002-2011/trabalhados por Silva.

Em relação à matrícula nos cursos de bacharelado, percebemos que sua oferta é predominantemente privada e presencial. Em 2011, temos 93,4% da matrícula na modalidade presencial entre as redes pública e privada e 6,6% na modalidade a distância. Desses 6,6% da matrícula que estão na modalidade EAD, 5,5% estão na rede privada e 1,1% na rede pública.

Gráfico 23: Evolução da Matrícula na graduação – Tecnológico – Modalidade Presencial e a Distância por Dependência Administrativa – Brasil, 2002-2011



Fonte: INEP/MEC/ 2002-2011/trabalhados por Silva F. L. G. R.

Em relação à matrícula nos cursos tecnológicos (Gráfico 23), percebemos que sua oferta é predominantemente privada e presencial. No entanto, em 2011, temos 59,7% da matrícula na modalidade presencial entre as redes pública e privada e 30,3% na modalidade a distância. Desses 30,3% da matrícula que estão na modalidade EAD, 84,9% estão na rede privada e 15,1% na rede pública.

Os dados dos gráficos 21, 22 e 23 revelam que, em relação à matrícula da modalidade a distância no Brasil, 15% estão nos cursos tecnológicos, 34,9% nos bacharelados e 50,1% nas licenciaturas.

Além de revelar que metade da matrícula da EAD concentra-se nas licenciaturas, os dados apresentados permitem levantar algumas questões: há uma concepção de fundo ideológico na rede pública que prioriza o ensino presencial; a rede privada atende ao público da forma que lhe garanta mais matrículas, ou seja, a modalidade a distância, fundamentalmente no que se refere à formação de professores, tornou-se um forte filão de mercado; é preciso criar condições para realizar o controle sobre a qualidade dos cursos oferecidos; é preciso conter o movimento ascendente da matrícula na modalidade a distância se se pretende cumprir com o sugerido na política nacional de formação de professores.

Além dessas questões, sem querer aprofundar o debate sobre as vantagens e desvantagens da educação a distância, as argumentações

favoráveis e desfavoráveis existentes, a necessidade de superação do déficit de formação de professores no Brasil, é preciso registrar a preocupação com a qualidade de tais cursos.

A grande inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la (GATTI; BARRETO, 2009a, p. 116).

Ainda segundo Gatti e Barreto (2009b, p. 4-5), essa preocupação com a qualidade possui relação com as dificuldades de acompanhamento e supervisão da União em relação aos cursos de licenciatura a distância que dão margem a excessivas improvisações: na formulação dos projetos pedagógicos e na estrutura curricular dos cursos; nas questões ligadas ao seu funcionamento, frequência e aproveitamento dos alunos; no papel dos tutores, sua formação e condição de trabalho; bem como em relação à construção dos materiais e aos estágios nas escolas básicas, entre outras.

2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS DESCONTÍNUAS E NÃO OBRIGATÓRIAS

A formação de professores para a atuação nos cursos de educação profissional (qualificação profissional, Proeja, integrado, concomitante ou subsequente) tem sido historicamente conduzida no país a partir de políticas emergenciais, descontínuas e não obrigatórias. Um breve percurso pela legislação ilustra tais características.

O primeiro indício de formação de professores para a educação profissional no país se deu a partir da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, fechada 20 anos depois. Mesmo tendo chegado a 5.301 matrículas durante esse período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande

maioria, para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias (MACHADO, 2008, p. 11).

Na década de 1940, a partir da instituição das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial, Agrícola e do Ensino Normal, a demanda pela formação de professores se viu aumentada. Contudo, na prática, não se perceberam iniciativas importantes. O destaque desse período foi a oferta do:

Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Esta comissão patrocinou ainda a formação de gestores, enviando, neste mesmo ano, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o curso de Administração de Escolas Técnicas do State College (Pensilvânia, EUA) (MACHADO, 2008, p. 11).

É importante destacar, para se ter uma visão de totalidade sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional no Brasil, que, nesse período da política autoritária do Estado Novo, a política de formação de professores, especialmente de gestores, para atuar nas escolas técnicas industriais do Brasil alinhou-se ao sistema produtivo capitalista, de forma a manter a hegemonia do poder instituído e reproduzir a sociedade de classes por meio de formação dos filhos da classe trabalhadora coerente com a necessidade do mercado, quer seja, formação de mão de obra para o país em período de desenvolvimento industrial.

De acordo com Machado (2008, p. 11), com a LDB nº 4.024/61, artigo 59, são estabelecidos dois caminhos distintos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, ocorria a formação dos docentes dos cursos de magistério no ensino médio. Quem pretendesse habilitar-se para as disciplinas do ensino técnico deveria frequentar os cursos especiais de educação técnica. De acordo com Oliveira (2010, p. 467), essa regulamentação resulta em que:

Pouco a pouco, vai se consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, e, nesse sentido, com suas devidas diferenças, todos os dispositivos legais sobre a

matéria, subsequentes à LDB de 1961, reforçam a legitimidade de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia.

Por falta de regulamentação desse artigo – e em detrimento da própria formação docente, que só aconteceu em 1967 e 1968 – entre 1961 e 1968, algumas iniciativas são tomadas pelo Ministério da Educação:

Em 1961, baixou a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e o Conselho Federal de Educação emitiu parecer (parecer CFE nº 257/63) para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais. O MEC definiu, também, pela Portaria Ministerial 174/65, a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola. Houve ainda, em 1965, a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), que, nos seus objetivos, incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial (MACHADO, 2008, p. 11).

Nesse período, ocorre um avanço na escolarização brasileira, focalizada nas necessidades do mercado, com formação de técnicos para atender ao modelo desenvolvimentista instituído.

Confirmando essa mesma tendência, em 1967, é aprovado o Parecer nº 12 do Conselho Federal de Educação, que se constituiu no primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61, com a finalidade básica de esclarecer a finalidade desses cursos. A partir desse parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar. Definiu-se então o mínimo de 720 horas-aula para essa formação, e que os cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula. O artigo 59 foi também regulamentado pelos pareceres nºs 262/62 e CFE nº 479/68, que instituíram, respectivamente, a duração da formação dos professores do ensino médio geral e um currículo mínimo obrigatório (MACHADO, 2008, p. 11).

Ainda no ano 1968, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária, sob nº 5.540/68, a qual determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. No entanto tal exigência foi relaxada, em seguida, por normas complementares, como o Decreto-lei nº 464/69, que estabeleceu a oferta de exames de suficiência realizados por instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação para conferir habilitação aos profissionais que atuavam em tais cursos, na falta de professores e especialistas formados em nível superior. Além disso, tal Decreto-lei estabeleceu o prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior, os quais, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário. Essa exigência não foi, entretanto, atendida (MACHADO, 2008, p. 11).

Ainda segundo Machado (2008), em 1969, a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior levou o Ministério da Educação a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial (Decreto-lei nº 655/69). O Ministério da Educação criou, então, uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação CENAFOR, ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), e o Conselho Federal de Educação emitiu pareceres de orientação.

A década de 1970, por sua vez, foi especialmente frutífera na normatização da formação de professores para o Ensino Profissional, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71) instituiu a profissionalização compulsória do segundo grau (atual ensino médio). Também eram ministradas disciplinas como Práticas do Lar, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas e Práticas Industriais no Ensino Fundamental. Foram instituídas as seguintes legislações:

- a) Portaria Ministerial 339/70: instituiu cursos emergenciais, denominados Esquema I (complementação pedagógica para portadores de diploma de nível superior) e Esquema II (oferecia habilitação para técnicos diplomados e incluía disciplinas pedagógicas do Esquema I e de conteúdo técnico específico).
- b) Parecer nº 151/70: estabeleceu um plano de formação de professores para a formação profissional.

- c) Parecer nº 409/70: versou sobre o concurso vestibular e currículos.
- d) Parecer nº 111/71: tratou da formação de professores para disciplinas especializadas, mas se voltou para o ensino médio em geral para atender à Lei nº 5.692/71.
- e) Parecer nº 1.073/72: estabeleceu normas adicionais aos cursos Esquemas I e II tratando de um currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.
- f) Resolução nº 03/77: instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas.

Em relação à Resolução nº 03/77, tem-se a destacar que, embora tenha sido estabelecido um prazo máximo de três anos para que ocorresse a transformação dos Esquemas I e II em licenciatura (MACHADO, 2008), 35 anos se passaram e não se alcançou a meta de licenciar todos os professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio.

Ainda de acordo com essa autora, entre os anos 1979 e 1982, uma considerável quantia de pareceres foi emitida pelo Conselho Federal de Educação, referentes a: registro de professores oriundos dos Esquemas I e II; autorização para a oferta de cursos emergenciais (Parecer CFE nº 1.004/80); adaptação desses cursos aos termos da Resolução CFE nº 03/77 (licenciaturas), incluindo resolução sobre o assunto (Resolução CFE nº 01/81). Assim, os esquemas I e II se impuseram como política de formação desses professores, e o Sesu/MEC chegou a aprovar, em 1979, um plano para cursos emergenciais, por meio do Parecer Sesu/MEC nº 47/79.

Em 1986, foram extintos os órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC³⁶ e:

[...] suas responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que instituiu um grupo de trabalho, por meio da Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 3.55/87, destinado a

³⁶Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) e Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor).

elaborar proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau. Esta proposta foi encaminhada em 1989 ao CFE. A formação de docentes para as disciplinas específicas do 2º grau permaneceu em pauta, sendo objeto, em 1989, do Parecer nº 632/89, da Comissão Especial Interconselhos (CFE e Conselho de Mão de obra). Em 1991, o CFE, mediante Parecer nº 31/91, sugere o reexame da legislação pertinente, maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratam do assunto (MACHADO, 2008, p. 13).

A década de 1990, por sua vez, teve como centralidade a discussão em torno da nova LDBEN 9.394/96. Por seu caráter minimalista, inúmeras normatizações se sucederam, como já vimos anteriormente. Em relação à formação dos professores para a atuação na educação profissional, a interpretação dada pelo Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu art. 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, o que foi considerado por Machado (2008, p. 13) “uma incúria com relação às exigências de habilitação docente”. A seleção dos professores, segundo a autora, dar-se-ia pela experiência profissional, podendo ocorrer em serviço, mantendo-se, desse modo, a oferta de programas especiais de formação pedagógica e mencionando a possibilidade de oferta de licenciaturas, sem, no entanto, fazer referências mais concretas ou promover uma discussão sobre o assunto.

A regulamentação desses programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio ocorreu por meio Resolução CNE/CEB nº 02/97. Com as mesmas características das resoluções anteriores, a inovação, do ponto de vista curricular, aparece descrita no artigo 3º da Resolução nº 02/97, que apresenta uma estrutura organizada em três núcleos: um núcleo contextual, um estrutural e um integrador.

Art. 3º – Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais

deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

É interessante notar que esse programa de formação, cuja carga horária mínima deve ser de 540 horas, incluídas as 300 horas da parte teórico prática, restringe a reflexão e a teorização sobre a compreensão do processo de ensino aprendizagem, os conteúdos curriculares, a avaliação, as questões metodológicas e a integração com outras disciplinas, e a carga horária, de 240 horas, é insuficiente para a complexidade dos conhecimentos que envolvem a formação de professores.

Em termos legais, apesar do avanço em relação à oferta da forma integrada de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/04, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, percebemos sua ineficiência no que diz respeito ao estabelecimento de critérios para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Decreto nº 5.154/04 sequer menciona a questão da formação do professor da Educação Profissional. Segundo Oliveira (2010, p. 462), “isto tem a ver com uma dada concepção sobre as relações entre

experiência profissional e formação acadêmica, permeada pelo não reconhecimento da docência na Educação Profissional como um campo de conhecimento com identidade própria.”

Em abril de 2006, a aprovação pelo CNE do Parecer CNE/CP nº 05/06 estabelece que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes” (p. 3). Tal Parecer, ao dispor sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, orienta que estes passem a ser regidos pelo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP nº 09/01 e na Resolução CNE/CP nº 01/02, o que significa que a formação será baseada no desenvolvimento de competências profissionais. Altera-se, no entanto, a carga horária: os estudos adicionais que conduzem à licenciatura deverão obedecer à carga horária mínima de 800 horas, das quais, no mínimo, 300 horas deverão ser dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas às demais atividades formativas.

Por fim, em 20 de setembro de 2012, foi aprovada a Resolução nº 06/12, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Em se tratando de formação de professores para atuação na EPTNM, essa Resolução estabelece:

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

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

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da

experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III – na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo, para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Identificamos nesse artigo da Resolução 06/2012 apesar de referenciar que a formação dos professores se dê em cursos de graduação e programas de licenciatura, o mais provável, pela trajetória das políticas educacionais no Brasil, é que esta fique à mercê dessas “outras formas” de habilitação para a docência. Diz-se isso especialmente em função da possibilidade do “reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC”, previsto no inciso II da referida Resolução. Tal possibilidade abrange a maior parte dos docentes em exercício na EPTNM. Ressalta-se, contudo, que não há qualquer referência, na Resolução, sobre como seria equacionado o reconhecimento parcial desses saberes.

Em relação ao previsto no inciso III – uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente –, destaca-se que esta é uma forma de oferta da formação de

docente instituída pela Resolução nº 01/09 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. A coordenação do programa, conforme consta na referida Resolução, é de responsabilidade do Ministério da Educação em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Realizado por instituições públicas de Educação Superior, na modalidade presencial, esse programa é destinado aos professores em exercício na educação básica há, pelo menos, três anos em área distinta da sua formação inicial. A organização curricular do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública deve articular duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado (MEC/CNE/CP, Resolução nº 01/09).

Apesar de prevista como forma possível para o alcance da formação necessária ao exercício da docência, acredita-se ser pouco provável haver adesão dos profissionais que já atuam na educação profissional e tecnológica, uma vez que estes poderão optar pela pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, descrita no inciso I.

A pós-graduação *stricto sensu*, com mestrados ou doutorados, não é mencionada como possibilidade de atendimento da exigência legal de formação, a não ser que se enquadrem nas “outras formas” constantes na redação do artigo 40 da referida Resolução.

O artigo 40 ainda estabelece, em seu § 4º, que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e a viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. Diante disso, percebemos como única possibilidade de as licenciaturas terem prioridade em relação às demais possibilidades de formação/habilitação docente está no próprio posicionamento político dos sistemas ou instituições de ensino, que acomodam, em seus quadros, os professores que necessitam de tal formação.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPTNM: TRAÇANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

Sobre a formação de professores para a última etapa da educação básica, em síntese, pode-se dizer que, para a docência no ensino médio de formação geral, temos uma política nacional de formação de professores instituída (Decreto nº 6.755/09) e que a preocupação atual

concentra-se, particularmente, na ampliação do número de formados em algumas áreas do conhecimento (Matemática, Física, Química, Biologia e ainda Língua Portuguesa). Já em relação a formação de professores do núcleo técnico que atuam nas diferentes formas de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o primeiro desafio está em regulamentar o que preconiza a Resolução nº 06/12. Nesse caso, é indispensável levar em consideração a complexidade e as especificidades que circunscrevem as suas distintas formas de oferta (integrada, concomitante e subsequente).

Em relação a atuação dos professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pela complexidade que envolve sua composição, chamamos a atenção para uma dupla preocupação com sua formação. Compartilham da docência em tais cursos os licenciados, os bacharéis e os engenheiros, o que envolve uma complexidade de posicionamentos e de interpretações a respeito da identidade que tais cursos possuem ou estão a construir. Assim, também é complexa a formação desses profissionais, a qual demanda tanto uma política específica para os bacharéis/engenheiros, que atuam sem a devida formação pedagógica instituída pela legislação, quanto para os professores licenciados, das disciplinas de educação geral, formados fora do contexto da profissionalização.

Especialmente em relação a formação inicial dos professores do núcleo técnico a preocupação e a reflexão acerca da sua formação inicial constituem-se em uma preocupação histórica de intelectuais que refletem sobre as relações entre educação e trabalho. A esse respeito, identificamos uma ampliação do debate que envolve esta questão, especialmente nos últimos anos, expresso por meio de textos acadêmicos, eventos, estudos e atividades de Grupos de Trabalho. Atribuem-se a isso, pelo menos, dois aspectos interdependentes: primeiro, a retomada de investimentos nas políticas de profissionalização de nível médio (possibilidade de oferta dos cursos Ensino Médio Integrado, expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realização de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, aquisição e melhoria da estrutura física e didática); segundo, mas não menos relevante, a participação de profissionais da educação e de intelectuais comprometidos com a formação emancipatória dos estudantes brasileiros nas equipes de governo, em grupos de trabalho e em entidades educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Tendo em conta esses aspectos e considerando a relevância de que esta formação ocorra de maneira que possa proporcionar aos atuais e aos futuros professores da EPTNM o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, chamamos atenção para algumas das reflexões e atividades que vem sendo realizadas nos últimos anos.

Inicialmente destacamos as atividades realizadas pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2006 e 2007:

Em 2006, foi realizado, em cooperação com o Inep, no Simpósio de Educação Superior em Debate, o encontro com o tema “Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica”. Em 2007, foi constituído o Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo resultado foi sistematizado no documento *Diferenciais Inovadores para a Educação Profissional*. No mesmo ano, as propostas contidas nesse documento foram debatidas em diversos encontros locais promovidos por instituições da Rede Federal (BRASIL/SETEC/MEC, 2012, p. 82, grifos no original).

A proposta formulada pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional, sistematizada no texto *Diferenciais Inovadores para a Educação Profissional*, da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica em 2008, por Lucília Regina de Souza Machado, aponta as possibilidades de formação de professores a seguir.

I. Curso de licenciatura para graduados	
Carga horária mínima global	1.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio Cursos superiores de graduação tecnológica
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência.

	Curso pode equivaler a um curso de especialização (LS).
II. Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia	
Carga horária mínima global	Até 4.000 horas
Estrutura curricular pedagógica	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Dois diplomas: um de graduação tecnológica e outro de licenciatura Pode haver economia de carga horária graças ao currículo integrado (possível economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas).
III. Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente	
Carga horária mínima global	2.400 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas: parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnico de nível médio
IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio	
Carga horária mínima global	3.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	1.200 horas de conteúdo técnico específico 800 horas de formação didático-pedagógica

	400 horas de revisão de conhecimentos da educação básica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio (referentes a ocupações não regulamentadas em lei)
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Incorporação da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente

Fonte: Machado (2008, p. 19-20).

Em relação ao currículo de qualquer uma das formas de formação expostas, serão necessárias ordenação, organização e articulação próprias e coerentes com as finalidades a serem alcançadas, as quais devem resultar, segundo Machado (2008, p. 20), “de estudos e pesquisas sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da tecnologia e sobre a organização desses conteúdos, tomando-se em conta sua especificidade.”

Considerando esta afirmação de Machado (2008), elegemos alguns elementos que consideramos necessários para pensar uma política de formação de professores para a EPTNM. Tais elementos advêm de fontes: dos resultados de um estudo realizado por Pena (2014) em sua tese de doutoramento, que reflete sobre os conhecimentos, as práticas e os desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal na docência na EPT; da produção acadêmica de Moura (2008) e Kuenzer (2011) sobre a formação de professores para a EPTNM; e da concepção do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.

Os estudos realizados por Geralda Aparecida de Carvalho Pena (PENA, 2014), na tese de doutoramento “Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal”³⁷, apresentada ao

³⁷ O estudo toma como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, no *campus* Ouro Preto. A metodologia para a coleta de dados consistiu na aplicação de questionários enviados para todos os professores das disciplinas técnicas (os quais foram respondidos por 48 professores), análise documental, observação da prática docente de seis

Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela Prof^{te} Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, trazem elementos importantes para pensarmos a formação de professores para a EPTNM e a própria construção da sua identidade profissional.

Em relação ao perfil de professores, sujeitos da pesquisa, destacamos que os dados levantados no estudo de Pena (2014) convergem com os dados apresentados na primeira e segunda seções deste capítulo, em se tratando de sexo e formação, ou seja, predominam profissionais do sexo masculino e a graduação em engenharia, com qualificação em nível de pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado) e a ausência de formação voltada para o ensino da maioria dos docentes, com regime de trabalho de dedicação exclusiva (PENA, 2014, p. 251).

Interessam-nos, particularmente, no estudo de Pena (2014), os seguintes aspectos: os motivos que levam os professores da área técnica a optarem pela docência, a formação política dos estudantes, as fontes de conhecimento utilizadas pelos professores para o ensino, as especificidades que envolvem o ensino das disciplinas técnicas e os desafios que se põem para a prática docente na EPT.

Em se tratando dos motivos que levam à docência na EPT, o estudo de Pena (2014) revela que:

[...] a opção pelo exercício da docência deu-se basicamente por três motivos: um circunstancial, relacionado à trajetória acadêmica no mestrado com a proximidade do concurso para professor [...]; outro relacionado à situação de empregabilidade, decorrente da dificuldade de inserção no mercado de trabalho de engenharia à época da conclusão do curso de graduação [...] e finalmente o relacionado à busca de reconhecimento profissional [...] (PENA, 2014, p. 254).

professores e entrevistas com esses professores. O questionário objetivou traçar o perfil desses professores, bem como levantar dados sobre os motivos de opção pela docência, as especificidades do ensino de disciplinas técnicas e os desafios da prática docente na EPT. (PENA, 2014, 31)

Note-se que não há menção, entre os sujeitos da pesquisa, de que a docência tenha decorrido como escolha profissional quando do ingresso em sua graduação. Também é interessante destacar que o estar na profissão docente tenha se dado em função da dificuldade de inserção no mundo do trabalho em outras áreas que não a docência. Essas informações explicam a pouca ênfase dada ao que Pena (2014) denominou de formação política dos estudantes:

[...] um aspecto que foi pouco enfatizado pelos professores e que faz parte do conceito de educação tecnológica diz respeito à formação política do aluno, como futuro trabalhador. Foram observadas poucas referências a esse aspecto nas falas dos docentes, ficando quase ausente essa discussão sobre a dimensão política na formação dos alunos. Apenas dois professores [...] mencionaram em suas entrevistas que buscam desenvolver uma formação crítica dos alunos, no sentido de que possam entender e atuar de forma consciente em seu espaço futuro de atuação profissional (PENA, 2014, p. 253).

Revela-se, nessa informação do estudo da autora, que prevalece, na prática profissional dos professores da área técnica, a transposição didática dos conhecimentos aprendidos em sua formação inicial (bacharelado/engenharias) e em nível de pós-graduação. Isso repercute em uma formação voltada ao ensino da técnica, característica que atende as demandas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, que, de maneira geral, tendo em vista o sistema produtivo em que estamos inseridos, dispensa a formação crítica dos seus “colaboradores”.

Aliada a essa questão, e tendo em conta os dados sobre o predomínio de professores da área técnica sem licenciatura ou complementação pedagógica, não é difícil entender os motivos pelos quais as fontes de conhecimento para o ensino utilizados pelos sujeitos da pesquisa de Pena (2014) constituam-se:

(a) na trajetória acadêmica, viabilizada pelos cursos de graduação e pós-graduação, tanto pelo conhecimento do conteúdo adquirido formalmente nos cursos quanto pela memória de seu período de estudante, pela observação das metodologias de ensino de seus professores, pela experiência adquirida na participação em projetos de monitoria, iniciação científica e extensão

universitária durante o curso superior; (b) na trajetória profissional como engenheiro ou técnico, atividades que subsidiaram a elaboração de conhecimentos práticos do campo profissional em que se inserem os cursos nos quais lecionam e que fornecem elementos para a exemplificação e ilustração nas aulas, bem como para a análise de situações da futura atuação profissional dos alunos; (c) na trajetória profissional como professor, tanto de outros níveis de ensino quanto na EPT na instituição, que se constituiu em fonte de aprendizagem para desenvolver o trabalho docente e enfrentar os desafios do cotidiano com os quais se depararam no ensino, mediante as relações com os pares e com os alunos; (d) na busca pessoal pelo desenvolvimento profissional (PENA, 2014, 259-260).

Enfatizamos aqui a importância das trocas entre os pares destacadas pelos professores participantes da pesquisa. Além disso, outro aspecto que chama a atenção em relação ao posicionamento dos professores envolvidos na pesquisa é a relevância dada ao conhecimento da prática na aprendizagem da docência.

[...] os professores destacaram como importante na aprendizagem da docência [...] a relevância da própria prática docente desenvolvida no decorrer da trajetória profissional. Eles acreditam que a experiência profissional no magistério age no sentido de fornecer-lhes maior segurança no ensino, viabilizada pelo domínio progressivo das atividades inerentes ao seu trabalho em sala de aula. A prática docente mostrou-se importante espaço de constituição de conhecimentos sobre a docência, pois, de acordo com os professores, no dia a dia, eles reavaliam seus conhecimentos, os enriquecem mediante a relação com os alunos e as pistas fornecidas por eles e os reformulam por meio da reflexão e avaliação sobre a própria prática, o que lhes possibilita introduzir mudanças nas formas de organizar a prática e de se relacionar com os alunos (PENA, 2014, p. 255).

A prática docente constitui-se como espaço importante para a construção de conhecimentos sobre a docência, conforme destacaram os

professores pesquisados por Pena (2014). Esse aspecto nos confere subsídios para reconhecer que cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, podem produzir impactos semelhantes a uma complementação pedagógica ou mesmo a uma licenciatura para os professores que já estão atuando na EPTNM, dispensando a necessidade do estágio como componente curricular obrigatório à sua habilitação. A eliminação do estágio curricular possibilitaria até mesmo a ampliação da carga horária destinada ao aprofundamento teórico que respaldaria a reflexão sobre a sua prática. A pós-graduação seria, inclusive, um espaço de troca entre os pares.

O contexto apresentado no estudo de Pena (2014) e a trajetória das políticas da etapa final da educação básica e da formação dos seus professores, revelam a existência não somente de desafios, mas também a diversidade e a complexidade que envolvem a docência na EPTNM. Levar em conta essa diversidade e complexidade é indispensável quando se pretende levantar elementos necessários para a formação desses professores.

Quanto à diversidade de situações que envolvem a formação de professores para a EPT, Moura (2008, p. 33) considera pelo menos três situações distintas em relação ao público que abrange: profissionais não graduados que já atuam na EPT; graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; futuros profissionais que já estão em formação superior inicial; e futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Em relação ao primeiro grupo, de profissionais não graduados que atuam na EPT, identificamos, nos dados do Censo Escolar, que pouco mais de 9% das funções docentes são ocupadas por profissionais nessa situação. Sobre a formação desse grupo de professores, convergimos com o autor no sentido de que é necessário pensar não só em uma formação didático-político-pedagógica desses professores, mas também é indispensável garantir um sólido conhecimento da área em que esses professores atuam, ou seja, uma formação que conjugue as duas necessidades, preferencialmente, em um único processo formativo.

No caso do segundo grupo, de graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional, e de futuros profissionais que já estão em formação superior inicial, Moura (2008, p. 33) aponta para a necessidade de se adotarem “estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história”.

Para o terceiro grupo, dos futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial, Moura (2008, p. 33) entende que é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais. Quanto à modalidade de oferta dessa formação, o autor destaca que, além da licenciatura específica para a EPT, é possível e necessário o aprofundamento da análise de viabilidade dessa alternativa no momento atual.

Diante dessa complexidade da formação dos profissionais que atuam na docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Moura (2008) oferece subsídios bastante importantes para pensarmos alguns elementos indispensáveis à formação docente em uma perspectiva emancipatória.

Moura (2008, p. 31-33) advoga em favor de uma formação de professores que priorize o ser humano, de modo que este assuma uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem em detrimento das relações de mercado e do fortalecimento da economia. Para tanto, propõe dois grandes eixos para essa formação: o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras; o segundo eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. Além desses dois grandes eixos, enfatiza a necessidade do diálogo constante entre os dois primeiros eixos com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Esses eixos da formação, específico e didático-político-pedagógico, são relevantes no sentido de que, além de levantarem a necessidade de aprofundamentos dos estudos em relação à área específica do professor, que necessita acompanhar constantemente os avanços das ciências em geral e da sua área de atuação em particular, propõem que a formação docente abranja as questões didáticas, políticas e pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, bem como as especificidades que circunscrevem a educação profissional. Daí decorre a necessidade do constante diálogo com a sociedade e com o mundo do trabalho.

A construção de uma proposta de formação de tamanha envergadura deve levar em conta que as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos professores da educação profissional envolvem estudantes de diversas idades (jovens, adultos e inclusive pessoas da terceira idade

que se constituem hoje no público da Educação Profissional do país) e níveis de escolaridade. Além disso, abrangem uma diversidade de cursos e programas desenvolvidos em tais instituições (podemos tomar como exemplo o Gráfico 46, que trata da atuação dos professores no IFC).

Moura (2008, p. 36) propõe que a formação dos professores da EPT, a partir dos eixos mencionados, deve contemplar:

- a) As relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação;
- b) Políticas públicas e, sobretudo, educacionais;
- c) Papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular;
- d) Concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) Concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) Concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
- g) A profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- h) Desenvolvimento local e inovação.

Essa proposição do autor em relação aos elementos que os eixos para formação de professores necessitam contemplar para realizar uma formação que priorize o humano possibilita-nos compreender a dimensão do desafio que possuem as políticas de formação de professores com pautas que emancipem.

Além das contribuições de Moura (2008), trazemos os subsídios de Kuenzer (2011) para pensarmos sobre os elementos que devem constituir a formação dos professores da EPTNM visando à formação emancipatória dos estudantes da classe trabalhadora. A respeito da necessidade da formação desses professores, Kuenzer (2011, p. 686) destaca:

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com

conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada.

Além chamar atenção para a concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no sentido de reforçar a necessidade de uma sólida formação dos fundamentos gerais da educação, a autora destaca alguns eixos necessários à formação dos professores da EPT. São eles:

- Contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- Epistemológico, integrando as teorias e os princípios que regem a produção social do conhecimento;
- Institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- Pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- Ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- Investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687).

Considerando os aspectos levantados no estudo de Pena (2014) e os elementos levantados por Moura (2008) e Kuenzer (2011), partimos para uma análise acerca das concepções do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense (GTEMI-

IFC)³⁸ a respeito de quais elementos são relevantes para se pensar a formação dos professores da EPTNM a partir do referencial teórico e metodológico do EMIEP. As reflexões apresentadas estão sustentadas nos depoimentos dos membros do GTEMI, coletados por meio da realização de um grupo focal, realizado em um dos encontros presenciais do GTEMI, com concordância e adesão de seus membros.

A primeira questão colocada para a reflexão no grupo focal com os membros do GTEMI foi sobre que conhecimentos/saberes os docentes precisam ter para atuar na perspectiva proposta no Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” – uma proposta de educação que possua a potencialidade de realizar a travessia para a educação emancipatória. Selecionamos o depoimento que segue para demonstrar, inicialmente, a complexidade que envolve a seleção e a formação dos docentes.

Se cumprirmos a lei à risca, exigindo que todo professor da educação básica tenha licenciatura, não teríamos professores atuando nos Institutos Federais. Temos de aceitar professor com bacharelado e engenheiros e, ainda assim, para concursar esses professores, precisamos abrir vagas permitindo inscrição em diversas áreas afins para poder ter candidatos suficientes; temos, em alguns casos, um inscrito por vaga. Após o candidato ser aprovado, precisamos dar formação pedagógica para esse professor. (Grupo focal)

Percebemos, por meio desse depoimento, que, por um lado, há a preocupação com a composição do quadro de docentes; por outro lado, a necessidade de criarmos formas de garantir a formação pedagógica ao

³⁸ Criado em maio de 2012, o GTEMI possui o objetivo de contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em todos os *campi* do Instituto Federal Catarinense. A decisão de contemplar aqui a compreensão do GTEMI sobre a formação de professores da EPTNM deve-se pela caminhada de estudos do grupo em torno das políticas educacionais de ensino médio e educação profissional, das relações entre educação e trabalho, das reflexões sobre a concepção teórico-metodológicas do EMIEP e de currículo integrado realizados nos encontros presenciais durante esses quase dois anos de sua existência. Acredita-se que as concepções desse Grupo são relevantes especialmente no sentido de tornar público seu esforço em fomentar, nos *campi* desse IFE, a concepção que subsidia os cursos de EMIEP.

bacharel/engenheiro que agora é professor. O depoimento sinaliza para a necessidade de uma reflexão em torno do reconhecimento da importância da formação pedagógica e, portanto, da regulamentação em torno dessa formação, bem como reforça a inquietação sobre a premência de se desenvolverem políticas permanentes para a formação desses profissionais, e não políticas descontínuas, como vem ocorrendo historicamente em nosso país. Ainda sobre a imprescindibilidade da formação, destacamos outros dois depoimentos:

Será que a formação do licenciado é que não está com problemas para atuar na educação profissional? Muitos professores do núcleo básico têm conceitos equivocados da área da educação profissional, e isso acaba gerando problemas para o professor da área técnica. (Grupo focal)

O professor licenciado talvez teria de fazer uma licenciatura em educação profissional. Para fazer interdisciplinar e integrado, precisa conhecer da área técnica. O ideal seria ter um professor para cada curso. A aula deve ser diferente em cada curso. Não é para padronizar, é para fazer diferente em cada curso. (Grupo focal)

Esses dois depoimentos trazem outras variáveis para pensarmos a formação de professores. Assim, revela-se outro aspecto da formação de professores da EPTNM, decorrente da implantação da política de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: a necessidade de se pensarem estratégias de formação do professor licenciado que atua na educação profissional. Considerando o pressuposto que temos neste estudo, o de que a política do EMIEP possui potencialidade para constituir-se na travessia para a educação emancipatória, entendemos que esses depoimentos revelam como variável importante a necessidade de pensar a política de formação de professores também a partir das necessidades dessa forma de oferta da EPTNM, que envolve a formação dos licenciados cuja formação precisa ser contemplada para que a integração curricular possa realmente acontecer.

A falta de conhecimento da área tecnológica em que o licenciado, muitas vezes, atua tem se revelado uma das dificuldades encontradas para a implementação do currículo integrado nas instituições que oferecem tais cursos. Essa constatação é sentida no contexto da prática, ou seja, nas escolas/instituições que oferecem tais cursos. Assim, ao licenciado, não basta compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do EMIEP, é também imprescindível conhecer as áreas

tecnológicas em que o professor atua. Acreditamos que esse embate entre os professores do núcleo básico e do técnico pode ser amenizado ao se instituir/desenvolver um processo de formação continuada centrada na escola³⁹. O depoimento citado revela-nos ainda que os professores das disciplinas do núcleo básico precisam sentir-se professores de cursos de educação profissional tanto quanto os tecnólogos e bacharéis que atuam na docência do núcleo técnico precisam sentir-se professores da etapa final da educação básica.

Ainda em relação aos elementos necessários à formação dos professores da EPT, destacamos outros três depoimentos:

Os professores precisam ter conhecimentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, didáticos, das correntes e das teorias educacionais para o professor saber o que está fazendo; porque a educação é um fenômeno complexo, e por isso envolve essa totalidade de conhecimentos. (Grupo focal)

Se seguirmos as diretrizes e documentos, veremos que não há como pensar uma formação sem levar em conta a concepção de mundo, de sociedade e de sujeito que está nesses documentos. (Grupo focal)

Se não tiver uma concepção que oriente, não conseguiremos avançar. (Grupo focal)

Tais depoimentos convergem, em boa medida, com as propostas de Moura (2008) e Kuenzer (2011), uma vez que é necessário o domínio

³⁹ A esse respeito, temos a destacar que, no *campus* Videira, foi desenvolvido um projeto de formação continuada com os docentes e técnicos administrativos denominado “O Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para a implementação de um projeto pedagógico na perspectiva emancipatória”. A frequência foi por adesão, e os 16 encontros foram distribuídos entre as formações de julho de 2012 e julho de 2013. Os reflexos dessa formação estão sendo investigados pelas professoras que a conduziram. No entanto, *a priori*, pelos resultados oficiais da pesquisa, é possível perceber um movimento diferenciado entre os professores que participaram assiduamente da formação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de aulas, projetos, ementas e pesquisas integrando duas ou mais disciplinas e ou áreas do conhecimento.

de conhecimentos pedagógicos, mas que se articulem com as concepções e visões de mundo em uma perspectiva emancipatória, portanto, contra-hegemônica.

Ao refletirem sobre a formação a ser ofertada pelo Instituto Federal Catarinense aos seus professores não licenciados da EPTNM, os membros do Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado foram unânimes em destacar que essa precisa ser uma decisão política da instituição, conforme podemos verificar no depoimento que segue:

Deve ser uma proposta única. O objetivo tem que ser institucional. O problema é que ninguém ainda sabe como fazer isso. Não tem regulamentação!
(Grupo focal)

Esse depoimento traz à tona, novamente, a questão da falta de regulamentação da Resolução CNE/CEB nº 06/12, mas, apesar de esta ter instituído como prazo o ano 2020 para todos os professores EPTNM terem uma formação adequada, a morosidade tem provocado um certo recuo nas iniciativas dessa instituição para essa formação.

Outro aspecto interessante que este grupo focal apontou sobre a formação de professores para a EPTNM no IFC é sobre os potenciais formadores que atuarão na formação:

Alguns *campi* possuem gente muito boa atuando nas licenciaturas. Há professores nos cursos das licenciaturas dos diferentes *campi* que podem contribuir para pensar inclusive o curso, pensar a formação e também convidar outros professores. Uma formação consistente, coerente com o que defendemos. (Grupo focal)

Destaca-se, nesse depoimento, a potencialidade dos *campi* que possuem licenciaturas para instaurar um debate sobre a formação de professores para a EPTNM e para a construção de propostas de formação. Nesse aspecto, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e algumas redes estaduais possuem vantagem sobre a rede privada. Também há que se pensar em que medida a própria rede federal, tanto por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quanto das Universidades pode assumir essa formação país afora. Diz-se isso pensando não somente nas questões estruturais (espaço físico, financeiro e de pessoal), mas também na adesão da rede privada a uma proposta de formação mais ampliada para seus professores. Insere-se aqui também o debate sobre a modalidade da formação desses professores. Por unanimidade, os participantes do Grupo de Trabalho do

Ensino Médio Integrado do IFC advogam em favor de que esta deva ser presencial, em cada *campus* e com horários que favoreçam a participação de todos.

Sobre as experiências de formação continuada e a integração curricular, o Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado relata que:

Há experiências de formação que estão colocando os professores para dialogar, conhecer as disciplinas, os conteúdos que os professores trabalham, as pesquisas que os professores fazem, para poder favorecer a integração. Podemos conhecer a produção científica dos colegas, com seminários internos e, posteriormente, atuar com pesquisa de forma integrada. (Grupo focal)

É preciso discutir sobre o perfil de aluno que estamos querendo formar para saber que é a isso mesmo que viemos como Instituto Federal para fazer a integração por conceitos, por atividades integradas, por pesquisas. A partir do momento em que os colegas se conhecem mais, conhecem suas disciplinas, conhecem o que pesquisam, é mais fácil pensar e fazer a integração. (Grupo focal)

Eu assisto a aulas dos meus colegas para aprender um pouco com o colega, e aí eu vejo onde posso contribuir. Qualquer professor que queira fazer integração tem de ter humildade para saber que não vou à aula dele para avaliá-lo, mas para aprender com ele. Eu assisto a aulas para conhecer mais. (Grupo focal)

A questão de discutir as ementas é interessante. Fazemos isso antes do início do semestre. Discutimos nossos planos de ensino, e os colegas foram sugerindo alterações. No início do segundo semestre, todos esperaram esse momento. (Grupo focal)

Um ponto positivo foi visitar e apresentar os laboratórios entre os colegas para vermos as possibilidades de atuar de maneira integrada. (Grupo focal)

Os depoimentos revelam que existe um movimento, embora distinto em cada *campus*, que vem discutindo outras formas de implementação e mesmo de organização do currículo escolar que podem produzir desdobramentos: conhecer as experiências e a produção científica dos colegas; discutir o perfil do aluno que se pretende formar;

aprender com os colegas; discutir as ementas das disciplinas em grupos etc.

Sobre a compreensão do significado da concepção de educação emancipatória para a formação dos professores e dos próprios estudantes, os depoimentos coletados no Grupo Focal com o GTEMI assinalaram que:

Ser emancipado é ser alguém que sabe se posicionar diante do mundo, que questiona e que, com seu posicionamento, tem a perspectiva de transformar, de não se contentar com a realidade dada. (Grupo focal)

É uma educação onde preparamos o aluno para viver, e não simplesmente para executar a parte técnica. É realizar o exercício da escuta. É demonstrar envolvimento com a vida do aluno, com seus problemas mais simples ou mais complexos. (Grupo focal)

Emancipar significa dar condições para ele continuar buscando o aprender. É ensinar a aprender, é ir além da sala de aula, é ir além do livro, ir além do texto, é ir além do cálculo, é perceber que ali na escola ele está buscando condições mínimas para alçar voos maiores. (Grupo focal)

Chegamos aqui a uma questão crucial da formação dos professores e também dos estudantes. Afinal, qual é a educação que emancipa? Certamente, não é a que impede, camufla ou distorce a compreensão dos contextos sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais em que os sujeitos estão inseridos. Não é a que reproduz a hegemonia dominante. Não se faz educação emancipatória sem oferecer condições para que tanto o professor quanto o estudante desejem auxiliar no processo de transformação das relações sociais e produtivas que os marginalizam, conforme discutimos nos primeiros capítulos desta tese.

Uma última questão colocada para a discussão no Grupo Focal realizado com o GTEMI foi no sentido de que o grupo refletisse sobre quem é o professor em potencial para a educação emancipatória, ou que características são essenciais para iniciarmos a construção da travessia para uma educação emancipatória. Destacamos os depoimentos a seguir.

Que seja aberto ao diálogo, propositivo, que queira trocar com os colegas. Um professor sintonizado com as diretrizes, que articule ciência, cultura,

tecnologia. Para isso, ele precisa do apoio e do suporte da formação. (Grupo focal)

Aberto e acolhedor. Sintonizado com a epistemologia que está sendo proposta. Todos; porque ser licenciado não é garantia de um profissional afinado ou qualificado. Tem seus limites porque as licenciaturas e os cursos foram barateados, no processo histórico. Tem muitas licenciaturas que não forneceram para o mundo do trabalho e da educação a base necessária. As licenciaturas foram assim constituídas porque a lógica é a mesma do mercado: tem que vender, tem que produzir. Então não é só professor com bacharelado que está deficitário na formação, é o conjunto. (Grupo focal)

O professor tem que entender que ele não está pronto. O profissional no início tem que se inteirar dos documentos, tem que conhecer. Passa no concurso? Parabéns, mas tem que ter a humildade de querer aprender. (Grupo focal)

As características necessárias aos professores da EPTNM elegidas pelos participantes do GTEMI ressaltam, por um lado, a necessidade de que os professores se coloquem em diálogo, que assumam como sua a concepção de uma educação que emancipa. Por outro lado, denunciam os problemas e desafios que se põem à formação dos professores de modo geral, licenciados e não licenciados, bem como a urgente e imprescindível deflagração e instituição de formação continuada na escola para que alcancemos a consciência crítica coletiva defendida por inúmeros intelectuais comprometidos com uma educação que constitua-se na travessia para a educação emancipatória e, portanto, para uma escola – e uma sociedade – mais justa possível.

Por fim, importa salientar, diante das contribuições de estudos, intelectuais e do GTEMI que uma escola e uma educação que reproduzam a justiça social precisa romper com a lógica do presente, quer seja, a de reproduzir a hegemonia do sistema produtivo capitalista. Não se constrói, portanto, a partir da produção de mão de obra para a demanda do mercado, mas a partir de uma formação que além dos conhecimentos de uma área de profissionalização oportunizando uma visão de totalidade sobre as relações sociais, econômicas, políticas, educacionais, culturais, ou seja, uma formação omnilateral dos seus estudantes.

2.4 DUALIDADES, DESAFIOS E COMPLEXIDADES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A incursão pelas políticas de ensino médio de educação geral e de educação profissional, no primeiro capítulo, e pela formação de professores, neste segundo capítulo, nos permite dizer que a trajetória dicotomizante do ensino médio e o projeto societário instituído e construído no Brasil possuem reflexos diretos sobre a constituição das políticas de formação de professores no país, tornando-a também dicotômica. Embora ainda estejamos caminhando rumo à institucionalização de uma política de formação de professores no Brasil, temos limites em implementá-las para todos os níveis e etapas da educação brasileira, especialmente se levarmos em conta que essa formação deve contribuir para erigirmos uma escola e uma educação de qualidade social, conforme sinalizam os Pareceres e Resoluções da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É relevante destacar que não podemos circunscrever nossas análises e a potencialidade de uma educação emancipatória à necessidade de formação no nível inicial (licenciatura). Se assim o fizermos, corremos o risco de cometermos injustiças e de responsabilizarmos os professores e as instituições pelos insucessos tanto dessa educação e quanto das trajetórias escolares dos alunos, conforme destaca Kuenzer (2011, p. 676):

[...] é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social.

Nesse sentido, além de políticas de formação inicial fundamentadas em uma concepção contra hegemônica, são necessárias outras ações, tais como: políticas de formação continuada realizadas, preferencialmente, nas instituições de ensino de modo a potencializar o desenvolvimento de consciências críticas coletivas; e investimento nas carreiras docentes, com remuneração e condições dignas de trabalho. Essas ações são indispensáveis para tornar possível a melhoria das

trajetórias escolares dos estudantes, pois repercutem na valorização social dos professores e na constituição de uma identidade profissional que contribua no desvelamento das dimensões ideológicas da educação para o capital (KUENZER, 2011, p. 676).

Apesar de alimentarmos expectativas de que é possível caminhar na direção da superação das dualidades, por vezes, temos a sensação de que tal possibilidade parece fugir do horizonte de nosso olhar, embora estejamos, cada vez mais, premidos por essa necessidade. Dizemos isso ao identificarmos, entre outras questões, que: há uma tendência crescente de que a formação inicial de professores da Educação Básica ocorra por meio das licenciaturas a distância⁴⁰; os professores exercem suas atividades profissionais em condições precárias de trabalho; há uma desvalorização social da atividade docente; não há de planos de carreira em todas as instituições e redes de ensino. Poderíamos levantar outras questões, no entanto essas já são suficientes para percebermos os limites das atuais políticas educacionais.

O cenário existente conduz até mesmo a um descrédito em relação a perspectivas de mudanças no futuro das políticas de formação de professores para toda a educação básica, notadamente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diante das exigências de formação docente da Resolução nº 06/12. A percepção que se tem é de que a prioridade de uma formação de professores convergente com uma proposta de educação emancipatória é postergada a cada nova regulamentação. Diz-se isso tendo como pressuposto que, na prática, as políticas para essa modalidade da última etapa final educação básica sempre estiveram à margem do contexto das políticas de formação de professores em geral.

Desse modo, a complexidade que se põe para a formação de professores está em elaborar e, especialmente, instituir e implementar uma política nacional de formação de professores a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem a relação trabalho/educação, uma formação omnilateral e politécnica dos estudantes da classe trabalhadora e de seus professores e a perspectiva

⁴⁰ Esta afirmação é feita tendo em conta que a política de formação de professores na modalidade a distância foi induzida pelo MEC, em decorrência da exigência de formação docente em nível superior, bem como de estudos realizados em 2004, que estimavam uma demanda de formação docente para a educação básica de cerca de 875 mil vagas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 4).

de uma escola de qualidade social. Está no horizonte dos nossos desafios, portanto, uma formação que contribua na constituição de uma identidade docente que repercuta senão no alcance, pelo menos, na aproximação de uma educação emancipatória aos brasileiros.

Ao finalizar mais este capítulo deste estudo, saímos convencidos de que as políticas educacionais constituem-se em elementos essenciais no processo de construção da identidade profissional dos professores. Assim, considerando que as propostas e as políticas de formação de professores, bem como de formação dos jovens estudantes, e toda a gama de políticas públicas são desprovidas de neutralidade, há que se concordar que a identidade profissional que vem sendo construída contribui sobejamente para a reprodução da hegemonia do sistema produtivo capitalista. Assim, mesmo que de forma não intencional, os professores acabam por dificultar que a escola venha a se constituir em um dos espaços potencialmente capazes de sediar a realização da reflexão sobre como, historicamente, as relações sociais, econômicas e políticas têm agido sobre os brasileiros para a manutenção de um *status quo*.

Diante desse contexto, arriscamos afirmar que, por meio da sua ação pedagógica, a identidade profissional historicamente construída vem se moldando ao desenho criado pelos dirigentes do país. Desse modo, assim como as políticas e propostas educacionais não são neutras, as práticas docentes também não são e, por esse motivo, aposta-se na possibilidade de uma educação emancipatória e, portanto, contra-hegemônica, fortemente comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Em relação a essa questão, Kuenzer (2011, p. 669) destaca que “mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista.”

Nossa utopia está em nos aproximarmos dessa possibilidade histórica de construirmos uma educação contra-hegemônica, tomados pelo desafio de contribuir para o debate sobre a formação dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CAPÍTULO III A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EPTNM: POTENCIALIDADE DA CONCEPÇÃO DO EMIEP

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a construção da identidade profissional dos professores a partir do trabalho docente e das políticas educacionais e analisar a potencialidade da concepção do EMIEP para realizar a travessia para uma educação que forme sujeitos sociais plenos, e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado.

Para dar conta desse propósito, inicialmente, realizamos uma breve reflexão sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores e também sobre a relação entre a educação e o mundo do trabalho, visando a perceber a premência de colocarmos para o debate pautas que emancipam. Em seguida, buscaremos entender de que modo o trabalho docente e as políticas educacionais influenciam no que Lawn (2001) denomina de “fabricação” da identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para finalizar, a partir de uma sistematização dos fundamentos teóricos e metodológicos da Política de Ensino Médio Integrado à Educação profissional, defenderemos a potencialidade dessa política no sentido da realização da travessia para uma educação emancipatória e para o desenvolvimento de identidade profissional de professores comprometidos com essa educação.

3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

As reflexões sobre a construção da identidade profissional dos professores, neste estudo, são tomadas a partir do pensamento sociológico contemporâneo, que a concebe como um processo histórico e social.

De acordo com Garcia (2010, p. 1-2), no campo educacional, os estudos sobre a identidade docente remontam ao final da década de 1980, quando, sob a influência de uma perspectiva marxista e neomarxista, privilegiaram uma análise da situação ocupacional dos docentes, considerando suas posições no interior dos processos de trabalho escolar.

Os estudos desse período, segundo Garcia (2010, p. 2-3), tratavam de temas como: a autonomia profissional; o grau de proletarização do trabalho docente; e as características de profissionalismo dos docentes, envolvendo questões como a classe social e a natureza do trabalho dos professores na perspectiva de caracterizá-lo como trabalho produtivo ou

improdutivo, capitalista ou não capitalista. Além dessas questões, o debate abrangia, ainda, a discussão sobre o processo de feminização do magistério e seu caráter pastoral e vocacional que, historicamente, caracteriza o magistério. Mais recentemente, os estudos sobre a identidade profissional dos professores envolvem a reflexão em torno das influências do trabalho docente e das políticas educacionais.

Dado esse contexto em relação ao campo de estudos da identidade profissional, e ao localizarmos a discussão sob a perspectiva histórica e sociológica, assumimos que a identidade profissional dos professores, assim como de qualquer outra categoria profissional, é forjada, construída ou fabricada no contexto social, político, econômico e cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Assim, partimos da concepção de Dubar (2005, p. 135) para uma primeira tentativa de definição acerca do conceito de identidade. Para esse autor, a identidade consiste no:

[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Dubar (2005), ao abordar a identidade como um processo subjetivo ou objetivo, traz os conceitos de identidade para si e identidade para o outro. A identidade para si consiste em uma construção subjetiva, que faz parte de um processo biográfico; é uma identidade autoatribuída. Já a identidade para o outro é objetiva, faz parte de um processo relacional, é atribuída pelos outros. Tais identidades, segundo o autor, não coincidem necessariamente, mas se articulam.

Essa caracterização explicitada pelo autor, realizada a partir da sociologia das profissões e do interacionismo simbólico, remete à compreensão de que a identidade profissional resulta de uma variedade de processos de socialização profissional que inicia com a formação inicial e perpassa as demais oportunidades de formação e, especialmente, todas as experiências profissionais e as especificidades de cada ofício. Pode-se, ainda, afirmar que suas identidades profissionais são construídas em meio às tensões entre a identidade para si (percepção que cada indivíduo possui de si mesmo, em uma tensão entre o real e o ideal) e a identidade para o outro (percepção que os outros e a cultura atribuem ao sujeito).

De acordo com Dubar (2009, p. 117-118), a socialização profissional consiste em “maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego.”

Vista sob esse prisma, a compreensão da construção da identidade profissional do professor passa tanto pela socialização profissional quanto pela compreensão dos papéis que estes assumem nas instituições de ensino. As atribuições do seu ofício, ou seja, os papéis que desempenham culminam com o desenvolvimento de condutas individuais, mas também institucionalizadas, e produzem uma identidade profissional.

Em relação ao desenvolvimento da conduta profissional institucionalizada, destacamos, a partir de Lawn (2001, p. 120), que a tentativa de fixar, ou mesmo corrigir uma identidade é empreendida, entre outras formas, por meio de noções essenciais sobre a identidade do trabalhador, tais como apelos à sua função social e definição de seus papéis. Assim,

[...] alterações no trabalho do professor podem ser caracterizadas, quer como alterações fabricadas na sua identidade, quer como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão. De facto, é provável que as mudanças na representação do que é um professor, em diferentes períodos-chave deste século XX, revelem as alterações nas identidades estáveis, produzindo assim um sinal indubitável da reestruturação do trabalho (LAWN, 2001, p. 120).

Ainda segundo Lawn (2001), para entender como são fabricadas as identidades profissionais, é preciso levar em conta as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em geral, e dos professores em particular, e compreender como os discursos políticos e a gestão das políticas educacionais contribuem na sua construção:

A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, etc. É um componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. [...] A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a

nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118).

Entendemos, assim, que a identidade profissional dos professores é construída a partir das especificidades que envolvem o mundo do trabalho, aquelas próprias do trabalho docente e as políticas educacionais localizadas dentro de um contexto social, político, econômico e cultural, constituindo-se, portanto, no interior de um processo dialético.

3.2 EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

Intelectuais da área da educação que tomam as relações entre trabalho e educação como objeto de estudo, Frigotto (1998), Kuenzer (2008), Ciavatta (1998), Antunes (2000), Mézsáros (2005), entre outros, apontam para algumas das grandes tensões do mundo do trabalho na atualidade. Esses intelectuais, de acordo com Silva (2009, p. 17-18), alertam, em suas produções, para uma expansão do desemprego estrutural em escala global – a redução do emprego formal industrial e fabril que cede, cada vez mais, lugar para o subemprego ou para o trabalho precário e assalariado no setor de serviços. Entre as razões para tal cenário do mundo do trabalho, podem ser relacionadas: as que dizem respeito ao avanço tecnológico, especialmente a automação, a robótica e a microeletrônica; a crise recessiva pela qual alguns países vêm passando; a terceirização dos serviços, o emprego temporário e à economia informal; e ainda as que dizem respeito à mudança do perfil de trabalhador necessário – que demanda formação profissional adequada para a empregabilidade, bem como a intelectualização de uma pequena parcela de trabalhadores que produzem ciência e tecnologia.

Esse contexto reflete, de certa forma, a fragilidade das políticas públicas que, em tese, deveriam se antecipar aos problemas que assolam a população mundial. A incapacidade dessa antecipação (proposital ou não) produz um cenário dicotômico: de um lado, estão elevados contingentes de trabalhadores vitimados pela desqualificação profissional, potencialmente desempregáveis para a nova estrutura fabril, que exige cada vez menos trabalhadores para atingir os mesmos ou melhores resultados (pelo menos do ponto de vista do capital); de outro lado, há a demanda por trabalhadores super ou multiqualificados.

O atual cenário tem provocado debates intensos envolvendo intelectuais de todo o mundo. As conferências, as atividades e os debates ocorridos no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no período de 28 de maio a 02 de junho de 2012, no Brasil, na cidade de Florianópolis/SC, na arguição sobre a atual crise econômica/financeira nos diversos países de origem dos seus participantes, reacenderam antigas utopias que fazem parte do repertório de lutas de muitas décadas em relação à necessidade da implementação de políticas de educação emancipatória, comprometidas com um projeto societário da classe trabalhadora.

As concepções de intelectuais como Marx, Engels e Gramsci constituíram-se em referências preponderantes nos debates travados nesse Fórum e trouxeram o conceito de emancipação humana ao centro das reflexões. Esse conceito significa, em uma concepção marxista, a eliminação de todas as formas de desigualdade, dominação e exploração humana.

A declaração de Rosa de Jesus Soares Bastos Nunes (Portugal)⁴¹ no fórum acima citado, ilustra a difícil situação em que se encontram os trabalhadores europeus que vivem as consequências da “crise mundial” produzida pelo atual sistema produtivo sobre a classe trabalhadora: “O atual modelo econômico não precisa de massas qualificadas; não escolhe quem quer, mas quem pode”.

O enfrentamento dessa crise tem repercutido em cortes de recursos, que minimizam a ação do Estado junto aos cidadãos. Entre as áreas que mais sofrem com essa forma de enfrentamento da crise, a educação constitui-se em um dos alvos prioritários. A título de exemplificação, uma das ações do Estado português que ilustra essa questão é a demissão ou remanejamento das funções de 50.000 professores concursados, de acordo com informações divulgadas pela mídia internacional em janeiro de 2013 e também na AFIRSE⁴². Essa

⁴¹ Palestra proferida durante a Conferência: Educação, Universalização e Democratização, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no período de 28 de maio a 02 de junho de 2012, no Brasil, na cidade de Florianópolis/SC.

⁴² A Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE) é uma organização de caráter científico com sede em França e com secções em diferentes países, como Portugal, Brasil, Canadá,

ação faz parte da “Reforma do Estado”, em Portugal, por orientação do Fundo Monetário Internacional. Associado a essa questão, o número de alunos por sala de aula está sendo aumentado, assim como o número de aulas ministradas pelos professores. Além disso, o salário de todas as categorias funcionais do governo tem sofrido cortes nos últimos anos.

Na Espanha, esse cenário não é diferente. Julio Rogero⁴³ destacou, nesse mesmo fórum, que o seu país vive um conflito social e que faltam instrumentos de análise e ferramentas para responder às dificuldades que se apresentam. Entre tais dificuldades, destacou: a mercantilização da educação, a destruição da cidadania crítica, o desemprego estrutural e a destruição e privatização da escola pública, onde a educação deixa de ser um direito para ser uma oportunidade. Segundo Rogero, mais de um milhão de pessoas desistiram de procurar emprego no país, que apresenta cerca de um milhão e setecentas mil famílias nas quais ninguém está empregado.

O cenário mundial exposto no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica converge com a declaração de Gaudêncio Frigotto nesse evento: “Vivemos uma naturalização da exclusão social. A capacidade humana avança, mas o capital não permite o acesso de todos aos avanços”. Tal afirmação, bem como a riqueza das discussões desse fórum, por meio da contribuição dos intelectuais e educadores presentes, reforçam o entendimento de que a educação é muito importante para a transformação da sociedade: é com ela que podemos transcender a alienação, fruto, em grande parte, da má distribuição do conhecimento.

São muitos os desafios a serem enfrentados pela classe trabalhadora, pelos sindicatos que a representam, mas também pelos educadores e educadoras. Antunes (2000) destaca alguns desses desafios: rompimento da barreira social que separa os trabalhadores “integrados” ao processo produtivo dos que trabalham em regime parcial ou precário – subempregados; rompimento com o novo corporativismo, que defende, exclusivamente, suas respectivas categorias profissionais;

México, Bélgica, entre outros. Informação disponível no *site*: <http://afirse.ie.ul.pt/afirseaipelf/> consultada em 17 de janeiro de 2014.

⁴³ Palestra proferida durante a Conferência “Educação, trabalho e emancipação”, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no período de 28 de maio a 02 de junho de 2012 no Brasil, na cidade de Florianópolis/SC.

reversão da tendência de reduzir o sindicato ao âmbito exclusivamente fabril; estruturação de um sindicalismo horizontalizado e mais bem preparado para incorporar o conjunto da classe-que-vive-do-trabalho; rompimento com a tendência crescente de excessiva institucionalização e burocratização do movimento sindical em escala global; avanço além de uma ação defensiva, para uma ação que auxilie na busca de um projeto que promova a emancipação dos trabalhadores.

Premidos pela necessidade de enfrentamento de tais desafios, concordamos com a afirmação de Mészáros (2005, p. 65):

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Segundo Mészáros (2005, p. 66), é preciso caminhar na direção da construção dessa nova ordem social. O autor exemplifica tal possibilidade a partir, por exemplo, das conquistas educacionais realizadas em Cuba por meio das políticas implantadas por Fidel Castro, que eliminaram rápida e totalmente o analfabetismo. Esse país atinge, hoje, elevados níveis de pesquisa científica criativa – o que, inclusive, levou o seu arqui-inimigo, o governo dos Estados Unidos, a reconhecer e autorizar uma empresa farmacêutica da Califórnia a fechar um acordo comercial multimilionário com Cuba, em julho de 2004, para a distribuição de uma droga anticancerígena capaz de salvar vidas.

O autor defende ainda que apenas com a universalização conjunta do trabalho e da educação a emancipação dos trabalhadores será possível. Em relação à educação formal, Mészáros (2005, p. 59) argumenta que esta deve ser construída sobre outros princípios orientadores – desvinculada da lógica do capital, de imposição de conformidade e que se mova em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes.

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma

alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59, grifos no original).

Essa afirmação converge com algumas reflexões realizadas neste estudo. Parte-se também da defesa de que as políticas públicas para a etapa final da educação básica e a formação de professores que pretendam contribuir para a implantação de uma educação emancipatória só serão possíveis se fundamentadas na compreensão das relações existentes entre trabalho e educação.

A construção de uma educação e, especialmente, de práticas docentes com base em uma pauta emancipatória traz, no entanto, o desafio de reaprender a fazer política, de colocar em pauta o que emancipa e, portanto, o desafio da decisão sobre que conteúdo, método e forma são determinantes para essa pauta⁴⁴. Desse modo, as práticas emancipatórias envolvem tanto o conhecimento da área de atuação de cada docente quanto a compreensão histórica e social do contexto em que esse conhecimento foi construído e sua relação com outras áreas. Isso também implica em conhecer o posicionamento político e ideológico de quem o produziu ou produz, bem como de quem o reproduz.

3.3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Se para ler a sociedade precisamos perquirir o que produz essa sociedade, para compreender como o trabalho docente atua no sentido da construção da identidade profissional dos professores precisamos compreendê-lo a partir do contexto em que está inserido. Assim,

⁴⁴ Palestra proferida pelo professor Gaudêncio Frigotto na mesa: Trabalho e Educação numa perspectiva Emancipatória, durante o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no período de 28 de maio a 02 de junho de 2012, no Brasil, na cidade de Florianópolis/SC.

compreendemos o trabalho docente a partir da sua inserção no sistema produtivo em vigor, tal como nos expõe Kuenzer (2011):

[...] não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER, 2011, p. 677).

Considerando essa lógica, o professor, como trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho, tende a respaldar sua ação pedagógica a partir das políticas educacionais criadas pelo Estado, inseridas em um movimento, como destacado pela autora, atravessado pelas contradições que caracterizam o estado capitalista e a sua manutenção.

É no interior das políticas educacionais e da realidade do trabalho docente, as quais possuem uma relação de interdependência, que a identidade profissional dos professores vai sendo constituída. Por meio das políticas educacionais, segundo Lawn (2001, p. 118), “as alterações na identidade são manobradas pelo estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança.”

Com esse alerta de Lawn (2001), é possível afirmar que, por um lado, as políticas educacionais induzem à fabricação de uma identidade profissional convergente com o projeto societário da nação; por outro lado, que o projeto de nação também vai se construindo no interior das forças sociais. Entretanto é preciso considerar que, no Brasil, o jogo de forças sociais ainda pende, sobretudo, para o atendimento do que é de interesse da classe dominante. Por esse motivo, ao nos reportarmos para a incursão pelas trajetórias das políticas educacionais da última etapa da educação básica e da formação de professores no Brasil, é-nos possível compreender os motivos pelos quais elas assim foram concebidas. As políticas mudam para que o sistema permaneça.

Desse modo, dado o papel das políticas públicas de educação na construção da identidade profissional dos professores, as mudanças, segundo Lawn (2001), são geridas por diversas razões:

[...] primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do projecto educativo da nação [...]; segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas; terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior dos sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem um potencial para não só reflectir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controle da educação, ou um sinal da sua reestruturação (LAWN, 2001, p. 118-119).

Em se tratando de ajustar a identidade profissional dos professores ao projeto de nação, o Estado cria mecanismos de controle sobre o trabalho docente, como qualquer outra forma de trabalho no capitalismo. Podem ser considerados mecanismos de controle sobre o trabalho docente desde a supervisão da ação pedagógica no contexto da sala de aula até a instituição de currículos escolares padronizados pelas diretrizes curriculares e a instituição de sistemas de avaliação que possibilitam medir o alcance dos resultados do processo do seu trabalho (avaliações dos estudantes: IDEB, ENEM, ENADE, PISA).

Por meio do discurso oficial, o Estado cria expectativas em relação ao papel da educação para o desenvolvimento econômico e social do país e contribui para que, no imaginário social e também dos professores, fiquem registradas suas responsabilidades com o processo educativo e com as finalidades traçadas para a educação em cada período histórico.

Nos discursos e políticas que envolvem os professores que atuam em qualquer uma das formas de oferta e níveis da Educação Profissional no Brasil, o enfoque tem sido, historicamente, o de formar mão de obra para o mercado de trabalho, tendo em conta a centralidade desta para o desenvolvimento econômico do país. Negligencia-se, desse modo, a

possibilidade de a educação profissional desenvolver práticas educativas que contribuam para a formação de sujeitos que possam estar preparados para a inserção no mundo do trabalho compreendendo as contradições do sistema produtivo em que estão inseridos.

Dessa forma, os discursos sobre o papel da Educação Profissional e conseqüentemente dos seus professores, e as políticas educacionais para esta modalidade da etapa final da educação básica, fortalecem a concepção de que a EPTNM destina-se exclusivamente a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, desconsiderando a possibilidade de uma formação crítica e com base científica sólida. Esta concepção repercute, por conseguinte, na construção de uma identidade profissional convergente com tais discursos e políticas. Os professores não apenas sentem-se pressionados pelo Estado e pela expectativa da sociedade, mas também responsabilizados pela formação da mão de obra altamente qualificada que o mercado requer e ainda pelo sucesso escolar dos estudantes – os quais são avaliados a partir dos resultados em exames nacionais⁴⁵ e internacionais, que reproduzem a lógica produtivista da hegemonia capitalista mundial.

Seguindo essa lógica, as escolas e seus professores, ao não alcançarem êxito nessa tarefa, são desqualificadas e produzem argumentos para o Estado aumentar seu controle político-ideológico sobre a educação e mesmo para transferir para a iniciativa privada uma parte considerável da responsabilidade pela formação dos estudantes. A iniciativa privada, por sua vez, demonstra ser mais eficiente do que a escola pública no que tange a preparação da mão de obra para o mercado e a fabricação de sujeitos necessários para a reprodução da hegemonia do sistema.

⁴⁵ A título de ilustração, no Estado de Santa Catarina, a Resolução CEE/SC nº 011/2013 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina fixa normas para as Escolas da Educação Básica, vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, referentes à obrigatoriedade da publicação e divulgação do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) para conhecimento público. “Art. 2º As informações relativas à publicação e divulgação do IDEB da Instituição, serão estruturadas e afixadas em local de grande circulação da Escola, objetivando o amplo conhecimento público, e, especialmente da comunidade escolar.”. A Resolução CEE/SC nº 112, de 04 de junho 2013, cria regras para a concessão do Prêmio Educador Elpídio Barbosa, instituído pela Resolução CEE/SC nº 071/1992, de 08 de dezembro de 1992. Entre os quesitos avaliados está o rendimento do IDEB e o ENADE.

É importante destacar que, na concepção político-ideológica que acaba por definir, em grande parte, as ações do Estado, transferida por meio do discurso para a sociedade, os problemas estão nos professores, e não na precarização do trabalho docente, na ausência de cursos com sólida formação de professores, na falta de valorização dos professores e em sua má remuneração, na limitação ou ausência de estruturas físicas, didáticas e pedagógicas para que os professores tenham condições objetivas de realizar um trabalho com qualidade em relação à aprendizagem dos estudantes.

Dado o contexto de precarização do seu trabalho, ao professor recaem atribuições que vão além das relacionadas à implementação de uma sólida educação básica. O alargamento das suas funções, que tem sido uma característica nas últimas décadas, torna ainda mais precárias as condições de trabalho docente:

[..] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

A crítica apresentada pelas autoras faz sentido e reflete uma história de desvalorização do trabalho do professor que atua nas escolas

públicas no país, mas que não se restringe a elas. E, se levarmos em conta o trabalho docente na educação profissional, outros elementos necessitam ser considerados para a compreensão da complexidade que envolve esse trabalho, além desse alargamento nas atribuições mencionado pelas autoras. Esses elementos são específicos da área e se relacionam com a própria natureza da educação profissional técnica ou tecnológica. De acordo com Melo (2010, p. 2), a natureza desse trabalho compreende:

[...] atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho.

Além dessas especificidades do trabalho docente na educação profissional, convém destacar a variedade de esferas, formas de oferta, níveis de atuação desses professores, que não só exige conhecimento teórico e prático a respeito da área do conhecimento em que atuam, mas também do mundo do trabalho. Em relação ao seu público, é importante considerar a necessidade de o professor compreender de que modo os jovens e adultos de todas as idades constroem o conhecimento. Paralela a essa questão, está a necessidade de os professores aprenderem a dosar e a dimensionar tais conhecimentos para as especificidades das formas de oferta da Educação Profissional (qualificação profissional, Ensino Médio Profissional conforme a especificidade de cada articulação: integrado, concomitante ou subsequente, ensino superior em nível tecnológico, bacharelado e licenciaturas, pós-graduação), mesmo sem ter tido a formação requerida para a docência.

Em relação às esferas de atuação do professor da educação profissional, localizamos, não só instituições públicas municipais, estaduais e federais, mas também privadas, notadamente as vinculadas ao Sistema S, e organizações não governamentais, centrais sindicais,

fundações e empresas. A existência dessa variedade de instituições, ou de atores que oferecem a educação profissional, além de revelar a complexidade do campo da educação profissional, também reflete uma variedade de concepções ideológicas, filosóficas, epistemológicas e políticas que repercutem não só no trabalho docente, mas também na construção da identidade profissional desses professores. Essa multiplicidade de atores não compõe apenas um campo complexo em relação a essas questões, mas também apresenta diferenças em relação ao financiamento, aos objetivos, à estrutura, à organização do ensino, às formas de ingresso de estudantes e ao público-alvo. As diferenças também são alarmantes em se tratando de emprego, de trabalho, de remuneração dos docentes, de oportunidades para capacitação etc. (MELO, 2010, p. 3).

Mesmo considerando essa diversidade de atores que oferecem a Educação Profissional, é importante lembrar, para a discussão que estamos fazendo, que o Estado é o grande responsável pela escolarização da população do país, portanto, tem a sua ação sendo direcionada pelo próprio controle político e ideológico hegemônico, que articula as suas ações e elege os representantes que legislam no país.

As políticas educacionais e os discursos legais visam a “ajustar os professores e as escolas”, estabelecendo-lhes metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo. Geralmente, tais políticas convergem com a implantação de programas de formação continuada aos professores, que almejam “criar” ou “modelar” novos tipos de professores, fabricando, portanto, novas identidades profissionais, ou mantendo a sua identidade, quando for o caso, de forma a potencializar a competência do professorado para alcançar as metas a ele estabelecidas.

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor (LAWN, 2001, p. 120, grifos no original).

Segundo o autor, o professor, “servo do Estado” e “tecnologia” indispensável para implantar as políticas educacionais forjadas para atuar no desenvolvimento de competências e da força de trabalho, tem sua identidade fabricada para tornar-se o professor ideal, com competências profissionais que reproduzem essa mesma lógica na formação dos estudantes. Essa lógica prevalece no Brasil desde a sua colonização, com a chegada dos portugueses e dos jesuítas. Aconteceu também com a reforma dos anos 1990 e com seu prosseguimento no novo século, como pudemos identificar no percurso histórico das políticas nos capítulos I e II deste estudo, tomando grandes proporções e atingindo todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Também segundo Neves (2005), as políticas de educação escolar no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, constituíram-se em um momento de:

[...] difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos dirigentes em gestores educacionais, do começo do sucateamento da educação superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica (NEVES, 2005, p. 92).

Considerando essa conjuntura, é possível afirmar que a identidade do professor da educação profissional no Brasil ocorreu e vem ocorrendo de modo a se ajustar ao projeto nacional que vem servindo, sobretudo, aos interesses da estruturação e reestruturação do mercado de trabalho. A reforma educacional dos anos 1990 colocaram em cena uma grande quantidade de regulamentações feitas à educação por meio de Pareceres, Resoluções, Decretos e Leis, sinalizando o empenho do Estado em garantir sua eficácia para a gestão da educação.

Desse modo, para manter a eficiência e a eficácia nos processos de gestão da educação, de modo geral, e dos professores, em particular, os governos mais aliados ao empresariado do que à classe dos trabalhadores – e, portanto, sob a concepção da nova ordem globalizada – reestruturaram constantemente as políticas educacionais. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 538):

Empresários e Estado defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes. Importa realçar que educação para todos não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho.

É importante frisar, no entanto, a resistência possível apontada por Evangelista e Shiroma (2007, p. 539):

Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema “Educação para Todos”. Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos.

Os professores obstáculos constituem-se na parcela do professorado que tenta construir sua identidade na resistência a determinadas políticas, que luta organizadamente em suas associações ou sindicatos por novos rumos para a educação brasileira voltada para uma efetiva qualidade social – ou seja, contrária à concepção da identidade nacional apenas direcionada pelos discursos oficialmente socializados. O professor obstáculo, portanto, é aquele que percebe as potencialidades que existem na criação de espaços de resistências à política neoliberal. O professor obstáculo é também aquele que percebe a potencialidade da contradição em algumas políticas educacionais construídas na tensão (e na negociação) entre as diversas forças sociais em disputa no País.

Considerando a possibilidade de os professores oferecerem resistências, mas também de perceberem a potencialidade da contradição em algumas políticas educacionais, depositamos na política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a possibilidade de esta se

constituir em uma das mediações para uma educação emancipatória, que reivindica a eliminação de todas as formas de desigualdade, dominação e exploração do ser humano. Há, porém, um grande desafio, que diz respeito à identidade profissional dos seus professores para organizar uma formação integrada ou que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

3.4 POTENCIALIDADE DA CONCEPÇÃO DO EMIEP NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL MEDIADORA ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL, 2007) parte das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as quais, indissociavelmente, constituem-se nos fundamentos para uma formação omnilateral, politécnica e emancipatória.

A categoria trabalho é erigida nesse documento como princípio educativo, compreendido como uma “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (BRASIL, 2007, p. 43). A categoria trabalho apresenta-se, assim, na literatura sobre o Ensino Médio Integrado, como ponto de partida para as reflexões sobre uma política de formação omnilateral, politécnica e emancipatória. Moura (2010) considera que tomar o trabalho como princípio educativo envolve considerar suas dimensões ontológica e histórica:

Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico. Na dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, como elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados... o trabalho também é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e

significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (MOURA, 2010, p. 8).

Desse modo, segundo o autor, é importante compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza e como elemento central na produção da existência humana. E ainda, em seu sentido histórico, na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas.

Tendo, portanto, como pressuposto inicial a categoria trabalho como um princípio educativo, e considerando suas dimensões ontológica e histórica, esse princípio articula a base unitária do ensino médio integrado, bem como fundamenta e justifica a preparação específica para o exercício profissional enquanto contexto da formação, que não se restringe ao aprender trabalhando ou ao trabalhar aprendendo, mas estabelece uma relação entre a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam que é socialmente justo todos trabalharem, porque esse é um direito de todos os cidadãos (MOURA, 2010, p. 8).

O Documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” (BRASIL, 2007, p. 44) define a ciência como:

[...] a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A compreensão da ciência como conhecimento produzido e legitimado socialmente ao longo da história e como resultado de um processo na busca da compreensão e transformação dos fenômenos

naturais e sociais expressa um movimento de permanente construção da ciência e dos conhecimentos nos quais a escola e os educadores, a partir de uma concepção omnilateral, politécnica e emancipatória, devem centrar sua ação pedagógica.

Quanto à concepção de formação humana omnilateral dos sujeitos, destacamos que ela abrange a emancipação de todos os sentidos humanos, conforme destaca Frigotto (2012, p. 265):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Assim, a concepção de formação omnilateral situa o ser humano como um ser que se constitui socialmente em uma perspectiva histórica que se dá pelas relações e interações que estabelece com o meio e com outros seres humanos, provocando, dialeticamente, mudanças em si e na natureza. Destaca-se o caráter necessário da concepção interdisciplinar do currículo escolar, tanto para compreender a articulação existente entre a produção histórico-social do conhecimento quanto a produção histórico-social da existência dos seres humanos.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no seu caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa, e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, o caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que

tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, nesse sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2011, p. 36-37).

Essa afirmação de Frigotto (2011) é esclarecedora para compreendermos uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, a qual envolve fenômenos tanto naturais quanto sociais. Essa forma de conceber o conhecimento implica uma unidade entre os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular.

Por essa abordagem, percebemos que nenhum conhecimento é só de ordem geral ou específica. Ao contrário, o estatuto do conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Caracterizando dessa maneira os componentes curriculares do ensino médio integrado, compreendemos a relação entre parte e totalidade que envolve os conteúdos de ensino das diferentes disciplinas, de modo que, na formação dos jovens,

[...] os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. A formação integral implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzam em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária (MOURA, 2010, p. 5-6).

Na concepção de Ensino Médio Integrado, portanto, não existe hierarquia entre os saberes a serem trabalhados. Há, sim, uma relação diferente entre conteúdo, forma e método que constitui o caráter de travessia para uma escola revolucionária, conforme destaca Frigotto (2012, p. 270).

O caráter revolucionário da escola, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais, constitui-se na medida pela qual o processo

pedagógico, no conteúdo, no método e na forma, permite às crianças, jovens e adultos irem se apropriando daquilo que Marx entende por cientificidade do saber. Trata-se do saber que implica um método materialista histórico dialético que supere as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da “ciência” burguesa, a qual separa os objetos de conhecimento das mediações e conexões que os constituem, uma “ciência” que pode revelar as disfunções da realidade, mas não consegue explicar o que as produz.

Diante desse caráter revolucionário da escola, arriscamos dizer que as abordagens interdisciplinares e contextualizadas que estabeleçam ou restabeleçam as relações dinâmicas e dialéticas entre os contextos em que os conhecimentos foram ou são construídos e implementados são exercícios para essa travessia, e, portanto, fundamentais em uma concepção em que o “processo de produção de conhecimentos humanos, se analisado em sua totalidade, leva à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis” (RAMOS, 2010, p. 54).

Ultrapassando a transmissão de saberes, portanto, a ação educativa, nessa perspectiva, implica a construção de conhecimentos que não estão circunscritos ao domínio da técnica alcançada pela transmissão do conhecimento pelo professor ou pela prática profissional. Implica outro movimento, o qual se dá pela concepção de politecnia. Esta, conforme Saviani (2003, p. 140), relaciona-se com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

A formação a partir de uma concepção de politecnia envolve, portanto, o acesso à tecnologia – compreendida como extensão das capacidades humanas e mediação entre a ciência, como apreensão e desvelamento do real, e a produção, no sentido de intervenção no real (BRASIL, 2007, p. 44).

O Documento Base do EMIEP expressa o entendimento da categoria tecnologia a partir de uma visão de totalidade na formação do homem – uma formação que não se divide ou limita-se à ação do homem em apenas um aspecto, ou manual (prático) ou intelectual (teórico) da atividade produtiva. A tecnologia prevê uma formação unificadamente teórica e prática, independentemente das ocupações específicas da pessoa.

A cultura, segundo o documento em análise, é compreendida a partir do conceito gramsciano como norma de comportamento dos indivíduos em uma sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Tal compreensão confere-lhe o sentido de articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Nesse sentido, a cultura torna-se um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social (BRASIL, 2007, p. 44).

A partir dessa compreensão em torno das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos da formação e considerando que a posição do Ministério da Educação no Documento (BRASIL, 2007) é pela indissociabilidade destas, defendemos nossa posição de que, em termos de política educacional, o EMIEP apresenta-se como potencialidade para a educação que emancipa. Pelo menos, em termos teóricos, constitui-se em uma proposta contra-hegemônica para a formação dos jovens brasileiros. Seus referenciais contrapõem-se e combatem a ideia de formar profissionais para atuação no mercado. Antes disso, conforme o próprio documento expressa, essa formação deve incorporar valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (BRASIL, 2007, p. 45).

Diferentemente dos documentos anteriores que norteavam as políticas educacionais da etapa final da educação básica, em especial as Diretrizes do Ensino Médio (Resolução nº 03/98) e da Educação Profissional (Resolução nº 04/99), que se fundamentavam no desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes, a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional possui sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos que respaldam a defesa de que essa é uma política potencialmente capaz de realizar a travessia em direção à educação emancipatória.

O primeiro sentido atribuído ao EMIEP por Ramos (2010) é filosófico e se refere à concepção de formação humana. Conforme anteriormente exposto, a concepção de formação expressa no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” é a formação omnilateral, que envolve o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

O segundo sentido que envolve a integração e, portanto, a concepção do EMIEP é o epistemológico. Ramos (2010, p. 54) destaca que o sentido epistemológico refere-se à concepção de conhecimento na

perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, como síntese de múltiplas relações que o pensamento se dispõe a apreender.

Desses dois primeiros sentidos, decorre um terceiro: trata-se do sentido político do EMIEP, que também se configura como uma questão ética. Este se refere ao fato de que os jovens brasileiros da classe trabalhadora, por uma imposição da realidade do sistema produtivo capitalista vigente no Brasil e no mundo, não ingressam no mercado de trabalho apenas após a conclusão do ensino superior, mas necessitam prover seu sustento, ou mesmo financiar sua sociabilidade juvenil, ainda no Ensino Médio, ou logo após sua conclusão. Concorde-se, nesse sentido, com Ciavatta e Ramos (2012, p. 306-307):

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade assim não o permite.

Compreender os sentidos filosófico, epistemológico e político é imprescindível para uma práxis docente que pretenda se constituir contra-hegemônica. Assumir tais sentidos para orientar a prática docente envolve posicionamento político dos educadores no sentido de mobilizar esforços para a compreensão da proposta de integração entre a educação profissional e a educação básica. Implica também a construção de práticas que conduzam a um caminho que supere, mesmo que lenta, mas progressivamente, a fragmentação do processo de construção do conhecimento e o reducionismo historicamente imposto aos currículos escolares pelo sistema produtivo capitalista.

Orientar as práticas pedagógicas a partir dos sentidos filosófico, epistemológico e político da integração, ou da concepção do EMIEP, implica ainda compreender que a relação entre o sistema produtivo

capitalista e as políticas educacionais e curriculares é histórica. Essa compreensão é importante na medida em que temos consciência da necessidade de rompermos com a dualidade nas políticas de formação dos jovens se a educação que pretendemos é a que emancipa. Sem essa compreensão mais alargada do que significa a concepção do EMIEP para os jovens da classe trabalhadora e para as práticas pedagógicas, continuaremos a respaldar a concepção ideológica de Estado, que age para reproduzir a sua hegemonia utilizando-se da educação formal. Ou seja, como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI, 2009, p. 24).

Diante do exposto, tomamos o Ensino Médio Integrado como uma política que não só se configura atualmente como o ensino possível para a travessia que possui como horizonte a emancipação humana a partir de uma formação omnilateral e politécnica, mas também como uma política potencialmente capaz de contribuir para a construção de uma identidade profissional comprometida com essa travessia, e portanto, com uma educação e uma escola de qualidade social.

CAPÍTULO IV PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de caracterizar os professores que atuam nas diferentes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio no Brasil e no Instituto Federal Catarinense refletindo sobre alguns dos desafios que se impõem para a construção de uma identidade profissional comprometida com a educação emancipatória.

Para dar conta desse objetivo, dividimos este capítulo em três seções. A primeira dispõe-se a caracterizar os professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina a partir dos dados do Censo Escolar de 2012, distribuídos em duas categorias de análise: perfil dos professores e formação dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina.

A segunda parte é dedicada à caracterização dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Os dados a esse respeito foram distribuídos em três categorias de análise: perfil dos professores da EPTNM do IFC, formação dos professores das disciplinas técnicas e atuação dos professores da EPTNM no IFC. Tais dados foram captados a partir do preenchimento de uma planilha (apêndice 2) por parte dos professores de três *campi* do IFC (Camboriú, Concórdia e Videira). A definição dos *campi* se deu pela adesão dos gestores e dos professores à pesquisa para responder às informações. Por meio desse instrumento, buscamos levantar informações que pudessem fornecer elementos para a reflexão sobre a construção da sua identidade profissional, tomando a formação e a atuação profissional como referência.

A terceira seção é destinada reflexão acerca de alguns dos desafios que se colocam para a construção de uma identidade profissional dos professores da EPTNM comprometida com uma proposta de educação emancipatória considerando a atual configuração da identidade desses professores.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EPTNM NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Esta primeira parte do quarto capítulo apresenta, por meio de dados do Censo Escolar do INEP, uma série de informações que visam a caracterizar os professores da Educação Profissional Técnica de Nível

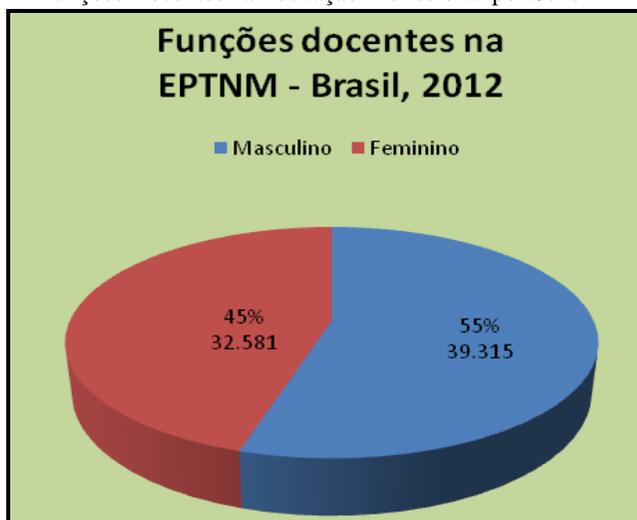
Médio no Brasil e em Santa Catarina a partir de duas categorias de análise: perfil dos professores e formação dos professores da EPTNM. Em relação ao perfil dos professores, são analisados dados referentes ao sexo, localização dos professores (urbana e rural), escolaridade e formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio em que atuam (concomitante, subsequente e integrada). A segunda categoria apresenta uma reflexão a respeito dos dados referentes à formação dos professores que atuam na EPTNM no país e no estado de SC.

4.1.1 Perfil dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina

Funções docentes por sexo:

Diferentemente do que ocorre com os professores da Educação Básica em geral, os professores da Educação Profissional são, na sua maioria, do sexo masculino. Como indicam várias pesquisas e também os dados do INEP, as funções docentes na educação básica, em sua maioria, são ocupadas pelo sexo feminino. Os dados 2011 do INEP, por exemplo, apontam que 80,7% das funções docentes existentes no Brasil eram exercidas por mulheres. Já na Educação Profissional, das funções docentes no Brasil, em 2012, (Gráfico 24), 45% eram femininas e 55% masculinas.

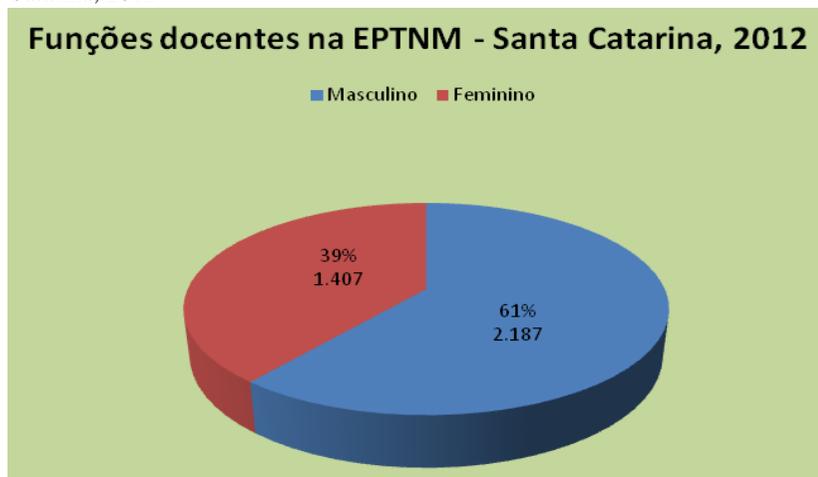
Gráfico 24: Funções Docentes na Educação Profissional por Sexo – Brasil, 2012



Fonte: INEP/MEC/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Em Santa Catarina, em 2011, as funções docentes da educação básica ocupadas pelo sexo feminino representavam 82,6%. Na educação profissional, por sua vez, no ano 2012, apenas 39% de mulheres atuavam na educação profissional (Gráfico 25).

Gráfico 25: Funções Docentes na Educação Profissional por Sexo – Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/MEC/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Funções docentes por localização: urbana e rural

As funções docentes na educação profissional em escolas nas áreas rurais estão relacionadas à educação para as Escolas do Campo⁴⁶.

[...] Ao observarmos os dados do Censo Escolar da última década, verificamos uma política de fechamento de escolas do campo surpreendente a uma média anual de 3,7 mil estabelecimentos de ensino. Enquanto em 2001, pelos dados do INEP/MEC, existiam 111.482 escolas localizadas na área rural, em 2011 o número chegou a 76.229 estabelecimentos, uma redução de 37.253 escolas em uma década, correspondendo a 1/3. A pauta de reivindicação dos movimentos sociais do campo e os temas de debates frequentes entre os pesquisadores cobrando políticas públicas para as escolas do campo dizem respeito a: situação estrutural dessas escolas, oferta dos variados níveis e modalidades de ensino, elaboração de seus projetos político-pedagógicos, formação e valorização dos profissionais que nelas atuam, entre outros (SILVA, 2012, p. 100).

O cenário apresentado por Silva (2012) não é nada animador. A educação profissional para o jovem trabalhador rural é incipiente. Os dados do Gráfico 26 evidenciam um número muito reduzido de funções

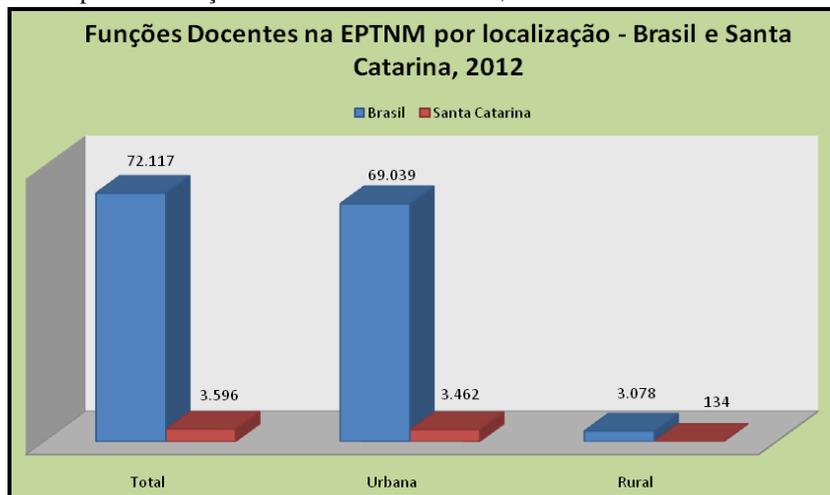
⁴⁶ Pelo Decreto nº 7.352/2010, todas as escolas localizadas nas áreas rurais são denominadas de Escolas do Campo. “É importante esclarecer que os termos *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes [...]. O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o ‘atraso’ presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiverem em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século XXI, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra.” (SOUZA, 2006, p. 51).

docentes para essas escolas, o que ilustra a precariedade da formação profissional em escolas de educação profissional localizadas no campo.

De um total de 72.117 funções docentes relativas à educação profissional, em 2012, os dados revelam que 69.039 estavam localizadas nas escolas urbanas, e apenas de 3.078 nas escolas rurais⁴⁷. Portanto, as funções docentes da educação profissional do campo correspondiam a 4,27% do total das funções docentes (Gráfico 26).

Se tomarmos para análise os dados do INEP de 2012 – que indicavam um total de 2.101.408 funções docentes da educação básica no país, das quais 16,06% estão vinculadas a escolas do campo – o total das funções docentes da educação profissional do campo é rudimentar, representando apenas 0,14%.

Gráfico 26: Funções Docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por Localização – Brasil e Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/MEC/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

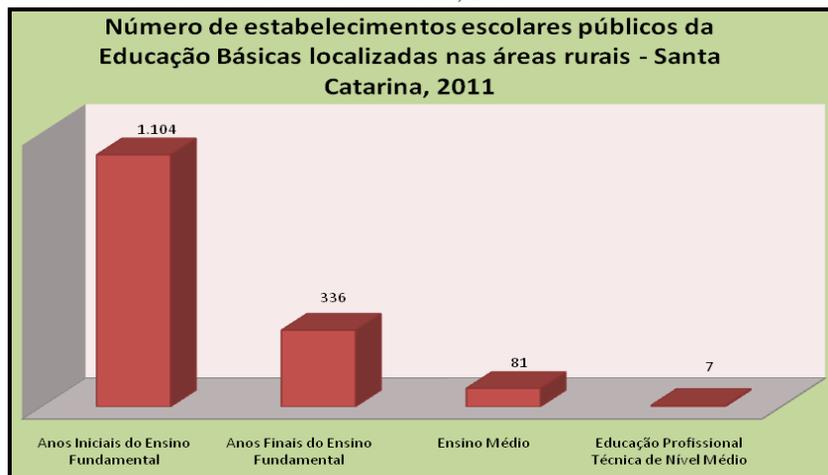
O Gráfico 27 apresenta os dados catarinenses referentes ao número de estabelecimentos escolares públicos da educação básica localizados nas áreas rurais. Além disso, evidencia de modo mais contundente as limitações da oferta dos diferentes níveis e modalidades

⁴⁷ Esse número corresponde à soma das funções docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio por localização geográfica (urbana e rural) do Censo Escolar de 2012.

de ensino nas escolas do campo: enquanto 97,1% delas oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, apenas 29,5% ofertam os anos finais, 7,1% o ensino médio e 0,6% a educação profissional técnica de nível médio.

Essa distribuição indica a predominância da oferta de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental e a carência da oferta, no campo, dos anos finais do ensino fundamental, especialmente do ensino médio e da educação profissional. Apesar de muitos gestores argumentarem sobre a pouca demanda de alunos para explicar o fechamento das escolas rurais, não existe uma legislação ou orientação do MEC normatizando um número mínimo de alunos para a manutenção de uma escola⁴⁸. Esse procedimento faz com que o acesso à escola para as populações do campo, que deveria ser um direito, passe a ser tratado como um privilégio.

Gráfico 27: Número de estabelecimentos escolares públicos da educação básica localizados nas áreas rurais – Santa Catarina, 2011



Fonte: Censo Escolar / Educacenso 2011/trabalhados por Silva F. L. G. R..

⁴⁸A publicação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 acrescenta ao artigo 28 da LDBEN 9.394/96 o seguinte parágrafo único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Os dados apresentados nos gráficos 26 e 27 revelam e, portanto, nos fazem crer que a situação que envolve as oportunidades de formação dos jovens das áreas rurais contribui para o aumento do êxodo rural do país nas últimas décadas. Além das reduzidas oportunidades de formação para os filhos do trabalhador do campo em escolas do campo, sinalizamos como elementos que podem estar contribuindo para a situação exposta: projetos pedagógicos das escolas e formação de professores que não estão pautados em referenciais teóricos e práticos que contemplem as especificidades do campo; busca de oportunidades de formação em escolas urbanas, o que, muitas vezes, produz ilusões sobre a vida nos centros urbanos; maiores oportunidades de vivência da sociabilidade juvenil na área urbana.

Funções docentes da educação profissional, por forma de articulação com o ensino médio

O Gráfico 28 apresenta o número de funções docentes na educação profissional por forma de articulação com o ensino médio. Os dados informam que, em 2012, 58% dos docentes atuavam nos cursos subsequentes, 33% no ensino médio integrado à educação profissional e 9% na forma concomitante.

A frequência nos cursos subsequentes exige que o estudante tenha concluído sua formação de nível médio para, posteriormente, receber a certificação que o habilita para exercer as funções de técnico de nível médio. Essa forma de oferta de EPTNM, em termos de concepção, converge com uma formação focalizada na mão de obra para o mercado de trabalho. O mesmo ocorre com os cursos concomitantes, cursados paralelamente ao ensino médio, caracterizados pela existência de duas matrículas do mesmo estudante.

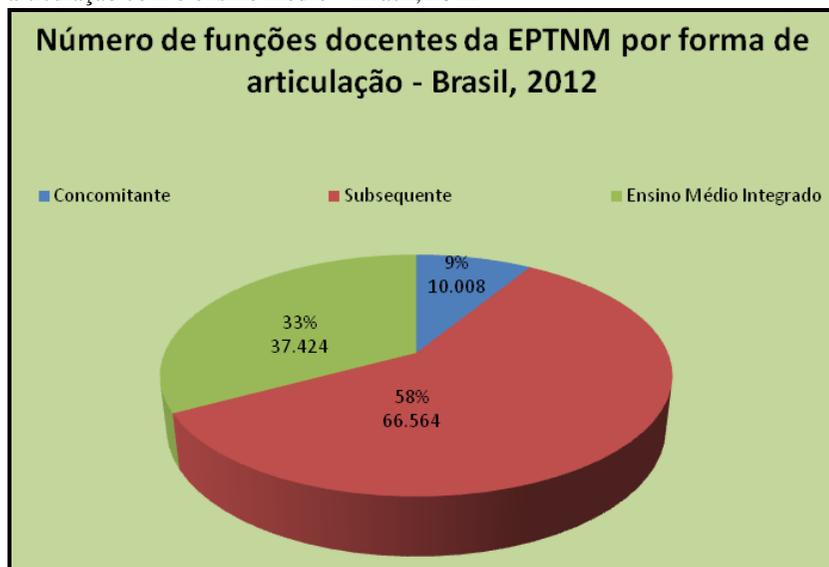
Assim, tanto a formação dos estudantes nos cursos subsequentes quanto nos cursos concomitantes possui como característica a dissociação entre a formação profissional e a formação básica (a articulação entre os conhecimentos relativos à formação profissional e à formação básica poderiam possibilitar uma compreensão mais sólida das ciências e da realidade social, política, econômica, cultural em que os estudantes estão inseridos). A maioria dos profissionais da educação que atua nos cursos concomitantes e subsequentes focaliza a atividade de ensino na transmissão de domínio das técnicas relativas a determinada formação profissional, auxiliando os estudantes no desenvolvimento de competências definidas pelo mercado de trabalho. Oliveira (2011) destaca o caráter ideológico da formação técnica desvinculada de uma

formação mais geral pela sua capacidade de conformar e adaptar o trabalhador às instituições de produção e consumo. Nesse sentido, declara que:

[...] no plano ideológico, a EP é chamada a conformar e adaptar o trabalhador, psíquica e emocionalmente, às novas bases materiais, tecnológicas, organizacionais e culturais da produção e do consumo; e, dentro disso, busca-se a formação de elementos subjetivos nos indivíduos, capazes de assegurar-lhes a sua adesão e disposição para adaptar-se alegremente às instituições e seus objetivos (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Reforça-se, assim, a tese de que a educação profissional técnica de nível médio, ao concentrar suas matrículas, especialmente, na forma de articulação subsequente (conforme podemos identificar nos dados do Gráfico 28) – o que repercute no número de funções docentes a ela vinculada – serve aos interesses do sistema produtivo vigente mais do que a uma formação politécnica de nível médio. Ao somarmos as funções docentes nas formas subsequente (58%) e concomitante (9%), chegamos a um percentual de 67% dos professores do total de funções docentes da EPTNM vinculados a tais formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Podemos dizer, então, que 67% dos professores da EPTNM atuam em cursos cuja formação está voltada, especificamente, para o trabalho produtivo.

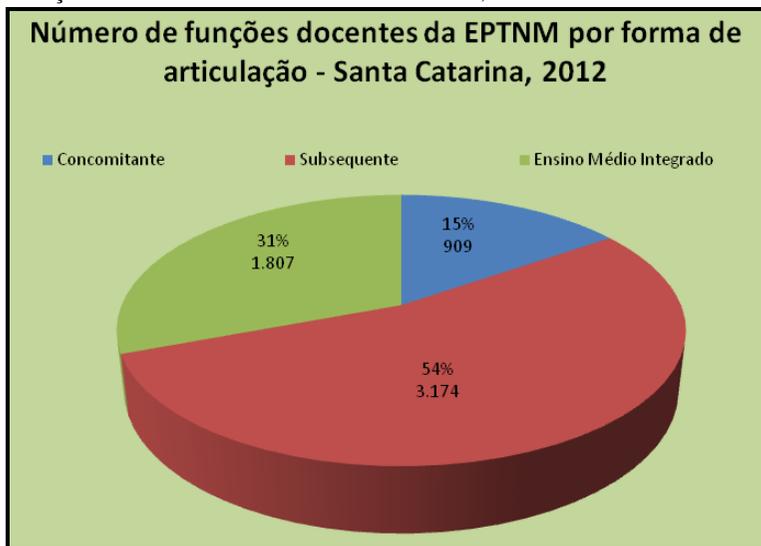
Gráfico 28: Número de funções docentes da educação profissional por forma de articulação com o ensino médio – Brasil, 2012



Fonte: INEP/MEC/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

No Estado de Santa Catarina, o quadro repete os dados do país. A forma de articulação subsequente, em 2012, absorvia 54% das funções docentes da educação profissional. Em seguida, está o ensino médio integrado à educação profissional, com 31%, e, por último, a forma concomitante, com 15% (Gráfico 29).

Gráfico 29: Funções Docentes na Educação Profissional por forma de articulação com o Ensino Médio – Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/MEC/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

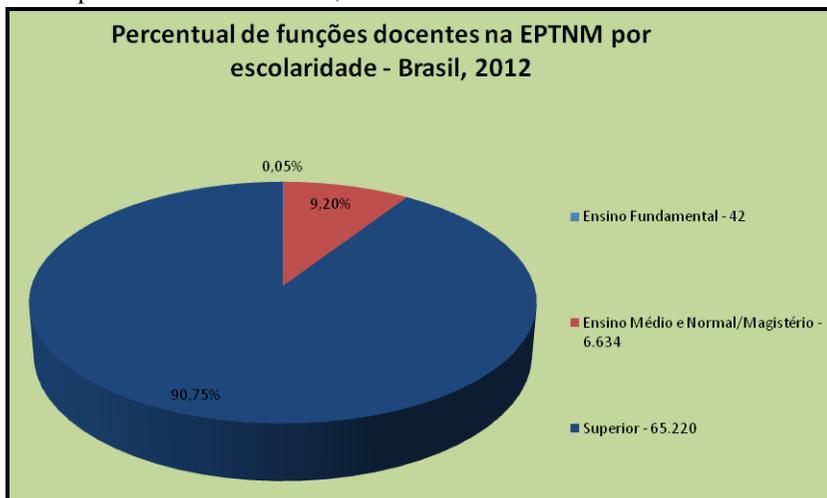
4.1.2 Formação dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina

Funções Docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por Escolaridade

Em relação à formação dos professores que atuavam na educação profissional de nível médio no país, em 2012, os dados do INEP (Gráfico 30) apontavam que 90,75% tinham formação superior, 9,20% tinham formação de nível médio e 0,05% tinham apenas o ensino fundamental.

Mesmo que este último dado possa parecer inexpressivo em termos percentuais, ao tomarmos para análise os dados dos próximos gráficos, veremos que a área de concentração da formação em nível superior dos professores da EPTNM não é a licenciatura, ou seja, a grande maioria dos profissionais que estão exercendo a docência são tecnólogos, bacharéis e engenheiros – sem habilitação para a docência.

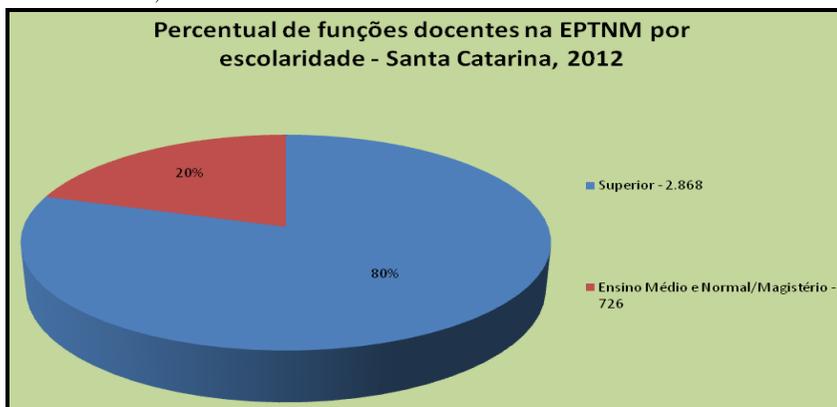
Gráfico 30: Funções Docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por Escolaridade – Brasil, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Em Santa Catarina, em 2012, de acordo com o INEP (Gráfico 31), 20% dos professores tinham apenas formação de nível médio (educação geral, cursos técnicos e normal/magistério), enquanto 80% das funções docentes eram ocupadas por profissionais que tinham formação superior.

Gráfico 31: Funções Docentes na Educação Profissional por Escolaridade – Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Funções Docentes na Educação Profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica, segundo as regiões geográficas

Visando a aprofundar a radiografia da formação dos professores que atuam na Educação Profissional no Brasil, apresentamos, a seguir, um detalhamento sobre a formação superior desses professores em nível nacional e por regiões (Gráfico 32).

Na região Norte, em 2012, das 3.672 funções docentes na educação profissional, 57% possuíam formação de nível superior (bacharelado ou tecnológico), 24% tinham a formação superior com a complementação pedagógica e 19% possuíam formação em licenciatura.

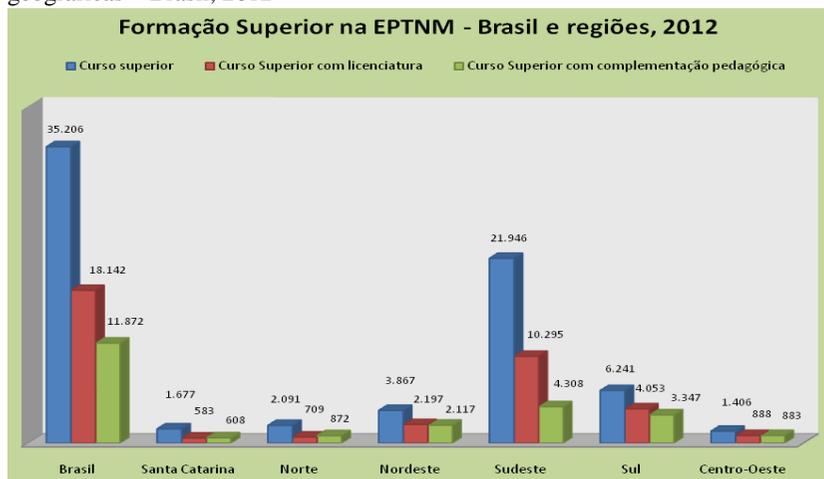
Na região Nordeste, em 2012, das 8.181 funções docentes na educação profissional, 47% possuíam formação de nível superior (bacharelado ou tecnológico), 26% tinham a formação superior com a complementação pedagógica e 27% possuíam formação em licenciatura.

Na região Sudeste, em 2012, das 36.549 funções docentes na educação profissional, 60% possuíam formação de nível superior (bacharelado ou tecnológico), 12% tinham a formação superior com a complementação pedagógica e 28% possuíam formação em licenciatura.

Na região Sul, em 2012, das 13.641 funções docentes na educação profissional, 46% possuíam formação de nível superior (bacharelado ou tecnológico), 24% tinham a formação superior com a complementação pedagógica e 30% possuíam formação em licenciatura.

Na região Centro-Oeste, em 2012, das 3.177 funções docentes na educação profissional, 44% possuíam formação de nível superior (bacharelado ou tecnológico), 28% tinham a formação superior com a complementação pedagógica e 28% possuíam formação em licenciatura.

Gráfico 32: Funções Docentes na Educação Profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica, segundo as regiões geográficas – Brasil, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

No Brasil, os dados do INEP 2012 (Gráfico 33) mostravam o seguinte quadro: das 65.220 funções docentes com formação superior que atuavam na educação profissional, 35.206 possuíam bacharelado, formação em engenharia ou em cursos tecnológicos, 18.142 haviam cursado licenciatura e 11.872 tinham formação superior com complementação pedagógica, ou seja, 54%, 28% e 18%, respectivamente.

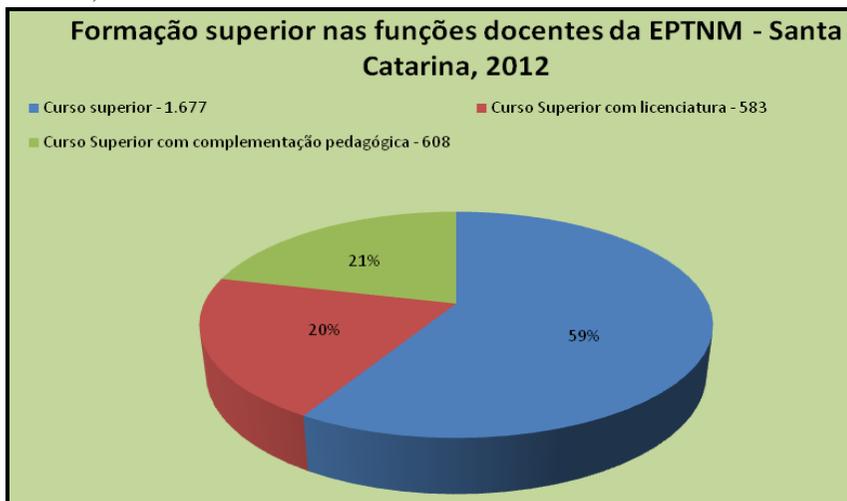
Gráfico 33: Funções docentes na Educação Profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica – Brasil, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

No Estado de Santa Catarina, esses índices ficam assim distribuídos (Gráfico 34): das 2.868 funções docentes da educação profissional em 2012, 1.677 (59%) possuíam formação superior; 608 funções docentes (21%) tinham formação superior com complementação pedagógica, e as demais 583 funções docentes haviam cursado licenciatura, totalizando 20%.

Gráfico 34: Percentual de funções docentes na educação profissional com formação superior, com licenciatura e com complementação pedagógica – Santa Catarina, 2012



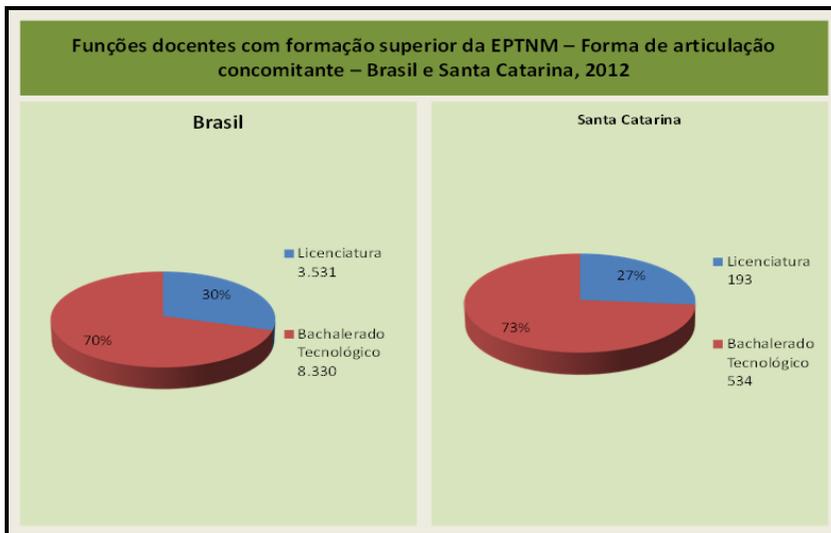
Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Os dados apresentados tanto no Brasil quanto no Estado de Santa Catarina revelam que as funções docentes na educação profissional com formação em licenciatura apresentam índices muito baixos, 18% e 20%, respectivamente. É importante frisar que, quando tomamos para a análise os dados entre os anos 2008 e 2012, percebemos um aumento significativo de funções docentes, provocado pela expansão da educação profissional no país. No entanto, ao tratarmos das políticas de formação de professores no capítulo 2 deste estudo, não percebemos igual atenção, ou seja, a preocupação com formação de professores para a atuação na EPTNM mantém-se esquecida diante do processo de ampliação das suas matrículas.

Mesmo considerando baixo o percentual de docentes da Educação Profissional com licenciatura, percebemos que a situação da formação para a docência ainda pode ser mais crítica se tomarmos as formas de articulação em separado para as análises e reflexões.

Ao analisarmos os dados das funções docentes que atuam nos cursos concomitantes, temos 70% dos docentes sem licenciatura e 30% licenciados. Em Santa Catarina, o percentual de não licenciados ainda é maior, chegando a 73% contra 27% licenciados (Gráfico 35).

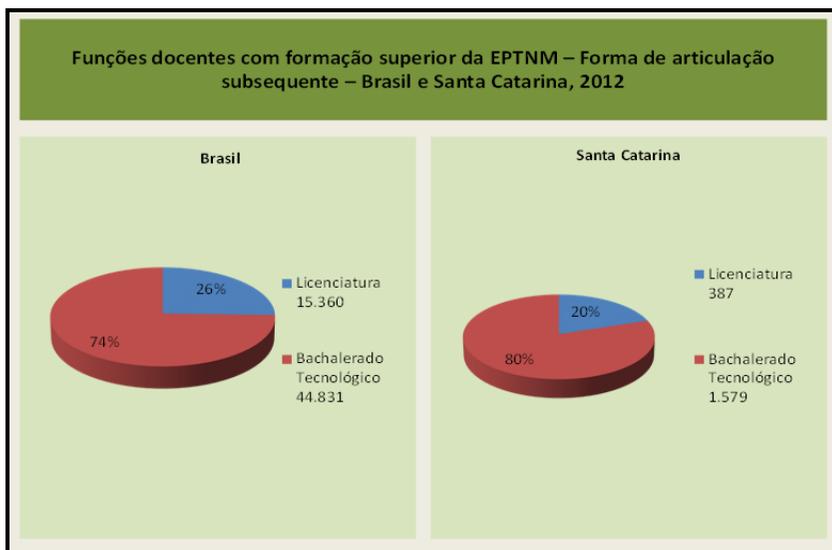
Gráfico 35: Funções docentes na Educação Profissional com formação superior – Forma de articulação Concomitante – Brasil e Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Os dados sobre a formação dos professores em nível superior na forma de articulação subsequente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil revelam que 74% são bacharéis ou tecnólogos e 26% são licenciados. Em Santa Catarina, esse percentual é de 80% não licenciados e 20% licenciados (Gráfico 36).

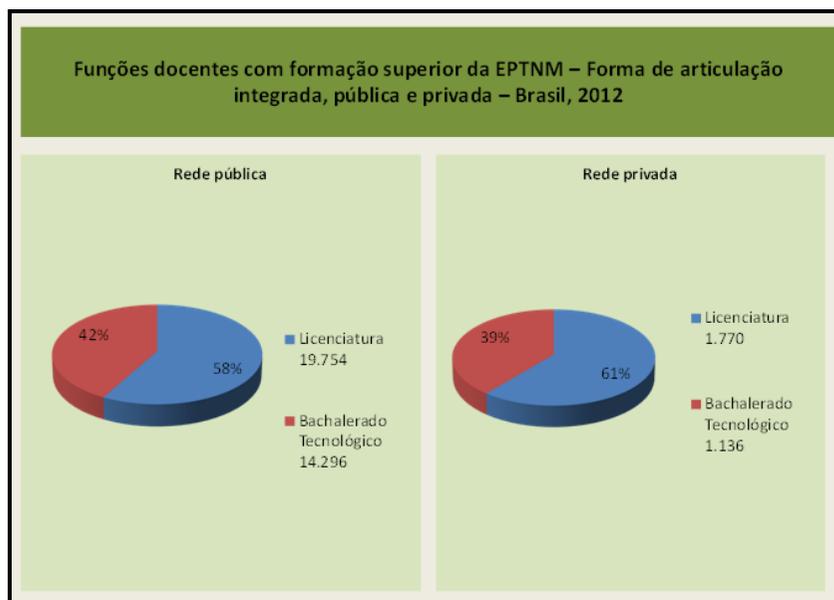
Gráfico 36: Percentual de funções docentes na Educação Profissional com formação superior – Forma de articulação Subsequente – Brasil e Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Ao analisarmos a formação inicial dos professores da educação profissional de nível médio por forma de articulação, percebemos que o maior número de licenciados está nos cursos de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. De acordo com os dados do INEP 2012 (Gráfico 37), a média nacional das funções docentes com licenciatura chegava próximo dos 60% (58% na rede pública e 61% na rede privada).

Gráfico 37: Percentual de funções docentes da educação profissional com formação superior na rede pública – Forma de articulação Integrada – Brasil, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

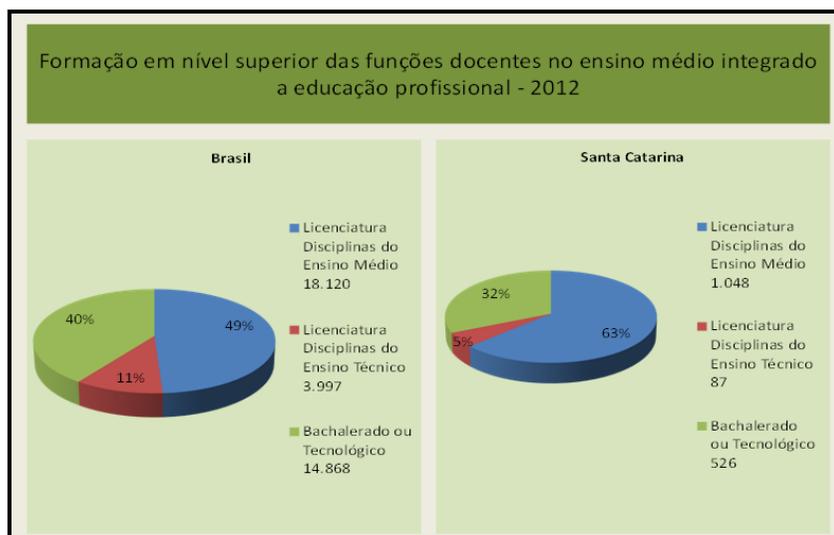
Aprofundando a análise sobre a formação de professores na forma de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio integrada, verificamos que a configuração do seu quadro de docentes evidencia a carência de professores licenciados, assim como nas formas de articulação concomitante e subsequente, embora em percentuais menores.

Em 2012, segundo dados do INEP (Gráfico 38), das 36.985 funções docentes nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil, 18.120 eram licenciados nas disciplinas do núcleo básico do ensino médio, chegando a 49%; 14.868 eram bacharéis ou tinham a formação superior tecnológica, representado 40%; e 3.997, ou seja, 11% eram licenciados nas disciplinas técnicas do curso.

No Estado de Santa Catarina, das 1.661 funções docentes nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, 1.048 eram licenciados nas disciplinas do núcleo básico do ensino médio, 526 tinham o bacharelado ou o superior tecnológico e apenas 87 eram

licenciados nas disciplinas técnicas do curso, respectivamente, 63%, 32% e 5%.

Gráfico 38: Formação inicial em nível superior das funções docentes do ensino médio integrado à educação profissional – Brasil e Santa Catarina, 2012



Fonte: INEP/ 2012/trabalhados por Silva F. L. G. R..

Considerando essa composição do quadro docente nos cursos de Ensino Médio Integrado e tomando como referência a concepção teórico-metodológica destes, percebe-se o tamanho do desafio para a formação docente, inclusive nos cursos de EMIEP, proposta de formação para os jovens brasileiros que se coloca atualmente como potencialmente contra-hegemônica. Evidentemente, essa questão não pode ser simplificada ou reduzida à falta de formação inicial em licenciatura.

As reflexões realizadas por meio dos dados dessas duas categorias de análise (perfil e formação dos professores da EPTNM) nos possibilitam dizer que a atual identidade profissional dos professores da educação profissional do Brasil e de Santa Catarina converge com os interesses e, portanto, com a reprodução da hegemonia do sistema produtivo capitalista onde “a educação de trabalhadores subsume-se à necessidade do capital em reproduzir a forma de trabalho como mercadoria” (RAMOS, 2011, p. 46). A disputa da classe trabalhadora por um projeto educativo emancipatório está atravessada pela concepção burguesa que perpetua a ideia, por meio de sua influência na construção

das políticas educacionais, de que basta ensinar um ofício aos filhos da classe trabalhadora para que estes possam, ao menos, prover seu sustento, da mesma forma que ocorreu com os indígenas do período colonial ou com os desvalidos da sorte do início do século XX, quando da instituição das Escolas de Aprendizes e Artífices.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE

Antes da imersão nos dados que caracterizarão os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, é importante ressaltar que este foi criado a partir da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e mantida pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. Em se tratando dessa expansão, o ano 2008 representa um marco importante, uma vez que, por meio da Lei nº 11.892/08, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país⁴⁹, os quais oferecem formação inicial e continuada, Ensino Médio nas formas de articulação integrada, concomitante, subsequente, nos cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciaturas e pós-graduação.

Destacamos que esta segunda seção do quarto capítulo apresenta os dados coletados junto aos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense⁵⁰, de três dos seus *campi*

⁴⁹ Destacamos que a intenção da criação dos institutos, bem como sua expansão, como política pública, representa “[...] trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, p. 23).

⁵⁰ O IFC resultou da integração das antigas Escolas Agrótécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, juntamente com os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, até então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Seus 13 *campi* e 2 *campi* avançados estão localizados nos municípios de: Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul (Sede e Unidade Urbana), Santa Rosa do Sul, São Bento do

(Camboriú, Concórdia e Videira). Tais dados estão divididos em três categorias de análise: perfil dos professores da EPTNM do IFC, formação dos professores das disciplinas técnicas e atuação dos professores da EPTNM no IFC.

Registramos ainda que a participação na pesquisa foi por adesão dos gestores dos *campi* do IFC, bem como dos seus professores. Apesar de o convite ter sido enviado para todos os *campi*, apenas três aderiram à proposta (Camboriú, Concórdia e Videira). A participação consistiu no preenchimento de um formulário de coleta de dados/Planilha (apêndice 2) no mês de fevereiro de 2013. De um total de 224 professores que estavam em exercício nos *campi* mencionados, 157 contribuíram com o preenchimento das informações solicitadas, correspondendo a 70,08% do total.

4.2.1 Perfil dos professores da EPTNM do IFC

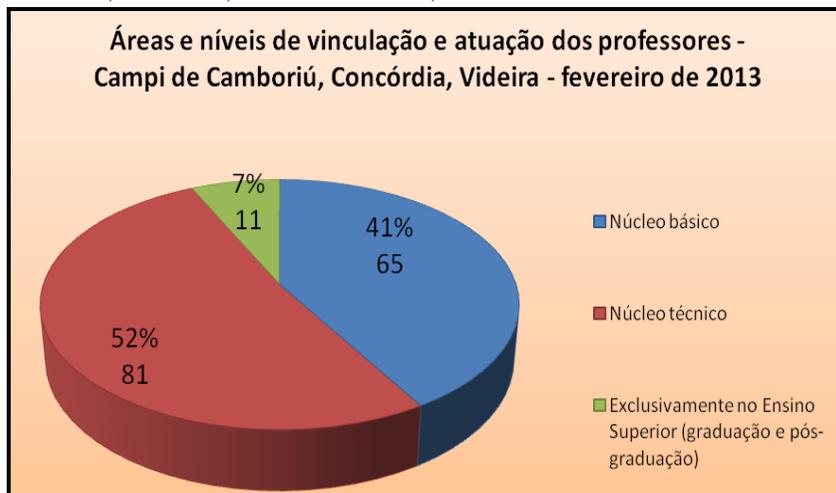
Os dados que serão apresentados na categoria perfil dos professores da EPTNM do IFC referem-se às áreas e níveis de vinculação e atuação dos professores (núcleo básico, núcleo técnico e exclusivamente ensino superior), situação funcional e carga horária.

A classificação de acordo com a área e os níveis de vinculação e atuação dos docentes do Instituto Federal Catarinense foi feita da seguinte forma⁵¹: professores do núcleo básico, professores do núcleo técnico e professores com atuação exclusiva nos cursos de ensino superior de graduação e de especializações. Os dados apresentados no Gráfico 39 revelam que 52% dos professores pertencem ao núcleo técnico, ou seja, ministram disciplinas da área técnica, 41% são do núcleo básico e 7% atuam exclusivamente nos cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação em nível de especialização).

Sul, São Francisco do Sul, Videira. Abelardo Luz e Sombrio são *campi* avançados.

⁵¹ Essa classificação foi realizada a partir da denominação utilizada nos *campi* na distribuição dos componentes curriculares nas matrizes dos cursos, bem como na organização em coordenações de ensino.

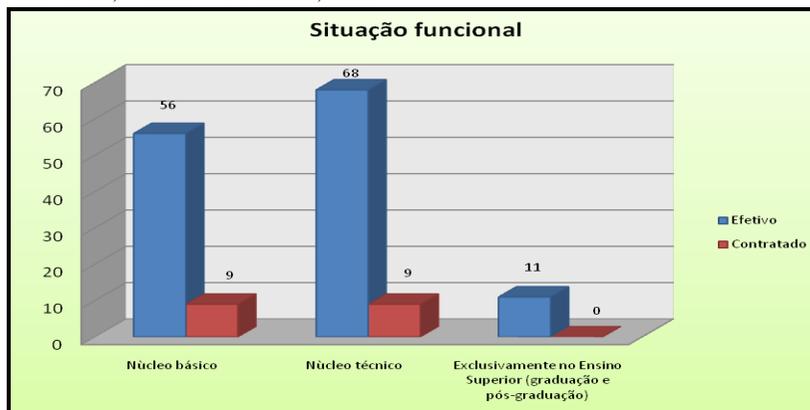
Gráfico 39: Áreas e níveis de vinculação e atuação dos professores – *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à situação funcional, identificamos que os professores do Instituto Federal Catarinense são majoritariamente concursados (estáveis). Dos 157 professores que participaram dessa pesquisa 149 são estáveis, correspondendo a 94,9%, apenas 18 são contratados (substitutos ou temporários), o que representa 5,1%, conforme vemos ilustrado no Gráfico 40.

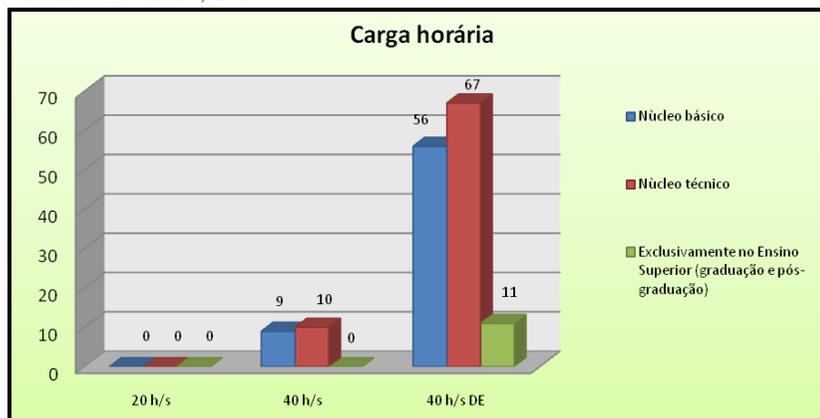
Gráfico 40: Situação funcional dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à carga horária de atuação, identificamos que todos os docentes pesquisados possuem vínculo de 40 horas semanais⁵², e os efetivos/concursados têm Dedicção Exclusiva (Gráfico 41).

Gráfico 41: Carga horária dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

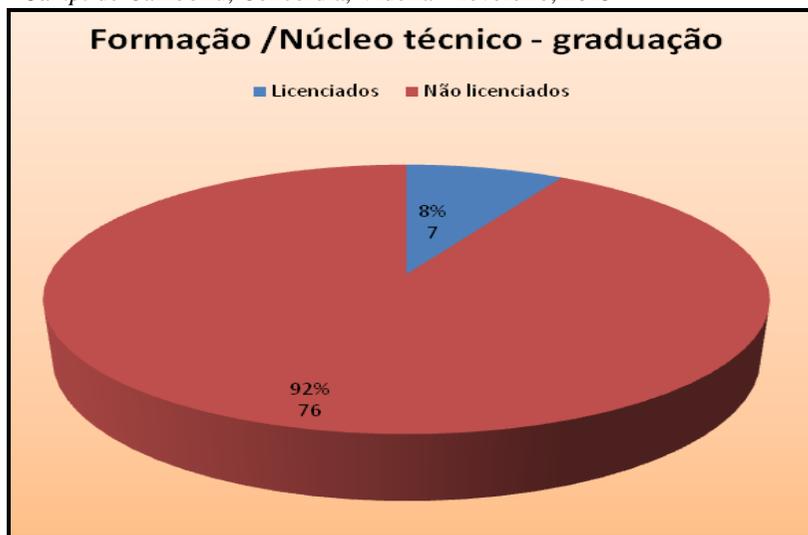
4.2.2 Formação dos professores

Nesta categoria, serão apresentados os dados referentes à formação dos professores em nível de graduação e pós-graduação do IFC.

Quanto à formação em nível de graduação dos docentes do núcleo técnico, os dados indicam que 92% dos professores pesquisados não são licenciados (Gráfico 42); o percentual de professores com licenciatura, portanto, é de 8%.

⁵² A partir do segundo semestre de 2013, essa realidade sofreu alteração, uma vez que, por meio de concurso público, foram admitidos professores com 20 horas semanais. Tal contratação efetivou-se seguindo um estudo de viabilidade entre a Reitoria e as Direções dos *campi*. Essa decisão, no entanto, não agradou parte dos professores, pois o regime de 20 horas semanais, além de ter remuneração menor, por não dar direito à gratificação pela Dedicção Exclusiva (DE), leva esses professores a terem outro vínculo empregatício para melhorar sua renda. Isso implica também na concentração de suas atividades no ensino, restringindo sua atuação na pesquisa e na extensão.

Gráfico 42: Formação dos professores do núcleo técnico – com ensino superior – Campi de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013

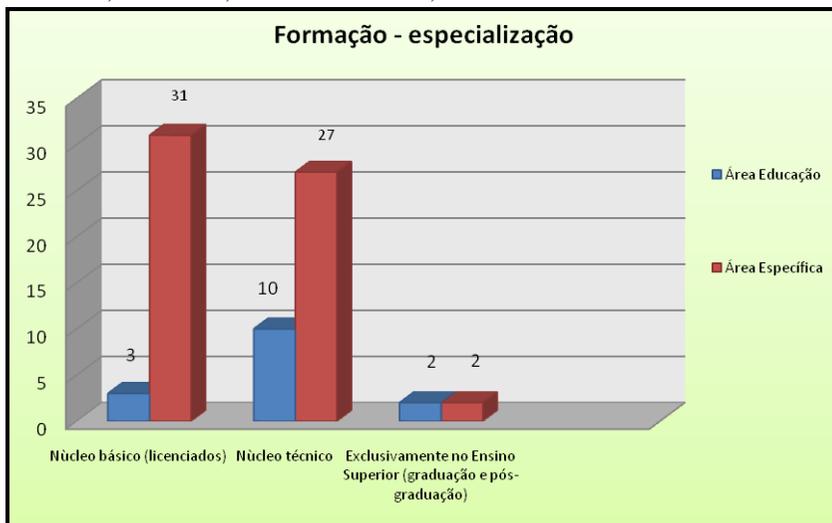


Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o previsto na Resolução CNE/CEB nº 06/12, ainda sem regulamentação em relação ao artigo 40, que trata da formação dos professores da EPTNM, os professores não licenciados deverão enquadrar-se em uma das possibilidades de formação sinalizadas na referida Resolução (licenciatura, programa de complementação pedagógica, especialização e certificação de saberes para os que possuem 10 anos de experiência na Educação Profissional). Vale dizer que a falta de regulamentação deixa em aberto se essa certificação pode ser feita apenas para os que, no momento da publicação da Resolução, já possuem 10 anos de atuação ou se esse tempo será contabilizado até o final de 2020.

Quanto à formação docente, os dados levantados indicam que os professores que, em seu percurso formativo, frequentaram cursos em nível de especialização (Gráfico 43), em sua maioria, o fizeram na área específica de atuação. É interessante notar que 10 dos 37 professores do núcleo técnico possuem especialização na área de educação. Esse número, no entanto, é pequeno considerando a necessidade da formação docente proposta na Resolução citada.

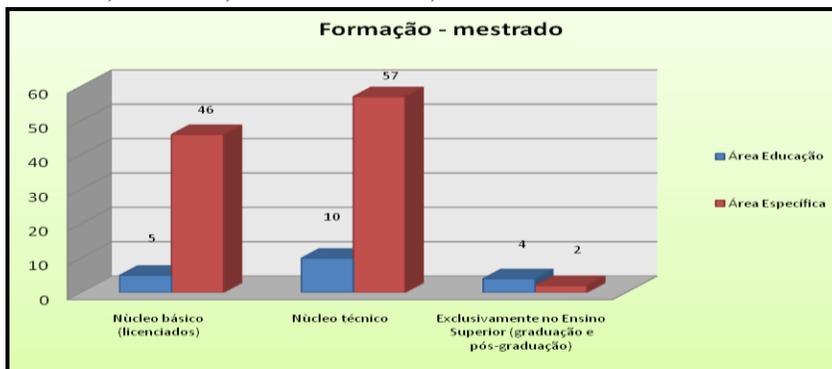
Gráfico 43: Formação em nível de especialização dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação de professores em nível de mestrado (Gráfico 44), identificamos que, dos 157 professores da educação profissional que participaram da coleta de dados 124 possuem mestrado, o que corresponde a 79%. Apenas 19 possuem seus mestrados em educação, ou seja, pouco mais de 15,3%.

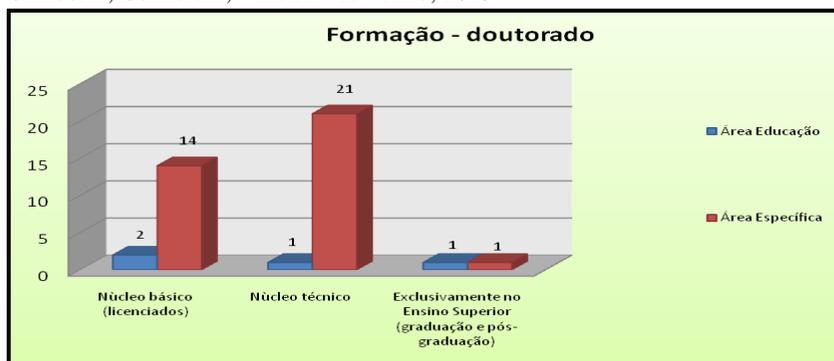
Gráfico 44: Formação em nível de mestrado dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos dados da formação dos professores em nível de doutorado (Gráfico 45), tem-se 40 dos 157 professores com essa titulação, o que corresponde praticamente a 25,4% do total. É importante destacar que alguns professores estavam cursando doutorado quando a coleta de dados foi realizada. Destacamos a relevância dessa formação se considerarmos a proposta dos institutos federais de trabalharem na perspectiva da verticalização da formação e da realização de ensino, pesquisa e extensão nessas instituições. É curioso notar que apenas um professor possui doutorado especificamente em educação.

Gráfico 45: Formação em nível de doutorado dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

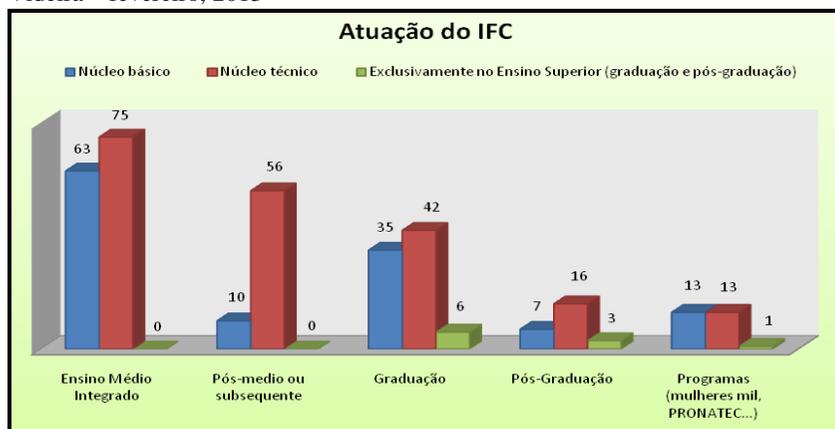
4.2.3 Atuação dos professores da EPTNM no IFC

Em relação a atuação dos professores nos cursos percebe-se que 87,9% dos 157 pesquisados atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado, 42% nos cursos subsequentes, 52,8% nos cursos de graduação, 16,5% em cursos de especialização e 17,2 em programas como Mulheres Mil, Pronatec e Proeja (Gráfico 46). Em relação à atuação dos professores nos programas, é importante destacar que alguns destes não completaram esse campo da tabela, e que os cursos de Pronatec estão sendo inseridos de maneira distinta em cada *campus*, mas encontram-se em ascensão. Vale dizer ainda que o posicionamento em relação ao Pronatec, por se constituir em uma formação para o trabalho precário, descolada da educação básica e, portanto instrumental e mercantil, encontra resistências para a implantação por parte de alguns professores. Não entraremos no mérito ou demérito da política, no entanto, enfatizamos que tal resistência se dá pelo fato de esse programa

constituir-se em uma política destinada, exclusivamente, à qualificação de mão de obra para atender a demanda emergencial do mercado de trabalho, minimizando as possibilidades de uma formação que possa contribuir para um projeto de transformação social.

Outra questão importante que precisamos destacar nesses dados é que eles permitem visualizar a diversidade de níveis e formas de articulação dos cursos de EPTNM que envolvem a docência na educação profissional (cada uma com sua especificidade e concepção teórica e ideológica nelas implícitas), e que todas impactam na construção da identidade profissional dos professores da EPTNM.

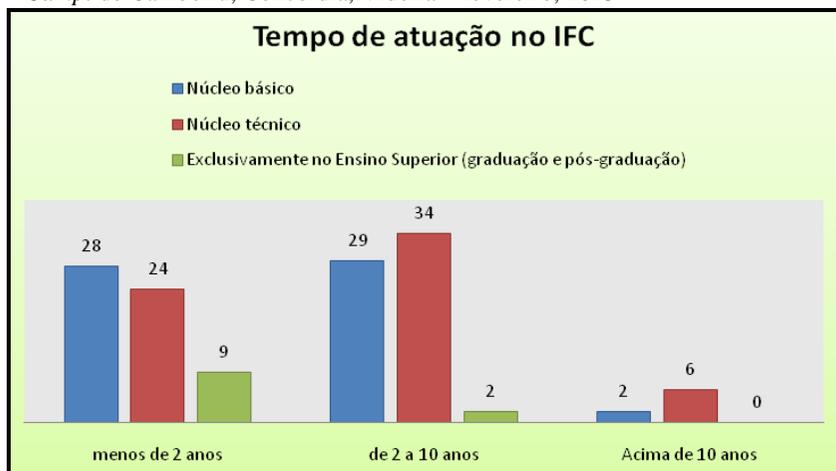
Gráfico 46: Atuação dos professores dos *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de atuação dos professores no IFC, tem-se a destacar que apenas 134 dos 157 professores completaram essa informação. Se tomarmos para a análise o tempo de atuação desses 134 professores, temos: 45,5% possuem menos de dois anos de vínculo com a instituição, 48,5% possuem entre dois e 10 anos de atuação e 6,0% estão há mais de 10 anos no IFC. Tais dados demonstram o alcance da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional em Santa Catarina com a criação desse Instituto em 2008 (Gráfico 47).

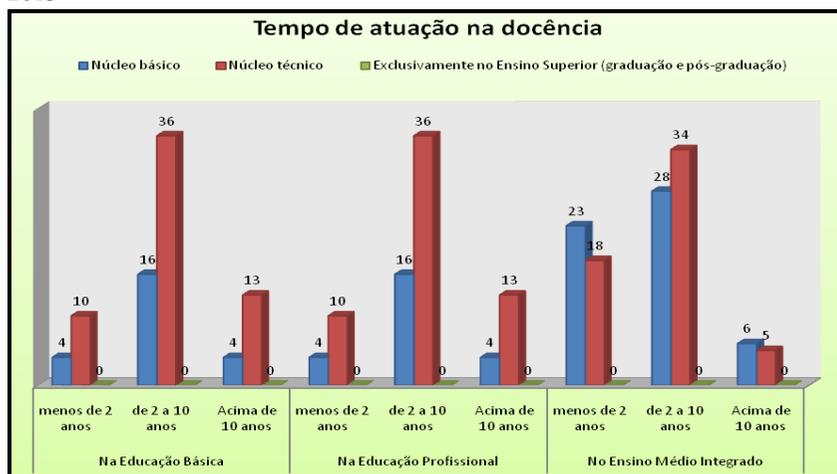
Gráfico 47: Tempo de atuação dos professores no Instituto Federal Catarinense – Campi de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à experiência na docência, destaca-se que a grande maioria dos professores tem entre 2 e 10 anos na área da educação. Se tomarmos apenas os dados do tempo de atuação dos professores do núcleo técnico na educação profissional, temos 13% que atuam há menos de dois anos na área da educação e 46,7% com experiência de 2 a 10 anos (Gráfico 48). Ao compararmos essa informação com os dados do Gráfico 47, é possível afirmar que a grande maioria dos professores da área técnica possuem sua experiência na docência restrita ao seu ingresso no Instituto Federal Catarinense.

Gráfico 48: Tempo de atuação dos professores na docência (em qualquer instituição de ensino) – *Campi* de Camboriú, Concórdia, Videira – fevereiro, 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados são relevantes para pensarmos na forma como a Resolução CNE/CEB nº 06/12 será interpretada. Ao deixar vaga a questão de como se dará o cômputo do tempo de atuação para certificação de saberes para “habilitar” o professor para a docência, não temos como precisar o percentual de professores do Instituto Federal Catarinense que necessitarão participar de políticas ou programas de formação.

4.3 DESAFIOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EPTNM

Os dados apresentados neste capítulo subsidiam-nos na percepção da abrangência dos desafios que se põem à formação dos professores da EPTNM e da sua atual identidade profissional. Os dados apresentados denunciam não só a ausência de uma política de formação contínua e sistemática de formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também a vinculação das políticas da etapa final da educação básica e da formação dos seus professores em geral com o atual sistema produtivo.

Entre os muitos dados que subsidiam essa afirmação, chamamos atenção para três questões: a concentração da matrícula da EPTNM nas formas de articulação concomitante e subsequente; os índices de

professores não licenciados atuando na docência; e a concepção presente nas atuais diretrizes para a formação dos professores da etapa final da educação básica (geral e profissional), seja nas licenciaturas ou nos cursos de complementação pedagógica.

Quanto à concentração da matrícula da EPTNM nas formas de articulação concomitante e subsequente, chamamos atenção para a concentração de 60,44% das suas 1.362.200 matrículas na forma subsequente, e 17,63% na forma concomitante, representando um total de 78,07% da matrícula nesta modalidade de oferta da etapa final da educação básica. Vale lembrar que a estruturação curricular dessas formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitui-se de um conjunto de disciplinas que preparam os estudantes que a frequentam para o exercício de uma atividade profissional visando atender as demandas do mercado de trabalho.

A partir desses dados, e considerando a argumentação realizada nesse estudo em relação a defesa da concepção e dos sentidos que os cursos técnicos de nível médio na forma de articulação integrada possuem para os estudantes da classe trabalhadora, evidencia-se a necessidade da ampliação da oferta dessa forma de articulação da EPTNM ao ensino médio. Reafirmamos, nesse sentido, que atualmente a concepção do EMIEP constitui-se na proposta contra-hegemônica de formação potencialmente capaz de realizar a travessia para uma educação que oportunize uma formação omnilateral e politécnica aos estudantes.

Em relação à formação dos professores em nível superior, chegamos a um índice de 54% dos professores sem licenciatura ou complementação pedagógica (formas que atualmente são respaldadas pela legislação brasileira para torná-lo licenciado). Esse índice, somado aos 9,25% que só possuem ensino médio, totaliza 63,25% dos professores sem formação para a docência.

Uma terceira questão que tomamos para análise refere-se à concepção das diretrizes para a formação de professores. A ênfase que queremos dar ultrapassa a ausência de uma política sistemática de formação de professores do núcleo técnico; relaciona-se, sobretudo, à necessidade de se rever a fundamentação das atuais diretrizes para a formação de professores, bem como dos cursos de formação pedagógica, na pedagogia das competências.

Diante dessas considerações, e tendo presente as reflexões dos três capítulos que antecederam os dados aqui apresentados, especialmente retomando que a identidade profissional dos professores

se dá a partir das suas relações sociais e históricas, o que envolve a sua formação, a socialização profissional e o trabalho (fortemente influenciados pelas políticas educacionais), a conclusão a que se chega é que a atual identidade profissional dos professores da EPTNM serve aos interesses do mercado, portanto, é construída sob os princípios do capital. Ou seja, ao atual sistema produtivo a requer uma identidade profissional capaz de produzir ou reproduzir o domínio da técnica pelos estudantes. Para tanto, é desnecessário que o professor da EPTNM possua formação para o exercício da docência, tampouco que possua uma visão ampliada da realidade social, política, econômica e cultural em que está inserido e que possibilite ao estudante compreendê-la; basta-lhe dominar, transmitir e ensinar a executar as tarefas requeridas pelo mercado.

Romper com essa lógica não é uma tarefa exclusiva da formação de professores, mas passa, necessariamente, por ela. Nesse sentido, em se tratando da formação inicial, visualizamos que o maior desafio que se põe não se restringe apenas à oferta de uma formação pedagógica dos professores da EPTNM, mas envolve a reestruturação das Diretrizes para a formação de professores de maneira geral e romper com a possibilidade de certificação de saberes para a docência. A reestruturação das diretrizes da formação de professores deve possibilitar que se repense a própria concepção dos cursos de licenciatura e de complementação pedagógica de modo que contemplem, em suas dimensões didáticas, políticas e pedagógicas, a perspectiva emancipatória, configurando-se como uma formação contra-hegemônica. Nesse aspecto, sinalizamos para a potencialidade dos princípios filosóficos, pedagógicos e epistemológicos da concepção do EMIEP e das reflexões realizadas no segundo capítulo desse estudo acerca dos caminhos possíveis para a formação de professores para a EPTNM.

Quanto à formação continuada, centrá-la nas escolas tem se constituído na melhor possibilidade de se instituir um processo verdadeiramente contínuo de reflexão sobre a práxis e para o desenvolvimento de consciências críticas coletivas que repercutam no contexto da aula.

A expectativa depositada na formação inicial e continuada dos professores, portanto, é de que o referencial para essa formação se constitua em um contraponto às lógicas mercadológicas historicamente predominantes nas políticas e práticas educacionais no país contribuindo para a construção de uma identidade profissional comprometida com uma educação que colabore com a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como preocupação central a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), de forma a construir uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida.

O primeiro capítulo pretendeu situar o contexto no qual a contraposição entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi sendo construída no Brasil. Apresenta, sinteticamente, o processo de desenvolvimento da educação escolar no país desde a colonização portuguesa até as atuais políticas que cercam essas modalidades de ensino.

Ressaltaram-se, inicialmente, a influência jesuítica na oferta do ensino nos primeiros séculos da nossa colonização e a instituição das escolas de artes e ofícios, em 1909, para os “desvalidos da sorte” como marcos iniciais da oferta do ensino profissionalizante no país. As políticas educacionais implantadas a partir da década de 1930, com o início da estruturação do que seria, mais tarde, o ensino secundário, e o conjunto de leis orgânicas da década de 1940 constituíram-se em marcos também relevantes, particularmente para a compreensão da dualidade estrutural na educação brasileira desenvolvida no século XX, acompanhando a dualidade de classe que caracteriza a sociedade brasileira. Já nas décadas de 1960 e 1970, destacamos que, mesmo que a LDB 4.024/61 tenha buscado a implantação de um novo princípio educativo para a configuração dos projetos pedagógicos cuja estruturação curricular mesclasse conteúdos da educação geral com os da educação profissional, e que a LDB 5.692/71 tenha estabelecido a profissionalização compulsória nos cursos secundários, tais legislações não deixaram de se comprometer com o sistema produtivo em vigor.

A década de 1980, por sua vez, foi bastante significativa em se tratando da produção e divulgação acadêmico-científica das pedagogias críticas ou contra-hegemônicas, as quais alcançaram o reconhecimento da comunidade científica. Tais concepções, assumidas, sobretudo, por intelectuais comprometidos com a educação da classe trabalhadora e com a transformação social, continuam inspirando debates, reflexões e práticas pedagógicas que possam representar a travessia para uma educação com pautas emancipatórias.

Entretanto as reflexões acerca das políticas que predominaram na década de 1990 revelaram um cenário de ruptura com tais referenciais e de comprometimento com o sistema produtivo capitalista, aliando-se às pautas neoliberais dos organismos multilaterais. Com vocabulário e

conceitos cuja semântica confunde não somente a população, mas os educadores, os textos das políticas educacionais da década de 1990 partem em defesa de uma educação que desenvolva competências e habilidades e que promova a equidade. Com base na Teoria do Capital Humano e do Estado Mínimo, implanta-se uma concepção de responsabilização dos sujeitos pela eficiência e eficácia no desenvolvimento de suas atividades, inserindo cada vez mais a ideia da competitividade como fator de progresso humano. Entre as políticas que ilustram essa concepção, de forma mais ou menos destacada, citamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução nº 03/98), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 04/99). Associam-se também a essa concepção a instituição de políticas de avaliação de desempenho dos estudantes e das instituições.

Para finalizar a reflexão em torno da trajetória das políticas educacionais da etapa final da educação básica em nosso estudo, exploramos documentos e legislações aprovadas após as eleições de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Identificamos a preocupação com uma sólida formação básica, fundamentada nos eixos da cultura, da ciência, do trabalho e da tecnologia. A concepção presente nos documentos e diretrizes das políticas desse período tomam ainda a pesquisa como um princípio pedagógico, e o trabalho como princípio educativo, e intencionam uma configuração de escola e de educação de qualidade social. Tais concepções reascenderam as expectativas da década de 1980 e geraram esperanças no sentido de se alcançar a superação da dualidade das políticas educacionais no Brasil.

Os documentos e legislações tomados para análise e que ilustram essa afirmação são: o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base”, o Documento Base do Proeja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 07/10), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02/12) e as Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06/12). Entretanto permanecem as avaliações de desempenho dos estudantes e criam-se políticas que focalizam a formação de mão de obra para o mercado – como o PRONATEC, que se constitui em uma formação precária e instrumental para o trabalho, descolada da educação básica.

Foram trazidos ainda para a reflexão, no primeiro capítulo, a respeito das políticas públicas de educação da última etapa da educação

básica, os dados do Censo Escolar do Brasil e de Santa Catarina entre os anos 2003 e 2012, tanto de formação geral quanto de educação profissional. Estes revelam que, nesse período, houve um incremento de 778.817 matrículas, especialmente nas formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio subsequente e integrada de EPTNM; por outro lado, houve uma redução da matrícula no EM de formação geral. Os dados de Santa Catarina revelam esse mesmo movimento. Já as matrículas na forma integrada, tentativa de superação da dualidade estrutural na formação desse nível de ensino, se concentraram nas redes públicas de ensino.

Essa movimentação na matrícula do Ensino Médio e da EPTNM e os dados apresentados sobre a escassez de professores para as disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia, e mesmo para as demais áreas do currículo da etapa final da educação básica exploradas no primeiro capítulo deste estudo, ampliaram a preocupação com a urgência e a própria configuração das atuais políticas de formação de professores. Diante dessa preocupação, o segundo capítulo voltou-se para a imersão na trajetória das políticas de formação de professores para a etapa final da educação básica.

O desenvolvimento do capítulo 2 permitiu compreender que a configuração das políticas de formação de professores vincula-se e se compromete historicamente com as diferentes manifestações da política social de uma nação, configurando-se em um movimento contraditório entre as forças sociais em disputa no país. Apesar de sindicatos, movimentos educacionais e profissionais serem forças que atuam na constituição das políticas em curso e das políticas em gestação, é, sobretudo, o Estado a referência central para sua concepção e implementação.

Importa salientar que as políticas de formação de professores têm sido objeto de estudos e mobilizações acompanhando o movimento de ampliação da escolarização no país, especialmente nas últimas décadas. Em se tratando das políticas educacionais dos anos 1990, seu alinhamento com os propósitos dos organismos multilaterais tornou-se notadamente visível, tanto no que se refere às políticas públicas de maneira geral quanto da formação de professores em particular, articulando-se à reestruturação do Estado no sentido da manutenção e reprodução do sistema produtivo em vigor.

É nesse contexto que emergiram as novas diretrizes para a formação de professores pós LDB/1996 (CNE/CP 01/02). Apesar da mobilização de alguns setores dos movimentos educacionais e sindicais que se fizeram presentes nas consultas públicas para privilegiar

concepções de cunho crítico, o direcionamento dado pelo poder público foi de uma formação baseada no desenvolvimento de competências, em uma acepção entendida no mundo do trabalho como direcionada de forma imediata ao mercado produtivo. Também a legislação para a formação de professores passou a ter um caráter, sobretudo, direcionado para a formação técnico-profissionalizante desses profissionais. Para essa formação, a universidade já não se constituía no lócus privilegiado. Não só faculdades isoladas e faculdades integradas, como também centros de educação tecnológica, como Institutos Superiores de Educação, passaram a protagonizar com maior relevância a formação do professor. Deflagrou-se, assim, um processo de interiorização das instituições privadas de ensino superior, que tomam para si a tarefa de formar professores para atender à exigência posta pela LDBEN 9.394/96. A formação de professores constitui-se em um filão de mercado para tais instituições, as quais cumprem uma função que, via de regra, deveria ser do poder público.

Constatamos, no entanto, que as políticas de ensino médio e EPTNM tiveram significativas alterações conceituais em suas diretrizes nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Já as políticas de formação de professores não foram alteradas significativamente, pelo menos até o presente momento.

As alterações mais significativas com relação às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação nesse período foram: a reestruturação da Capes, que amplia suas finalidades e passa agora também a subsidiar o MEC no fomento e articulação de ações destinadas à formação de professores da educação básica (Lei nº 11.502/07) e a instituição de uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, que disciplinou a atuação da Capes no fomento de programas de formação inicial e continuada (Lei nº 6.755/09). Dessas alterações, decorrem diversos programas que estão em implantação. Destacamos, neste estudo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O primeiro focaliza a formação de professores já em exercício na educação básica (primeira e segunda licenciatura), e o segundo, a formação inicial de professores. Ressalta-se também o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008).

Chamam atenção, contudo, os dados de que, a partir de 2009, embora tenha havido uma recuperação da modalidade presencial nos cursos de formação de professores nas instituições públicas, a

modalidade a distância está em constante ascensão, fundamentalmente nas instituições privadas de ensino superior, o que representa uma preocupação especialmente pelas dificuldades relacionadas a esta modalidade de formação, fundamentalmente no que se refere ao acompanhamento da qualidade da formação que oferecem.

Quanto à formação de professores para a atuação nos cursos de educação profissional, destacamos que esta tem sido historicamente conduzida a partir de políticas emergenciais, descontínuas e não obrigatórias. As regulamentações em vigor a respeito dos Programas de formação pedagógica reproduzem o disposto para a formação de professores para a educação básica, quer seja, a formação por competências. Apesar de a Resolução nº 06/12, que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares para a EPTNM, contemplar a exigência de formação para os professores não licenciados, a falta de sua regulamentação não tem produzido maiores efeitos práticos conduzindo a uma interpretação de que a certificação de saberes e competências para a docência possa se constituir na principal forma de alcance da “habilitação para a docência”. Exceto por iniciativas pontuais, essa formação tem passado à margem das discussões tanto das instituições de formação de professores quanto dos Fóruns Estaduais de Educação, responsáveis pela formação e pelo levantamento da demanda, respectivamente.

As reflexões realizadas no capítulo 3 objetivaram compreender como as políticas de formação de nível médio e profissional e de formação de seus professores, bem como o trabalho docente influenciam na construção da identidade profissional dos professores da EPTNM.

Compreendemos, por meio do referencial teórico utilizado, que a identidade profissional em geral é construída no contexto social, político, econômico e cultural em que está inserida. Dada essa concepção, concluímos que a identidade profissional dos professores é forjada nos processos de sua formação e de sua socialização profissional. Desse modo, a identidade profissional dos professores da EPTNM é construída por meio da formação e das atividades próprias do seu ofício e dos papéis exercidos na sua profissão.

A docência na EPT envolve a complexidade do mundo do trabalho e as novas relações de trabalho existentes, que possuem repercussão distinta em cada realidade, mas que, em termos globais, tem se manifestado, entre outras, nas seguintes formas: desemprego estrutural, redução do emprego formal, trabalho precário ou temporário, falta de qualificação do trabalhador e demanda por trabalhadores super ou multiquificados.

É nessa dinâmica que o trabalho docente é trazido para o debate. Partimos da compreensão de que o professor é um trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho e tende a respaldar sua ação pedagógica a partir das políticas educacionais criadas pelo Estado, inseridas em um movimento atravessado pelas contradições que caracterizam o estado capitalista e a sua manutenção.

Enfatizou-se também que a fabricação da identidade profissional dos professores, por meio do discurso oficial, faz com que o Estado produza, no imaginário social, a ideia de que a educação – e, portanto, o professor – não é só responsável pelo sucesso escolar dos estudantes, mas também pela formação da mão de obra altamente qualificada que o mercado requer de forma a produzir o desenvolvimento econômico e social do país. Assim, a atual identidade profissional do professor da EPTNM no Brasil vem sendo ajustada ao projeto nacional, que serve, sobretudo, aos interesses da estruturação e reestruturação do sistema produtivo, o qual, por sua vez, espera das instituições que ofertam educação profissional a formação de mão de obra competente.

Como contraposição a essa lógica, destacamos a concepção e os sentidos que envolvem os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), como potencialidade contra-hegemônica em termos de política educacional de formação dos jovens brasileiros, podendo, inclusive, contribuir para a construção de uma nova identidade profissional dos professores da EPTNM.

A potencialidade do EMIEP é identificada a partir dos seus sentidos filosófico, epistemológico e político, defendidos por Kuenzer (2010) e por outros intelectuais que formaram o referencial deste estudo. Em relação ao sentido filosófico, destacamos que essa política configura um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: trabalho (no sentido ontológico e histórico, como princípio educativo), conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura. Quanto ao sentido epistemológico, o EMIEP parte de uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas relações as quais o pensamento se dispõe a apreender. Essa forma de conceber o conhecimento implica uma unidade entre os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular. Por fim, no seu sentido político, o EMIEP é uma forma de preparar os jovens brasileiros da classe trabalhadora que, por uma imposição da realidade do sistema produtivo, necessitam ingressar no mercado de trabalho ainda enquanto cursam a educação básica.

Diante desse contexto, acreditamos que a concepção que subsidia os cursos de EMIEP, constitui-se no ensino possível para a travessia que possui como horizonte a emancipação humana a partir de uma formação omnilateral. Portanto, defendemos que a concepção do EMIEP, é potencialmente capaz de contribuir não só para o desenvolvimento de uma educação que caminhe na direção da superação da dualidade estrutural dos cursos de formação de nível médio, mas também para a construção de uma identidade profissional dos professores convergente com este propósito.

Essa concepção, no entanto, traz a necessidade de mudança em relação à práxis educativa existente nas instituições de ensino e, em decorrência disso, de uma nova identidade profissional dos seus professores. Uma práxis (na concepção de Vázquez) compreendida como uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade, que contribua na construção de um novo projeto societário para a classe trabalhadora.

O quarto capítulo dedicou-se a caracterização dos professores que atuam na docência no EPTNM e na reflexão acerca dos desafios que se põem construção de uma identidade profissional dos professores comprometida com uma educação emancipatória, ou seja, com a formação de sujeitos sociais plenos e não restritos a uma qualificação imposta pelo mercado. Um professor que realize uma educação profissional técnica eficiente e ao mesmo tempo possibilite uma formação omnilateral dos estudantes.

Iniciou-se o capítulo com a caracterização dos professores da EPTNM em exercício no país e em Santa Catarina. Foram levantados dados para essa caracterização por meio de duas grandes categorias de análise: perfil e formação dos professores da EPTNM.

Em relação ao perfil dos professores da EPTNM no Brasil e em Santa Catarina, foram analisados dados referentes ao sexo, à localização dos professores e das escolas (urbana e rural), à escolaridade e à forma articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio em que atuam (concomitante, subsequente e integrada). Tais dados revelaram que o perfil dos professores que atuam na EPTNM caracteriza-se por uma maioria masculina (55%); que se localiza, prioritariamente, nas áreas urbanas (95,63%) e com atuação profissional, prioritariamente, vinculada a forma de oferta subsequente, cuja docência está centrada na transmissão das técnicas relativas a uma determinada formação profissional.

A categoria “formação dos professores que atuam na EPTNM no Brasil e em Santa Catarina” buscou dados sobre a formação inicial dos

docentes. Os dados revelaram que 90,75% das funções docentes tinham formação superior; 9,20% tinham formação de nível médio; e 0,05% tinham apenas o ensino fundamental. Entretanto chama a atenção o fato de que 54% das funções docentes exercidas por profissionais com formação superior não possuem licenciatura ou complementação pedagógica. Esse índice, somado aos 9,25% que só possuem ensino médio ou fundamental, indica que 63,25% dos profissionais que atuam na docência da EPTMN não possuem a formação compatível legalmente estabelecida. Em Santa Catarina, os dados revelam que, nesse mesmo ano, apenas 80% dos professores possuíam formação superior; e 20% tinham somente a formação de nível médio (educação geral, cursos técnicos e normal/magistério). Dos 80% formados em nível superior, apenas 20% eram licenciados; 59% possuíam formação em cursos de bacharelado ou tecnológicos e 21% tinham formação superior com complementação pedagógica. Assim, ao somarmos os 59% de funções docentes com formação superior com os 20% de professores que possuem apenas formação de nível médio, temos um percentual de 79% das funções docentes em Santa Catarina ocupadas por professores sem a formação compatível para a docência na EPTNM.

Com a intenção de verificar de modo mais empírico a questão da formação dos professores de EPTNM, optou-se por realizar um estudo em uma determinada instituição de ensino que oferta essa forma de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Este estudo analisou dados coletados em fevereiro de 2013 junto aos professores de três *campi* do Instituto Federal Catarinense (Camboriú, Concórdia e Videira), segundo as seguintes categorizações: perfil dos professores da EPTNM do IFC (áreas/níveis de vinculação: básica, técnica e superior, situação funcional e carga horária); formação dos professores do IFC; e atuação dos professores da EPTNM no IFC.

Em relação ao “perfil dos professores”, os dados revelam que 52% deles ministram disciplinas da área técnica; 41% ministram disciplinas do núcleo básico; e 7% atuam exclusivamente nos cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação em nível de especialização). Quanto à situação funcional, identificamos, entre os professores, 94,9,2% concursados e 5,1% substitutos ou temporários. Em relação à carga horária de atuação, todos os docentes pesquisados possuem vínculo de 40 horas semanais. Em síntese, o perfil profissional dos professores do IFC é de professores que atuam preponderantemente nos núcleos básico e técnico, são majoritariamente concursados e possuem vínculo de 40 horas semanais com a instituição.

Na categoria “formação dos professores”, destaca-se, inicialmente, que todos os professores, seja do núcleo básico, superior ou técnico, possuem formação superior. Enfatiza-se, no entanto, que, dos professores do núcleo técnico, 92% não são licenciados.

Quanto a “atuação dos professores” do IFC na EPTNM destacamos que, dos 157 professores pesquisados: 87,9%, atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado; 42% nos cursos subsequentes; 52,8% nos cursos de graduação; 16,5% em cursos de especialização; e 17,2% também atuam em programas como Mulheres Mil, Pronatec e Proeja. Chama-nos a atenção o investimento do IFC na oferta da forma de articulação integrada.

Dada a presença dos cursos de EMIEP nos Institutos Federais como forma de articulação preferencial de oferta, justifica-se, nessas instituições, o maior número de licenciados atuando na EPTNM, se comparado com os dados nacionais gerais.

Ao finalizar a análise dos dados do quarto capítulo, percebemos que eles demonstram não só a diversidade que envolve a docência na educação profissional (cada modalidade e forma de articulação com sua especificidade e concepção teórica e ideológica implícita) quanto subsidiam nossa compreensão em torno da construção e da configuração da atual identidade profissional dos professores da EPTNM. Nesse sentido, considerando as reflexões do terceiro capítulo desse estudo, os dados nos levam a afirmar que a identidade profissional do professor da EPTNM é forjada pelas políticas da etapa final da educação básica em suas distintas modalidades e pelas políticas de formação de seus professores que vem em perspectiva histórica atendendo aos interesses do sistema produtivo capitalista. Outro elemento que corrobora com a construção da identidade profissional dos professores é a sua socialização profissional que baseia-se na implantação das políticas da EPTNM e dos papéis que desempenha no exercício de suas funções. Diante desses aspectos que forjam a identidade profissional dos professores da EPTNM concluímos que a atual identidade possui forte relação com o atual sistema produtivo capitalista. Por esse motivo, destacamos que os desafios que se colocam para a formação desses professores, especialmente quando a concepção que a embasa é de perspectiva crítica, são, no nosso entendimento, particularmente de duas ordens: formação inicial para a docência para os professores não licenciados e formação continuada.

Importa destacar também que os estudos realizados nos permitiram sintetizar em quatro eixos os saberes necessários para uma formação de professores da EPTNM na perspectiva aqui defendida:

- a) Saberes contextuais: que possibilitem a compreensão das relações existentes entre o estado, a sociedade, a economia, a política, a cultura, o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia, a educação e o ser humano. Daí decorre a necessidade de que essa formação oportunize a reflexão crítica a respeito das políticas educacionais do país, em especial as destinadas à Educação Profissional. Nesse aspecto da formação, é importante também compreender e refletir sobre o papel das instituições de Educação Profissional na sociedade.
- b) Saberes epistemológicos, filosóficos e éticos: que possibilitem o conhecimento das teorias educacionais e princípios que sustentam a práxis profissional do professor da EPTNM. É importante considerar, nesse aspecto, que uma educação fundamentada na concepção emancipatória precisa se sustentar sobre uma perspectiva crítica privilegiando a formação omnilateral do ser humano.
- c) Saberes pedagógicos e didáticos: que oportunizem aos docentes a compreensão em torno do processo de ensino e aprendizagem e das estratégias de ensino que melhor se adequam às características de cada grupo de estudantes considerando os diferentes níveis de atuação do professor da EPTNM. Sobre esse aspecto da formação, destacamos também a necessidade da realização de estudos sobre a juventude e a adoção da pesquisa como um princípio pedagógico.
- d) Saberes específicos: referem-se aos saberes próprios de cada área, eixo ou componente curricular de atuação. Destacamos, nesse aspecto da formação, a relevância de o trabalho docente na EPTNM pautar-se na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É por meio desse tripé, aliado aos demais saberes que envolvem a formação e a práxis docente na EPT, que o professor terá subsídios para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, realizando uma formação profissional eficiente e a formação de sujeitos plenos.

Quanto à formação continuada, destacamos que os dados coletados por Pena (2014) em seu estudo, apresentados nas reflexões do segundo capítulo, revelam o ressentimento dos professores do núcleo técnico em relação à ausência dessa formação, que poderia se constituir, na visão desses professores, em um momento privilegiado para a troca

de experiências, contribuindo assim para a aprendizagem da docência. Também nos depoimentos coletados no grupo focal realizado junto ao Grupo de Trabalho do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense percebeu-se a preocupação com a necessidade de um conhecimento mínimo da área tecnológica dos cursos em que os professores das disciplinas do núcleo básico atuam. Há, portanto, uma inquietação em relação à necessidade de se instituir uma política de formação continuada que ofereça condições para a reflexão sobre a práxis docente do coletivo de educadores de ambas as áreas, não só para melhorar as condições de integração e contextualização dos saberes da formação geral com a formação profissional, mas também para promover a necessária reflexão sobre a docência na EPTNM numa perspectiva emancipatória.

Para ambas as formações, inicial e continuada, o referencial teórico defendido neste estudo deve se constituir de pautas que emancipam envolvendo saberes contextuais, epistemológicos, filosóficos, éticos, pedagógicos, didáticos e específicos da área de atuação profissional – ou seja, uma formação omnilateral e politécnica, conforme expressa o documento base do EMIEP.

A tese defendida neste estudo, de que a concepção implícita no documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base” que fundamenta teórica e metodologicamente os cursos de EMIEP ao constituir-se no referencial para a formação inicial e continuada dos professores da EPTNM e para sua práxis é potencialmente capaz de contribuir com a construção de uma nova identidade profissional comprometida com uma educação emancipatória e, portanto, com um novo projeto societário cuja centralidade seja o ser humano, e não o capital.

A construção dessa nova identidade profissional, contudo, não se restringe à instituição de uma política de formação de professores e de políticas educacionais com referenciais e pautas que emancipam; todavia passa, necessariamente, por elas. Para subsidiar práticas guiadas por essa concepção crítica, outras questões precisam ser aprofundadas, as quais demandarão novas investigações. Assim, se fazem pertinentes estudos sobre a estruturação curricular dos cursos de complementação pedagógica existentes e seus reflexos sobre a identidade profissional dos professores da EPTNM; a viabilidade de uma licenciatura em educação profissional que permita o acesso a saberes contextuais, epistemológicos, filosóficos, éticos, pedagógicos, didáticos e específicos do eixo tecnológico correspondente às diferentes áreas de atuação profissional; a potencialidade de cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu* que

estabeleçam diálogo entre os diversos saberes e a prática profissional dos professores atuantes na EPTNM e que já possuem formação superior; entre outros.

Por fim, importa-nos ratificar que concluímos este estudo convictos de que a identidade pretendida para a atuação na EPTNM ainda está no horizonte, no futuro, mais próximo ou mais distante, e que, para alcançá-la, é preciso romper com a manutenção da lógica do presente. Sabemos que essa identidade profissional ainda é utópica, mas que parte do princípio de que a educação que possibilitará entender e atender os interesses da classe trabalhadora é a educação que emancipa plenamente os sujeitos. Afinal, “no fundo de cada utopia, não há somente um sonho, há também um protesto” (Oswald de Andrade).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica emancipadora. **II Seminário Internacional: Educação intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Identidade, diferença, mediações.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 8-11 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/658-of9-st1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (PARFOR). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 7**, de 09 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:dirtrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 11**, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 2 ago. 2012.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. MEC. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article>

&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. MEC. **Estudante vai poder entender desempenho no Enem.** Coletiva de Imprensa. Ministro Aloizio Mercadante. Brasília, 25 nov. 2013, sonora: 8'07". Disponível em: <http://redcomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&Itemid=238>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. MEC/CNE/CEB. **Escassez de professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. 2007.

_____. MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2003/2013.** Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 8 maio 2014.

_____. MEC/SETEC. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. MEC/SETEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 15 set. 2013.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35 maio/ago. 2007.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores nos anos 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

CAPES/DEB. **Relatório de gestão 2009-2012.** 2012.

CASTRO, M. Convergências e tensões nas propostas de 2009: política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e plano nacional de educação. In: DAKBEBM A. I. L. F. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**

docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-40, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CORBUCCI, P. R. **Sobre a redução das matrículas do ensino regular.** Texto para Discussão nº 1.421. Ipea, Brasília, set. 2009.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: UFF; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 26. ed.. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Autores Associados, 1985.

DURLI, Z. Formação e profissionalização docente: percursos e tendências. In: SOPELSA, O.; TREVISOL, J. V. (orgs.). **Currículo, diversidade e políticas públicas.** Joaçaba: Unoesc, 2009.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fep%2Fv33n3%2Fa10v33n3.pdf&ei=EZ_eUuq4GYfksATN>

2YLICw&usg=AFQjCNELklAs9Gkl3hdjcNsJsg065IrIbw&bvm=bv.59568121,d.eW0>. Acesso em: 21 jan. 2014.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHINI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Resumo Executivo. Brasília: Unesco, 2009b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2000.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

_____. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. In: **Revista Textual**, out. 2013. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/textual/out2013/pdfs/licenciaturas.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DAKBEBM, A. I. L. F. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

_____. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Livro 2. TRAVERSINI, Clarice et al. (org.). Porto Alegre: DIPUCRS, 2008.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63)

_____. (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr. 2000.

_____. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 68, Edição Especial, dez. 1999.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. In: **Revista Poli: saúde, educação, trabalho**, ano 3, n. 15, jan./fev. 2011.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula: a ruptura que não aconteceu. In: CIP-BRASIL. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MOURA, Dante. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

NEY, A. F. V. A reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, políticas e legislação. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (orgs.). **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2008.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (orgs.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Organização Curricular da Educação Profissional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A formação de professores para a educação profissional. In: DAKBEBM A. I. L. F. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

OLIVEIRA, Ramon; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. In: **Retratos da Escola**, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-80, jan./jun. 2011.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica:** conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BU-BD-9HKFU8/tese_geralda_aparecida_de_carvalho_pena__vers_o_final.pdf?sequence=1 Acesso em abr. 2014.

RAMOS, M. Escola unitária. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B. ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

_____. Pedagogia das competências. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

_____. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia à novas pedagogias. In. ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. A Reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, C. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ROSENFELD, C. L.; NARDI, H. C. Competência. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SADER, Emir. **Lula, PT e os Movimentos Sociais**. Disponível em http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/taller/sader_310105.htm Acesso em 19/06/2014

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas: SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde** – Revista da EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a09.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008a.

_____. Políticas públicas para formação de profissionais da educação básica. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul “Pesquisa em educação e inserção social”, **Anais...**, Itajaí, SC, 2008b. CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, F. L. G. R. A docência nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: desafios para as políticas de formação de professores. In: VII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania", 30 maio a 1 jun. 2012, Udesc/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação. **Anais...**, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação**. 2009. 128 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/cursos/mestrado/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-198, out. 2009.

SILVA, S. J. R. **A formação dos professores do campo:** um estudo na Serra Catarinense. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

THIESEN, J. S. **O futuro da educação:** contribuições da gestão do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VALLE, I. R. **Sociologia da Educação, currículo e saberes escolares.** Florianópolis: UFSC, 2011.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação e cenário da reforma. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Outras referências:

A CONAE e o novo PNE: novos marcos para a educação. Entrevista com Carlos Abicalil, Carlos Roberto Jamil Cury e Silke Weber. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 11-24, jan./jun. 2010.

DOCUMENTO: Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

PRONACAMPO vai melhorar qualidade do ensino no campo para aumentar produtividade. **Portal Brasil**, 23 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/03/20/governo-lanca-programa-de-educacao-para-populacao-rural>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 -1. ROTEIRO GRUPO FOCAL

- a. Quais conhecimentos/saberes os docentes precisam ter para atuar na perspectiva proposta no Documento Base do Ensino Médio Integrado?
- b. A Resolução nº 06/2012 institui as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nela há a indicação de que todos os docentes da EPTNM deverão ser habilitados para a docência por meio de licenciatura, programa de complementação pedagógica/especialização ou reconhecimento total ou parcial de saberes. Qual deve ser a modalidade de formação dos professores para atender ao disposto nessa Resolução?
- c. Qual seria a melhor proposta para a formação dos professores?
- d. O que vocês pensam sobre forma a ser adotada pelo Instituto Federal Catarinense para realizar essa formação? Ela deve ser pensada por cada *campus* ou deverá ter uma diretriz/proposta única a partir da Reitoria?
- e. A exigência de oferta de formação/habilitação está direcionada para os professores do núcleo técnico. Como vocês veem a questão da formação dos professores do núcleo básico tendo em vista a concepção do Ensino Médio Integrado?
- f. A formação escolhida para ser ofertada deve partir de qual concepção de educação e de sujeito?
- g. O que significa para vocês uma formação docente a partir de uma concepção de educação emancipatória?

