

A formação do professor da educação profissional técnica de nível médio: contextos e contradições

Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos¹

Bernadete de Souza Porto²

Francisca Rejane Bezerra de Andrade³

RESUMO

Formar professores que exerçam a docência na educação profissional, especificamente na formação técnica de nível médio, tem sido um desafio constante para aqueles que planejam e executam as ações dessa modalidade de ensino. Diante dessa realidade, o presente artigo objetiva discutir sobre o processo de constituição da formação profissional dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, analisando como esse processo foi pensado e estruturado para atender às necessidades de uma proposta de educação que historicamente foi relegada como secundária e/ou complementar. Inicialmente, realiza-se uma análise histórica da educação profissional, momento em que se revela a dualidade que alicerça a educação profissional e a educação propedêutica nos cursos de formação para os professores. Para atender ao objetivo proposto, o estudo utilizou-se da abordagem da pesquisa qualitativa por compreender que esta

¹ Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática e Formação Docente (GEPED). Concursada pelo Governo do Estado do Ceará. Ocupa cargo efetivo na Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). Professora do Ensino Superior nas Faculdades CECAP e FACEM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4871-7639>. Email: aurilenededeus@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>. Email: bernadete.porto@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs). Coordenadora do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8761-6489>. Email: rejane.bezerra@uece.br

possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos participantes. Dentro dessa abordagem metodológica também se fez uso dos métodos da análise documental, da técnica do Grupo Focal e da entrevista com cinco professores de uma Escola Estadual de Educação Profissional de Fortaleza. Os resultados da pesquisa revelaram o despreparo dos professores ao assumirem a docência nessa modalidade de ensino, e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos investigados perpassam por diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. Diante da realidade apresentada, reafirma-se a urgência da definição de uma política de formação continuada para os professores da educação profissional no Brasil, particularmente para os professores que lecionam nos cursos técnicos de nível médio.

Palavras-chave: educação profissional; formação docente; dualismo.

Teacher training for vocational and technical high school education: contexts and contradictions

ABSTRACT

Training teachers who work with vocational education, specifically with technical education on a high school level, has been a constant challenge for those who plan and execute the actions of this modality of education. In this context, this article aims to discuss the constitution process for the professional education of teachers who work with vocational and technical high school education in Brazil, analyzing how this process was conceived and structured to meet the needs of an education proposal which has been historically relegated as secondary and/or complementary. Initially, we carry out a historical analysis of vocational education, revealing the duality that grounds vocational education and propaedeutic education in teacher training courses. To achieve the proposed objective, the study used a qualitative approach due to understanding that it enables greater approximation between the participating subjects. Within this methodological approach, we used the methods of documentary analysis, focal group technique, and interview with five teachers from

a State School of Vocational Education in the city of Fortaleza. The results of the research revealed the teachers' lack of training when they started teaching in this modality of education, and the difficulties faced by the investigated subjects span several dimensions, from pedagogical to structural issues. In view of the reality presented, we reassert the urgency of defining a policy of continuing education for teachers in vocational education in Brazil, particularly for teachers who work with high school technical courses.

Keywords: professional education; teacher training; dualism.

La formación del profesor de la educación profesional técnica de nivel médio: contextos y contradicciones

RESUMEN

Formar profesores para la Educación profesional, especialmente cualificados para la docencia en la educación profesional técnica de nivel médio ha sido un desafío constante para aquellos que planean y ejecutan las acciones en esta modalidad de enseñanza en Brasil. Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de profesionalización de los profesores que actúan en la educación profesional técnica de nivel médio, con el fin de conocer cómo este proceso fue pensado y estructurado para atender las necesidades de una propuesta de educación, que históricamente fue relegada a un segundo plano. Inicialmente, se realiza un análisis histórico de la educación profesional, momento en que se revela la dualidad entre la formación profesional y la educación básica en los cursos de formación docente. Para lograr el objetivo propuesto, el estudio se utilizó del abordaje de la investigación cualitativa por comprender que ésta posibilita una mayor aproximación entre los participantes. Dentro de este enfoque metodológico también se hizo uso de los métodos del análisis documental, de la técnica del Grupo Focal y de la entrevista con cinco profesores de una Escuela Estatal de Educación Profesional de la ciudad de Fortaleza-Ceará. Los resultados de la investigación revelaron la falta de preparación de los profesores al asumir la docencia en esta modalidad de enseñanza, y las dificultades

enfrentadas por ellos comprenden diversas dimensiones, desde las cuestiones pedagógicas hasta las estructurales. De todo lo anterior se desprende que se reafirma la urgencia de la definición de una política de formación continuada para los profesores de la educación profesional en Brasil, particularmente para los profesores que enseñan en la Educación profesional técnica de nivel médio

Palabras clave: educación profesional. formación docente. dualismo.

INTRODUÇÃO

As mudanças históricas que se processaram até os dias atuais são significativas em termos de ampliação e expansão da educação profissional no país. Neste artigo será discutido o processo de constituição da formação profissional dos professores da educação profissional e como este foi pensado e estruturado para atender às necessidades de uma proposta de educação que historicamente foi relegada como secundária e/ou complementar.

A história da educação no Brasil, que começa a ser pensada de forma mais sistemática a partir do século XIX, por conta do processo de industrialização, é atravessada mais por privilégios e menos por direitos civis concedidos pelo Estado. As primeiras medidas de proteção adotadas ao trabalhador e ao jovem aprendiz foram de iniciativas religiosas, maçônicas e da sociedade civil com o intuito de contribuir com os mais pobres. Já nessa época, a escola primária incluía atividades de arte e ofício para os pobres (carpinteiro, pedreiro, ferreiro etc.), enquanto o ensino secundário formava jovens para “luzir na corte” (oratória, visão humanística). E assim, como reforça Sérgio Buarque de Holanda (1963), nascia uma sociedade baseada nas relações de “cordialidades”, uma mistura de favores, privilégios pessoais e negação dos direitos civis, prevalecendo os interesses particulares na gestão da coisa pública.

Formar professores que exerçam a docência na educação profissional, especificamente no nível técnico e médio, tem sido um desafio constante. Machado (2014) nos alerta para essa demanda histórica devido às especificidades dessa modalidade de ensino, haja vista a inexistência de políticas de formação docente com caráter

estrutural, unitário, integral. Na maioria das vezes, a formação de professor para atuar na educação profissional tem sido marcada por soluções emergenciais e/ou superficiais.

No Brasil, a relação entre a educação básica e a educação profissional sempre esteve marcada historicamente pela dualidade. Assim, até o século XIX não há indícios e registros oficiais de iniciativas sistemáticas no campo da educação profissional e, conseqüentemente, para a formação docente nessa área. Segundo Ramos (2008), o que existia até então era uma educação propedêutica elitizada, voltada para a formação da classe dirigente.

Este artigo busca contribuir para as reflexões sobre a educação profissional e as especificidades da docência nessa modalidade de ensino. Ressaltamos a relevância da proposta, tendo em vista que estudos e pesquisas realizados na área da educação profissional demandam uma discussão ampliada sobre como os professores estão sendo formados (ou não) para a docência na educação profissional.

A base metodológica para a produção deste artigo fundamenta-se em referenciais teóricos que analisam a problemática pautada sob diferentes ângulos. Contemplamos ainda uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo que esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), permite que o investigador questione os sujeitos da investigação com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam e sentem as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

A princípio, a coleta dos dados da pesquisa foi realizada nos meses de março a maio de 2019, momento em que se recorreu inicialmente aos documentos estatísticos da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), para conhecermos os indicadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional de Fortaleza e selecionarmos a escola a ser pesquisada. Para preservar o anonimato da escola e dos sujeitos selecionados para a pesquisa, adotaram-se nomes fictícios no intuito de conservar as suas identidades.

O lócus desta investigação é uma escola localizada no extremo oeste da cidade de Fortaleza, periferia da região marcada por uma extrema concentração de pobreza, prostituição, violência e tráfico de drogas.

Os sujeitos da pesquisa compreendem um grupo composto por 5 professores: um professor da área de Linguagens e Códigos, um da área de Ciências Humanas, um da área de Ciências da Natureza, um do Curso Técnico de Enfermagem e um do Curso Técnico de Guia de Turismo. Nessa perspectiva, buscou-se formar uma diversidade de experiências e de formações profissionais docentes.

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2019, quando foram realizados os encontros com os sujeitos pesquisados e as sessões da técnica do Grupo Focal. Na maioria das vezes, as reuniões foram conduzidas pelo próprio grupo, pois os sujeitos sentiram-se à vontade para conversar livremente sobre os temas abordados, sobre suas formações profissionais; parafraseando Chizzotti (2003), entendíamos ali que não mais pesquisávamos sobre professores, mas sim “com” professores, com suas práticas sociais e concretas.

Apesar de a técnica do Grupo Focal ter sido utilizada como fonte principal da investigação, utilizamos também a técnica da entrevista, a qual foi realizada em fevereiro de 2021, período em que o isolamento social se fez presente diante da pandemia de COVID-19. Diante dessa realidade, a entrevista gravada foi realizada com os sujeitos através da ferramenta virtual *Google Meet*.

Por fim, pretendemos contribuir com os estudos e debates sobre a formação dos professores para a educação profissional, particularmente a educação profissional técnica de nível médio, apresentando uma análise histórico-crítica sobre essa modalidade de ensino e as perspectivas dos sujeitos pesquisados sobre a formação dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional Cearenses.

DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO DECRETO 2.208/97: a inexistência de regulação da formação do professor

Segundo Ramos (2008), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar no Brasil como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo

príncipe regente, futuro Dom João VI. Ao longo do século XIX, foram criadas algumas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, as quais foram concebidas dentro de uma perspectiva assistencialista e com o objetivo de amparar os menos favorecidos, nascendo, nesse momento, o embrião da complexa relação dual que marca até hoje a história da educação brasileira, representada pela escola dos ricos e pela escola dos pobres.

O século XX trouxe mudanças substanciais que marcaram os rumos da educação profissional, pois, com o processo de industrialização, exigiu-se uma maior qualificação da mão de obra. Houve, então, um esforço público para melhor organizar e estruturar a educação profissional, desfocando a preocupação nitidamente assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional nas indústrias. Mais escolas são criadas e destinadas aos filhos dos pobres e das camadas sociais menos favorecidas, entre elas as escolas de aprendizes e artífices em 1909 (RAMOS, 2008).

É nesse período, marcado pelo embate político entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao capital estrangeiro, que a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém à parte da política educacional. Até então, as atenções do governo federal eram voltadas para o ensino propedêutico, de caráter enciclopédico e elitista, enquanto a educação profissional era basicamente ignorada.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que teve seus debates iniciados ainda em 1946 e concluídos somente em 1961, trouxe à tona as medidas voltadas para a instituição da equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional, tendo em vista que a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o desenvolvimento do Brasil, o qual, já nessa época, recebia subsídios do capital estrangeiro para implantar, expandir e consolidar a educação profissional no país (RAMOS, 2008).

Com a consolidação do processo de industrialização, o Estado assume parte da qualificação da mão de obra e cria as Escolas

Técnicas Federais através do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, deixando nas mãos dos empresários e do capital estrangeiro uma parte maior dessa responsabilidade. Dentro desse modelo de escola, podemos questionar sobre que formação profissional foi pensada para seus professores? Que saberes eles precisaram desenvolver para exercer o ofício da docência numa escola técnica profissional? Os estudos têm revelado que muito pouco tem se planejado e pensado para a formação desse profissional ao longo da história da constituição da educação profissional no país.

Posteriormente, com o Golpe Militar (1964), sob a égide do economicismo e do pragmatismo, o projeto desenhado para a educação sofreu reformas significativas que ocasionaram um retrocesso na história das conquistas educacionais. Reiterando a vocação brasileira de cópia e mimetismo, adotou-se a ideologia do capital humano, na qual a pedagogia libertadora de Paulo Freire foi sufocada e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral). A serviço do mercado e do sistema político opressor, professores foram perseguidos, e a formação docente ficou totalmente comprometida, bem como todo o processo de formação e qualificação educacional e profissional (SAVIANI, 2011).

Nesse momento, segundo Saviani (2011), os empresários brasileiros passam a elaborar e nortear as diretrizes educacionais e estabelecer parcerias com os EUA, assinando vários acordos educacionais. Acordos MEC-USAID (com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) deram início, nas escolas do país, à chamada Pedagogia Tecnícista, tornando-a oficial através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissionalizante compulsório no Ensino Médio, denominado à época de 2º grau profissionalizante. Ao longo de um período de 20 anos, o país assiste atônito às maiores atrocidades e abusos contra a sociedade civil, que incluíam questões ideológicas, políticas, sociais e educacionais, ampliando o fosso entre ricos e pobres, entre educação propedêutica para as elites e educação técnica desqualificada para os pobres.

O processo de transição, após 20 anos de ditadura militar, é marcado por árduas conquistas e reformas políticas sob a ditadura, agora, do capital. O Brasil já se encontrava, nesse momento, num

contexto histórico marcado pela ideologia neoliberal e da globalização. A travessia da ditadura para a democratização efetivou-se perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e da mercantilização que se instalara na educação do país (FRIGOTTO, 2007).

A década de 1980 foi, assim, marcada por sentimentos ambíguos e por lutas em prol da democratização do país. A Constituição de 1988 foi promulgada, e um projeto de uma nova LDB foi apresentado contendo as principais reivindicações dos educadores progressistas, entre elas a referente ao ensino médio e à educação profissional. Segundo Ramos (2008), o horizonte traçado por esse projeto era de construção de uma escola unitária e politécnica, superando a histórica dualidade que marca a educação brasileira. Por meio de alguns educadores mais progressistas, a proposta de uma educação profissional de caráter emancipatório teve suas ideias difundidas entre aqueles que buscavam uma educação pública de qualidade.

Ainda segundo a autora (2008), em 1996, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso enviou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que reformaria a educação profissional, principalmente quanto à sua vinculação com o ensino médio. O referido projeto reforçava a ideia de que a formação profissional deveria atender às necessidades do mercado. O cerne da questão seria separar a educação regular da profissional, organizando o ensino profissional técnico de forma independente do ensino médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este, negando totalmente a proposta de uma educação integral.

No mesmo ano, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). A “nova” LDB incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado às etapas de escolarização dos jovens. Na realidade, o texto aprovado foi de uma lei “minimalista”, que permitiu uma variedade de alterações na educação brasileira, entre as quais as estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97. Neste, os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente deste, com matrícula

separada e podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial. Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, contrariando a própria LDB, que conferia ao ensino médio a função precípua de desenvolver a pessoa humana por meio de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania (SAVIANI, 2011).

Diante de tal proposta, como seria possível pensar a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação? Com a separação curricular entre ensino propedêutico e profissional, predomina a concepção de uma ação docente estanque, fragilizada e tecnicista. Como ocorreria o diálogo entre os distintos conhecimentos docentes para preparar o indivíduo para a cidadania ou o trabalho? Urge lembrar a omissão da LDB a propósito do tema, ficando a formação de professor da educação profissional carente de regulação nesse dispositivo legal (OLIVEIRA, 2014).

A política conservadora e neoliberal que marcou o período consolidou o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional – deslocada do sistema educacional e transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil, mais especificamente com os empresários e os organismos internacionais. A privatização da educação profissional, por sua vez, não ocorreu prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que foi ocasionado pela retirada do Estado combinada com as exigências crescentes de formação para o mercado.

DESVALORIZAÇÃO DO DOCENTE E A DUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO BRASIL

O Brasil faz a travessia para o século XXI com uma “venda nos olhos” para as questões sociais da população e aderindo à doutrina neoliberal com o ideário da descentralização, flexibilização, privatização e ajustes fiscais.

A educação pública brasileira sofre as consequências desse direcionamento tanto no que tange à busca pela lucratividade com o avanço da atuação do setor privado na oferta de ensino quanto pelo direcionamento dos objetivos educacionais ao ideário neoliberal. Desse modo, segundo Trevisol e Almeida:

A escola como ambiente formativo torna-se no mundo globalizado a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos. A sociedade cognitiva neoliberal, ao propor a formação do eu-empresa produz uma nova ética empresarial que passa a orientar os comportamentos sociais (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 212).

Oliveira (2003) destaca que uma das consequências mais dramáticas no campo social dessa abordagem da “capacidade individual” (realização pessoal) ou do “desempenho meritocrático” ocorre no âmbito educacional, pois joga toda a responsabilidade de ascender socialmente sobre o indivíduo, desconsiderando as questões de ordem social, política, cultural e econômica que circundam a grande maioria da população, as quais interferem diretamente no desempenho profissional e social. Identificamos que a professora Ruth, sujeito da pesquisa, internalizou esse pensamento quando assim se posicionou:

[...], o que a colega falou em relação ao professor que não é formado na área, [...] por mais que o professor seja formado na História ou na Geografia, na minha percepção, se ele não tiver habilidade pra trabalhar Sociologia e/ou Filosofia, ele não aprendeu bem essas duas áreas. [...] eu trago essa responsabilidade pro professor, né, acho que a partir do momento que ele assume uma disciplina, ele também tem que assumir o compromisso de passar o conhecimento pro aluno, né? [...], mas eu posso me habilitar, em casa mesmo, estudar, pesquisar pra poder dar esse conhecimento. [...] atrelar isso a 'se o professor é formado na área ou não' eu acho muito relativo [...] (Ruth, Professora de Física, 2019).

Baseada na ideia do senso comum, a professora expõe sua convicção de que o professor, em algumas situações, para ensinar, poderia lecionar uma determinada disciplina mesmo sem ter a formação acadêmica necessária. Comungando com o pensamento neoliberal, Ruth acredita que caberia ao professor se esforçar, estudar em casa, preparar-se para ensinar melhor o conteúdo no qual ele não foi formado. Tal perspectiva nos faz lembrar de Moita (2013), quando afirma que para o senso comum prevalece a constatação de que a formação docente é normalmente concebida como algo que se “tem” ou que se “recebe”, sem se atender à sua complexidade.

Essas posturas levam à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mundo científico, ocasionando uma desvalorização do ofício e, conseqüentemente, um empecilho à profissionalização do magistério. A precariedade da formação docente tem acarretado, aliada a outros fatores desestimulantes da profissão, sérios problemas para a educação. É essa a lógica perversa que atravessa toda a educação pública de um modo geral e, especificamente, a educação profissional no país.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorrido nos anos de 2003 a 2011, por conseguinte, destacam-se debates, seminários, congressos e conferências acerca da concepção e dos rumos da educação profissional no país, perpassados por disputas políticas e ideológicas. A dualidade da educação permanece na pauta das discussões e inicia-se um projeto de retomar a integração da formação técnica profissional à educação básica.

Nesse sentido, após longas discussões, aprova-se o Decreto nº 5.154/04, que permite a integração do ensino médio à educação profissional visando a uma formação de concepção ampla, integral e humanística, de cultura geral e técnica, tornando assim revogado o antigo Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio da educação profissional. A edição desse decreto não implicou a necessidade de qualificação e preparação dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, ou seja, no currículo do ensino médio integrado (EMI). Assim, os professores foram “recrutados” para ingressar nessa modalidade de ensino sem uma formação integral, unitária, sem um curso específico legalmente qualificado para atuar nessa área da educação. A dualidade histórica, que tanto marcou a

educação brasileira, prevaleceu também na formação de seus profissionais (MACHADO, 2014).

O século XXI chega com o Estado intervindo debilmente no que se refere aos direitos sociais e à garantia de uma educação de boa qualidade para toda a população. Os ventos que sopraram nas reformas educacionais em todo o país sob forma de leis, decretos e reformas foram superficiais ou distorcidos para satisfazer as necessidades do capitalismo, o que, na prática, quase não alterou a educação pública e, muito menos, a qualificação docente.

Assim, ainda olhando para o passado recente da história brasileira, a partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) passou a apoiar os sistemas estaduais de ensino no sentido de implantação do ensino médio integrado (EMI), possibilitando aos estados da federação e seus respectivos sistemas de educação organizar propostas de cursos técnicos de nível médio que assegurassem aos jovens uma formação integral, humanística e que privilegiasse o conhecimento propedêutico e técnico-profissional, sem supremacia de um saber sobre o outro, proporcionando ao jovem melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social ao mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões de forma isolada.

De acordo com a Lei nº 11.741/2008, a articulação entre educação básica e educação profissional, garantida na LDB, poderá ocorrer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Valentim (2007) expressa que a *integrada* é oferecida somente a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo os cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única; a *concomitante* é oferecida somente para quem tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio e com matrículas distintas; e a *subsequente* é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Destarte, foi se instalando em todo o país a concepção de um ensino médio integrado com matrícula única e na mesma instituição escolar, bem como a concepção de uma formação humana integral. Assim, o currículo é composto por uma matriz curricular única, na qual os conteúdos das disciplinas do eixo técnico profissional se

integram aos conteúdos das disciplinas de conhecimentos gerais e ambos se complementam e se integram numa perspectiva dialética, não havendo uma sobreposição de uma área sobre a outra.

Compreende-se, portanto, que mais um dispositivo legal é posto de forma a trazer mudanças na educação do país sem, na realidade, considerar os envolvidos. De fato, as mudanças propostas pela implantação da Lei nº 11.741/2008 deveriam dizer respeito a mudanças na vida de pessoas concretas, ou seja, os docentes, gestores, alunos, que vivem situações reais, as quais precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações.

Peterossi (1994) já nos dizia que a dicotomia que historicamente marcou a educação profissional e a educação propedêutica no Brasil trouxe também como consequência a dualidade nos cursos de formação para seus professores. Em outras palavras, essa dualidade refletiu no nível de formação e de exigências para a preparação e o perfil dos seus professores. Segundo esse autor, ao analisar a trajetória histórica da formação docente do ensino técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores” (PETEROSSO, 1994, p. 64). Infelizmente, essa realidade ainda persiste no cenário educacional brasileiro.

Um dos professores de nossa pesquisa ratifica essa “trajetória de não formação” quando afirma que sua formação foi apenas técnica:

[...] A minha formação inicial, ela é totalmente técnica, praticamente nada ligada à docência, mas a minha primeira experiência em sala de aula, que foi antes de terminar a faculdade, foi numa escola, ensinando matemática pra turmas de sétimo e oitavo ano (Paulo, professor de Biologia, 2021).

Duarte (2003) alerta que esses professores chegam às escolas fragilizados e esvaziados dos conhecimentos e encontram sérios problemas de atuação. Longe dos conhecimentos pedagógicos que

poderiam fortalecer e embasar suas decisões, como bem referendou o professor Paulo em sua primeira experiência na docência, os professores vão testando suas decisões, suas posturas, sem uma formação adequada para sua atuação profissional. A professora Ruth apresenta um importante discurso sobre o tema quando nos traz a seguinte informação:

E quando eu cheguei na sala de aula, era uma coisa totalmente diferente, né, eu me assustei, confesso que nas duas primeiras semanas eu tive vontade de sair do ensino, por causa disso; mas aí com o tempo eu fui me acostumando, fui me adaptando, né, fui tentando fazer o link, né, do que eu fui, como foi a minha formação do ensino médio, fundamental, com os dias de hoje. E assim, eu aprendi muito, esses anos como professora, com os alunos, aprendi, muito, muito mesmo! E assim, essa minha formação desde a Escola Técnica, me ajudou com eles, não na questão da didática em si, porque a gente realmente não teve; eu não tive isso, principalmente na graduação, apesar de ter feito Licenciatura em Física na UFC, a gente não tinha praticamente, nós tivemos o quê, acho que duas cadeiras de psicologia e uma de didática, né, mas muito simplório [...] (Ruth, professora de Física, 2019).

Pimenta (2008) reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação docente ao ressaltar que estes podem aumentar a capacidade do professor de enfrentar a realidade concreta e complexa da sala de aula. Para a autora, os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que esta impõe.

Desde suas origens, as instituições voltadas para a educação profissional não contavam com políticas de formação e qualificação para seus docentes. Naquela época, início do século XX, seus professores eram “recrutados” diretamente das fábricas e oficinas para ensinar seus pupilos (PETEROSS, 1994).

A complexidade do desafio posto para a educação profissional torna-se, assim, um aspecto de grande relevância para as políticas públicas educacionais, fazendo a vinculação e integração

entre ciência, tecnologia e trabalho. Porém, para tanto, fazem-se necessários mais estudos e pesquisas acerca das dimensões da docência para essa modalidade de ensino. Sabe-se que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica com o magistério ou mesmo desconhece os saberes necessários da docência, fato este que necessitará de uma atenção especial por parte daqueles que atuam nessa modalidade de ensino (FARTES; SANTOS, 2011). Maria, professora de Espanhol, expressa:

Eu acho que quando a gente se forma, que a gente pisa pela primeira vez no chão da sala de aula, a gente percebe que a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá né, é tudo muito bonito, é tudo muito idealizado né, mas quando você chega na sala de aula, que você vai percebendo né, de certa forma, o aluno, ele vai sendo o teu termômetro, pra que você possa perceber em que você pode se melhorar, [...] (Maria, Professora de Espanhol, 2019).

O depoimento de Maria reforça a compreensão de que um dos grandes desafios enfrentados hoje na formação inicial dos professores ainda consiste na desvinculação entre a teoria e a prática, ou seja, os conteúdos acadêmicos e científicos, tão valorizados e hegemonicamente difundidos nos cursos de formação docente, permanecem distantes da realidade concreta da escola e do professor.

Essa tem sido uma temática recorrente entre os estudiosos da educação. Maria percebe essa desvinculação entre o que a faculdade ensina e o que é enfrentado na sala de aula, “a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá”, porém, ao defrontar-se com a situação real e com alunos reais, ela percebe que precisará desenvolver saberes diversos, contextualizados, sintonizar-se com os alunos, tê-los como “termômetros” do seu fazer pedagógico. Esta questão torna-se mais crucial quando o professor se depara com uma modalidade de ensino técnico-profissional. Seja o professor com licenciatura ou o professor com bacharelado, ambos necessitam de uma formação específica para exercerem a docência na educação profissional.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSES E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: retrocessos e contradições

Os estudos de Fartes e Santos (2011), Frigotto (2007), Kuenzer (2011), Machado (2011, 2014) e Oliveira (2014) têm trazido para o debate a formação dos professores para a educação profissional, especialmente após sua expansão em todo o território nacional, tanto na rede federal de ensino quanto na estadual. De acordo com Kuenzer (2011), com a expansão dessa modalidade de ensino, estabelecida inclusive em meta do PNE, a formação dos professores da educação profissional não foi tratada de forma sistemática por parte das autoridades competentes, problema que se agrava com a controvérsia acerca da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em educação profissional e tecnológica.

É importante, portanto, discutir as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), aprovadas em janeiro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, as quais irão impactar a proposta pedagógica e, conseqüentemente, a formação dos professores da educação profissional e a ação docente nas escolas profissionais do Ceará, lócus deste estudo.

Em manifestação pública recentemente editada pela ANPED (2021)⁴, estudiosos da área da Educação Profissional publicaram uma nota de repúdio às novas DCNEPT. Segundo análise da ANPED, as diretrizes carecem de consistência teórica, pois seu texto prioriza uma indefinição, ou, ainda, um amálgama, de conceitos e concepções educacionais distintos e antagônicos, utilizando-se de expressões do referencial crítico juntamente com expressões e conceitos do pensamento neoliberal com o intuito de confundir a interpretação do leitor pouco atento. Esse amálgama de conceitos antagônicos utilizados no documento estabelece uma ambigüidade na

⁴ Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 fev. 2022.

interpretação das diretrizes, visando ocultar as verdadeiras contradições implícitas em seu conteúdo.

Para a educação profissional técnica de nível médio, modalidade destacada neste artigo, as atuais diretrizes priorizam a forma concomitante de educação profissional, o que simboliza grande ameaça à proposta do EMI como perspectiva formativa integral do sujeito, ou seja, não existe compatibilidade entre as diretrizes e o ensino médio integrado, o que reforça, ainda mais, a histórica dualidade educacional que tanto marca a história da educação brasileira, conforme afirmado anteriormente.

As diretrizes também mantêm explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para a empregabilidade, fragmentando a organização curricular e desconsiderando a filosofia da integração curricular proposta pelo Decreto nº 5154/04 e pela Lei nº 11.741/08. O currículo por competências, já tão amplamente criticado pelo seu estreito relacionamento com os interesses do neoliberalismo, marginaliza os conhecimentos científicos.

Destarte, compreende-se que a forma como a educação profissional no país vem sendo pensada e implementada permanece com um viés tradicional baseado apenas na preparação para a execução de tarefas simples, em que o trabalho não é considerado a partir de suas dimensões ontológicas e históricas, distorcendo substancialmente a concepção da formação integral do sujeito, proposta vigente da Lei nº 11.741/08. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos não são necessários para o exercício de uma profissão. Percebe-se, assim, uma profunda contradição entre os dispositivos legais que regem essa modalidade de ensino.

Ainda de acordo com nota da ANPED, outro aspecto preocupante para a educação profissional preconizado pelas DCNEPT é a autorização da atuação dos seus profissionais com “notório saber⁵” no eixo técnico profissional. Com essa diretriz, o texto pressupõe um professor de formação fragilizada, que sequer precisa de um nível superior, aspecto este que compromete radicalmente a

⁵ “Notório saber” refere-se a um título utilizado para qualificar uma pessoa que não possui uma formação formal em determinada área, mas possui um nível de conhecimento considerado equivalente (Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>).

profissão docente e fortalece a ideia da precarização da formação do professor, especificamente, para esse eixo da educação profissional de nível médio.

Dessa forma, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica defendem a constituição de dois perfis distintos de professores para as escolas profissionais de nível médio: os professores da BNCC, com formação superior e “preparados” para formar o estudante para os conhecimentos gerais; e os professores do eixo técnico, com “notório saber”, sem exigência de uma formação superior, para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, sem compreender as complexas relações estruturantes desse trabalho. Vale destacar que esta não tem sido a compreensão de nossos sujeitos pesquisados. Vejamos o que Marta nos relata:

Algumas universidades, até uns cinco ou dez anos atrás, ofereciam para os bacharéis um curso de dois anos pra ele ter o seu diploma de licenciatura, [...] tinha essas instituições aqui, né, Universidades, no caso a Estadual, aqui do Ceará, que oferecia esse curso de dois anos né, como uma formação complementar, pedagógica também, né, pra esse profissional que é bacharel. Acabou né, pelo menos aqui em Fortaleza, essa Instituição não oferece mais, né, esse curso atrelado ao bacharel, né, como eu sou bacharel, tinha muito interesse, logo que me formei tinha muito interesse em fazer essa licenciatura né, de dois anos, atrelando algumas disciplinas da minha grade curricular, pra ter esse diploma, e realmente ter disciplinas de Didática, enfim, pra trazer lá um viés de licenciatura, acabou, não tem mais! [...] Então realmente, o professor após se formar, ele necessita de, de um crescimento na sua formação [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2019).

A entrevistada sente que sua formação profissional é insatisfatória e tem procurado por cursos específicos para a docência, pois sente falta dos conhecimentos pedagógicos e didáticos e

reconhece que necessita aperfeiçoá-los, não se contentando com seu “notório saber”.

A fala de Marta não se diferencia muito da fala dos demais colegas de profissão. Mesmo aqueles que realizaram uma graduação em nível de licenciatura também revelaram limitações em seus conhecimentos na área da docência, alegando que as disciplinas trabalhadas foram superficiais e aligeiradas. Porém, esse é um dos grandes desafios para as escolas profissionalizantes: a formação dos professores, pois boa parte deles tem formação nas áreas técnicas e tecnológicas, ou são bacharéis, e muitas vezes não trazem em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica, ou, em outros casos, não se identificam com o ofício da docência. Na opinião da entrevistada Madalena:

A gente precisa saber a questão de preparar uma aula, porque você domina o conteúdo da sua disciplina, mas a forma de passar né, de passar de uma forma mais clara, mais objetiva, aí fica mais difícil, porque você não se sente preparado pra isso, você não tem formação pedagógica [...] (Madalena, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo, 2019).

A docência é uma arte que vai muito além de saber um determinado conteúdo; ela perpassa outros caminhos necessários para ser exercida. E um desses “caminhos” é o domínio do conhecimento da área da educação, é o conhecimento da pedagogia, da ciência que estuda a educação. E os interlocutores de nosso estudo reconhecem e sentem a necessidade de se apropriar dessa arte, como revelado no discurso da professora Marta:

[...] mas a gente precisa de uma estrutura né, pra iniciar a docência, a gente precisa de uma estrutura, então a falha mesmo aqui, não só aqui, mas em outros países, é essa estrutura para o professor, essa complementação pedagógica, ele precisa desse suporte pra tomada de decisão [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso de Enfermagem, 2019).

É interessante ressaltar a complexidade das falas, pois expressam a ansiedade e o anseio de professores que não trazem em sua bagagem os aportes necessários à reflexão pedagógica. Segundo Machado (2014), dentro da realidade concreta das escolas profissionais, faz-se necessário um olhar mais atento para a formação dos professores que estão atuando nessa área de ensino, tanto para aqueles que não tiveram a docência como formação inicial como para os professores com licenciatura, pois ambos necessitam de uma formação mais adequada para o exercício da docência dentro de uma realidade específica da educação profissional.

A formação docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. Se essa é uma realidade que atenta aos cursos de licenciatura, ela torna-se mais imprescindível aos professores bacharéis e/ou técnicos. É preciso maior sensibilidade e investimentos para consolidar o conhecimento pedagógico como um saber fundamental aos novos paradigmas do magistério (CUNHA, 2008).

Infelizmente, essa não tem sido a compreensão dos que ditam as regras e as diretrizes para a formação docente daqueles que trabalham na educação profissional de nosso país. Afinal, de acordo com as novas diretrizes, para trabalhar nesse modelo societário basta, simplesmente, executar as normas estabelecidas, assim, o professor com o “notório saber” exercerá o ofício da docência para atender a esse modelo de forma satisfatória e adequada às novas diretrizes curriculares. Essa questão da formação docente para a educação profissional é algo preocupante e que merece atenção especial por parte de todos que trabalham com a educação pública e, especificamente, com essa modalidade de ensino.

É válido dizer que os profissionais que trabalham nas escolas de educação profissional não receberam formação adequada para o exercício da profissão nessa modalidade de ensino, nem têm formação continuada específica para tal. O que se percebe é uma dualidade existencial e histórica tanto na proposta pedagógica, com currículo da formação geral e do conhecimento profissional separados e justapostos, quanto na formação dos seus professores,

com professores licenciados, bacharéis e técnicos com “notório saber”, convivendo de forma “paralela” dentro de uma concepção educacional que tem como aspecto central a integração dos conhecimentos, a integração das ações pedagógicas com a tecnologia, com o mundo do trabalho. Marta corrobora as análises empreendidas ao manifestar-se:

Então hoje, nós, professores, estamos dentro desse projeto, como fantoches, né, não sabemos nem quem é que está manipulando. E a gente tenta acertar né, no meu caso eu sou da área da Enfermagem, então as áreas afins, a gente tem a Biologia, a gente tem as Ciências da Natureza, só que eu não acredito que seja só com áreas afins, a gente precisa das outras áreas, então a integração deveria ser com todas as disciplinas, o que de fato não acontece. [...] Teria que ter uma formação, semestralmente ou bimestralmente, pra chegar junto às escolas e preparar o professor, cobrar essa integração, mostrar como é que faz, mostrar se o jeito que a gente tá fazendo, se tá dando certo. A gente acha que tá dando certo, mas essa formação não existe, nunca existiu! O Projeto foi jogado, foi implementado, está sendo implementado, e a gente que está dentro da instituição, assim como outras instituições, está tentando fazer essa integração, muitas vezes sem saber nem como fazer, achamos que estamos integrando [...] (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2021).

Os desafios postos para os professores contemporâneos são inúmeros e complexos. Os professores vão buscando uma formação ao longo de suas experiências, ao longo dos desafios postos pelas contingências da profissão, desafios que muitas vezes estão além de suas decisões, sem muita compreensão da complexidade desse modelo de escola; vão cobrando deles próprios uma melhor preparação para práticas mais assertivas. Na verdade, a complexidade da atual proposta curricular perpassa questões de poder, de política, e não chega ao raio de atuação escolar, nem tampouco do professor.

Habitualmente vista como acessório à escolarização básica, a educação profissional permanece recrutando seus professores com

formação específica e experiência prática, comprometendo o ofício da docência a um aspecto secundário (MACHADO, 2011). Comungando seu pensamento com o de Machado (2011, 2014), Oliveira (2014) também reforça a distinção entre o percurso de formação dos professores das disciplinas técnicas e os professores das disciplinas da BNCC, um de formação técnica e o outro acadêmico, sendo o primeiro considerado de menor valor. A formação do professor do eixo técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, caracterizada como especial, prevalecendo cursos aligeirados, complementares e com grau menor de exigências.

Dessa forma, compreende-se que essa percepção reducionista consolidou uma concepção que perdura até hoje, ou seja, a noção de que, para ser professor das disciplinas técnicas, não são necessários os saberes pedagógicos, a formação pedagógica, o que fragiliza bastante a profissionalização dos professores. Nesse sentido, para ser professor das disciplinas técnicas, não é necessário ter uma formação mais sólida, com nível superior, ser capaz de questionar as complexas relações entre o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia. Assim, como se fazia nos primórdios da educação profissional no país, basta, simplesmente, ensinar a executar algumas tarefas. Apesar dos estudos, pesquisas e progressos conquistados na área da educação profissional, parece que se retrocedeu na história com as “novas diretrizes” para a educação profissional.

De fato, é possível observar que essas diretrizes vêm somar-se a todas as demais que estão em vigor no país no que diz respeito à educação. São diretrizes que reforçam um projeto de educação e de sociedade baseado nos princípios neoliberais. A própria Base Nacional Comum da formação docente, Resolução 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, traz, em seu bojo, a padronização curricular, anula a diversidade e a pluralidade, centraliza as competências e fragiliza a formação do professor e profissionalização do magistério. Essa é uma questão em pauta na atualidade que merece toda a atenção, porém não caberá aqui análise mais profunda e detalhada.

Diante do exposto, compreende-se que a docência, seja no ensino regular, seja na educação profissional, precisa ser reconhecida em sua complexidade, considerando os distintos saberes necessários para a formação do professor. Se se percebe a complexidade da fragilidade da formação docente na educação regular, orientada por dispositivos inconsistentes e frágeis, esta torna-se mais profunda na educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, é relevante aproximar-se do que pensam, sabem, “como fazem” a docência os professores que trabalham em instituições de Educação Profissional.

As falas dos sujeitos pesquisados revelam, na prática, que o trabalho da docência na educação profissional é marcado pela ausência de cursos qualificados para essa área da educação. A necessidade de uma formação continuada é algo que prevalece em seus discursos, tanto dos professores do ensino regular quanto dos cursos técnicos. Porém, o que se percebe no discurso dos professores técnicos é uma defasagem de conhecimentos pedagógicos. Eles expressam a ausência desse conhecimento em suas formações, diferentemente dos professores com formação em licenciatura. Estes também revelaram a necessidade de formação contínua, mas considerando a perspectiva de consolidar seus saberes, de aprofundar seus conhecimentos no magistério. Vejamos um depoimento nesse sentido:

Tá faltando ter orientação da SEDUC, tá faltando orientação dos gestores atualmente, e nós pobres coitados somos os últimos né, como seremos capacitados?! Então assim, eu vejo que a escola não provê isso né, não provê! Provê quando convém, e não está ligado ao profissional, está ligado a um projeto. E aí a base são os gestores, eles precisam ser capacitados primeiro, precisam ver o que é que está na moda, as metodologias ativas, as formas pedagógicas, e a área específica, Enfermagem, no meu caso eu busco porque a coordenação não vai ofertar um curso específico pra minha área. Como pra Informática, como pra Física, Biologia, e aí a gente busca só, a coordenação, a gestão poderiam buscar cursos para o grupo de professores, pra

trabalhar o quê? A formação pedagógica, a didática, a metodologia que está sendo implementada junto a cada professor, então não tem! É totalmente ausente, tudo é ausente, né. E a gente? Guerreiros, somos guerreiros! E vamos aí!! (Marta, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem, 2019).

Marta, professora do eixo técnico com bacharelado em Enfermagem, também aponta aspectos do trabalho precário da docência na área e a ausência de oferta de cursos ligados ao ofício do magistério. Ela sente a necessidade da formação pedagógica, dos conhecimentos da didática, das metodologias do ensino para melhorar sua prática profissional. A fonte de seus saberes científicos encontra-se na sua formação específica e na prática profissional no trabalho. Como justificar para essa professora que as diretrizes aprovadas recentemente não contemplam uma formação docente para a educação profissional de forma unitária e integral?

Outro depoimento importante vem de Madalena, professora do eixo técnico do curso de Turismo. Assim, ela se expressa:

[...] se vocês acham que não existe formação adequada na base comum, imagine na técnica! Que a gente entra sem nenhuma orientação, tem alguns colegas da gente, que entraram sem nenhuma aula de licenciatura, uns já fizeram e a maioria não. E jogam a gente dentro da sala de aula sem orientação de nada, de nada! Esqueceram a gente né [...] (Madalena, Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo, 2021).

Destarte, reconhece-se a especificidade da área técnica como detentora de um saber específico, mesmo fragmentado e instrumental, mas não se reconhece a especificidade do saber pedagógico, da necessidade da formação na licenciatura para o ofício da docência. Nega-se aos sujeitos da ação docente na educação profissional a formação adequada para a docência; a licenciatura é condição *sine qua non* para o trabalho docente. “Jogar” o profissional dentro da sala de aula sem formação adequada para o magistério é um total desrespeito com o profissional, é descaso com a educação.

Finalmente, percebe-se que existe distinção entre essas duas categorias de professores dentro das escolas profissionais, com formações distintas, discursos distintos e saberes distintos, porém ambas amparadas legalmente por diretrizes de um mesmo projeto de sociedade e de educação. Se o estudo dos saberes profissionais docentes dos professores da educação geral ainda é tarefa que merece atenção e cuidados, muito mais incipientes encontram-se as reflexões em relação à docência na educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É premente repensar a formação docente para melhorar os processos de ensino-aprendizagem da educação geral, porém, urgente e mais complexa ainda se torna a dimensão pedagógica dentro da realidade da educação profissional. Ainda que importantes contribuições na área venham se tornando mais frequentes, permanecem necessários estudos e pesquisas que tratem as limitações e os desafios da docência na educação técnica profissional. É primordial adentrar esse campo, conhecer essa realidade, ouvir seus sujeitos e atores no cotidiano pedagógico do ensino.

Reafirma-se a urgência da definição de uma política de formação inicial e continuada para professores da educação técnica profissional. Acredita-se, assim, que os impasses e as potencialidades vivenciadas por esses profissionais possam contribuir para a reflexão de uma formação mais sólida e coerente com tal realidade. Não será tarefa simples pensar essa formação de forma isolada, fragmentada, conforme vem ocorrendo no país; ela precisa ser integral, epistemologicamente e ontologicamente.

Os professores entrevistados expressaram insatisfação diante dessa questão da preparação e qualificação profissional. Em suas compreensões, existe uma “cobrança” por parte do órgão competente, no caso a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), porém, eles sentem falta de uma formação continuada necessária para trabalhar dentro dessa proposta curricular tão complexa e específica. Os docentes têm a nítida compreensão do hiato existente entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que de fato eles enfrentam no cotidiano pedagógico.

Percebe-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos investigados perpassam diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. Problemas como a necessidade de melhorar sua qualificação profissional, visando atender às especificidades do EMI, a falta de tempo para o planejamento pedagógico, a ausência de uma política pública de assessoramento para o professor por parte da própria SEDUC, o distanciamento entre o que está nos documentos oficiais sobre a proposta pedagógica e o que ocorre na prática diária da escola, a fragilidade dos cursos de licenciatura para a preparação dos docentes, representam alguns dos desafios enfrentados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2021.

Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

Acesso em: 4 mar. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto no 47.038, de 16 de novembro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 22593, 23 out. 1959. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.: Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago.1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP No 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. *In*: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 465-475.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, 2007.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MACHADO, L. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MACHADO, L. Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. *In*: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Contextos da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 2).

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas. *In*: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Contextos da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. II).

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETEROSI, H. G. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: ENCONTRO PROEJA, 3 set. 2008, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 200-222, dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/1209/6866>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VALENTIM, S. dos S. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local com apostas à organização escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à**

Educação Profissional: integrar para quê? Brasília, DF: MEC, 2007.
p. 103-121.

Recebido em: *Novembro/ 2021*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2022*.