

Eixo 4 Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
DESAFIOS ATUAIS**

Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos

Fundação Cesgranrio

[sara@cesgranrio.or.br](mailto:sara@cesgranrio.or.br)

Victor Novicki

Universidade Católica de Petrópolis – UCP

[victor.novicki@gmail.com](mailto:victor.novicki@gmail.com)

## **Resumo**

Inserido no campo do trabalho docente, a formação de professores para a educação profissional (EP) é um assunto de relevância educacional, considerando a complexa relação entre políticas e práticas docentes. Nosso objetivo é o de refletir sobre a produção acadêmica que analisa as políticas para a EP, buscando contribuir para a ampliação do debate e a construção de uma política nacional de formação docente para essa modalidade de ensino, que se destaca como elemento estratégico para o desenvolvimento atual, para o exercício da cidadania e para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Profissional; Curso Técnico em Meio Ambiente.

## **1. INTRODUÇÃO**

As sociedades contemporâneas reconhecem a importância do trabalho dos professores para a oferta de uma educação de qualidade. Existe, entretanto, um grave problema a ser enfrentado: o tipo de formação oportunizada pela universidade não está suprimindo as exigências que se impõem ao trabalho docente a ser desenvolvido nas salas de aula.

Autores como Gatti; Barreto e André (2011) ressaltam que, no cenário das pesquisas educacionais, é a formação de professores a área de estudos com um grande número de ensaios e pesquisas<sup>1</sup>. Nesse contexto, aponta-se a fragilidade do curso de pedagogia e de licenciaturas no Brasil, crítica que encontra eco em Saviani (2009), cujo trabalho demonstra a preocupação das universidades com o domínio de conhecimentos em detrimento da aplicação de procedimentos didático-pedagógicos. Em suma, esses autores chamam a atenção para o fato de que tanto a

Pedagogia quanto as licenciaturas são cursos sem foco, com teoria desvinculada da prática e, conseqüentemente, o ensino não atende às exigências do mercado de trabalho.

Com relação a esse fato, Tardif et al. (1991, apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174) abordam a relação entre o aspecto estratégico e a desvalorização do saber docente, e concluem sobre a ambigüidade dos tempos atuais, pois, ao mesmo tempo que é dada a maior importância ao saber docente na sociedade da informação, a profissão docente vem perdendo cada vez mais o prestígio social. Ou seja, o discurso é um, mas, na prática, a teoria é outra.

A situação da formação de professores para a educação profissional (EP) não é diferente do que ocorre com os demais docentes da educação básica. Existe uma distância entre o que a universidade oferece e a realidade que está à espera do futuro professor. Apesar das várias políticas públicas implantadas e do esforço das universidades em geral, ainda não se conseguiu formar bons profissionais para a área educacional em geral. Especificamente, no que diz respeito à EP, evidencia-se a necessidade de uma formação de professores para além do improvisado, superando-se a posição missionária do passado e deixando de lado ambigüidades quanto ao papel como profissional. Uma formação que integre teoria e prática e que faça o aluno aprender.

No que tange à legislação educacional, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) entre outros aspectos, dedicou um capítulo inteiro à EP, objetivando a modernização dessa modalidade no país, de modo que os egressos possam acompanhar o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, as quais exigem flexibilidade, qualidade e produtividade. Em outras palavras, essa modernização deverá conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva os alunos egressos de ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente do tipo de escolaridade alcançada.

A implantação da LDB deu origem a um emaranhado de pareceres, resoluções e decretos com vistas à regulamentação da EP, marcando avanços e recuos, em especial o Decreto 2.208/1997 do governo FHC que, segundo Azevedo; Shirona; Coan (2012) desencadeou a reforma da EP, destacando que tanto a LDB como o referido Decreto só fazem menção à EP. Não há referências à educação tecnológica, ou mesmo à educação profissional tecnológica (EPT)<sup>2</sup>.

O Decreto 2.208/1997 foi complementado pela Resolução CNE/CEB nº 02/97, que se destina a suprir a falta de professores habilitados e, para tal, estabelece programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas da EP de nível médio (referindo-se também à formação docente para o ensino fundamental e médio). São cursos destinados a quem já tem um

curso superior. Cursos especiais de, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática com duração mínima de 300 horas, com a garantia de estreita e concomitante relação entre teoria e prática, “ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidade necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa” (Art. 4º § 1º). Cursos relacionados à habilitação pretendida, enfatizando a metodologia de ensino específica, concedendo certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena, podendo ser oferecido na modalidade a distância.

Segundo Machado (2008b, p. 80-81), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 relanceou os olhos para a EP e encontrou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas e reduzindo a parte teórica ao mínimo de 240 horas. E mais, previa uma avaliação em cinco anos, cujo prazo extinguiu-se em 2002. Um vazio que levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a responder a uma série de consultas, inclusive do Poder Judiciário. Trata-se de um modelo aligeirado de formação docente, contudo é a referência sobre a formação de professores para a EP que temos.

Para Oliveira (2010, p. 474), a Resolução CNE/CEB nº 2/97, ainda em vigor, estabelece uma possibilidade articuladora da estrutura curricular (núcleos contextual, estrutural e integrador), considerada positiva pelos atores da área, com vistas a incentivar a integração dos conhecimentos necessários à formação docente, distinguindo os professores das disciplinas técnicas e os demais. Contudo, não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial e sem integridade própria. Ou seja, a docência na EP é um trabalho *“marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário”*.

Pelo exposto, podemos afirmar que foi o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC que iniciou uma nova institucionalidade da EP, com políticas educacionais indo ao encontro dos interesses do setor produtivo, adequando o aparelho educacional brasileiro às exigências do mercado. Essa institucionalidade se fez presente em diferentes programas federais, entre eles o Planfor – Plano Nacional de Formação Profissional<sup>3</sup> (Brasil, 1996).

Se no governo de FHC houve uma grande distância entre o discurso, o projeto e a construção de uma nova educação profissional, foi a partir do governo de Luís Inácio da Silva, o Lula, com prosseguimento no governo de Dilma Rousseff, que se evidenciou a forte expansão dessa modalidade de ensino, em que a rede federal, nos últimos nove anos, mais que dobrou a

oferta de matrícula, evidenciando um crescimento de 143% (INEP. CENSO ESCOLAR, 2011, p. 30). Seja no curso concomitante, ou no subsequente ao ensino médio, é fato que a educação profissional, desde 2007, evidencia um aumento substancial do número total de matrículas, a saber: 780.162 (2007); 927.978 (2008); 1.036.945 (2009); 1.140.388 (2010); 1.250.900 (2011).

Observa-se que, o governo Lula/Dilma deu continuidade à política pública de qualificação profissional, fator de inclusão social e de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, tendo por norte uma concepção de qualificação entendida como uma construção social, fazendo um contraponto àquela política que se fundamenta na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como derivação das exigências dos postos de trabalho (PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO – PNQ, 2003-2007).

Contudo, não basta dobrar o número de matrículas na EP e promover a valorização da formação profissional e tecnológica. O fato é que nenhum desses governos conseguiu implantar uma política nacional de formação docente para a educação em geral, e especialmente para a EP. Segundo Machado (2008a, p. 14), a solução desse entrave é condição fundamental para a superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a EP no Brasil. É o requisito para sua institucionalização que só será possível mediante o desenvolvimento de uma política ampla e contínua de formação de professores para essa modalidade de ensino.

Convém lembrar que a EP não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira. O não entendimento da abrangência da EP na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à formação de mão de obra, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as elites condutoras e a maioria da população, inclusive, considerando o curso normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional (PARECER CEB Nº 16/99).

Segundo Manfredi (2002), no Brasil, a reconstrução da história da educação *no e para o* trabalho apresenta duas dificuldades: a tradição historiográfica de pesquisa – que privilegiou a educação propiciada nos espaços escolares – e os estudos acerca da educação escolar, que têm privilegiado pesquisas sobre o ensino superior e médio, em detrimento da EP. Concordando com essa crítica, Cunha (2000) afirma que o “espaço vazio” existente na pesquisa pode ser explicado pelo fato de os historiadores da educação brasileira estarem mais preocupados com o ensino das elites e com o trabalho intelectual.

O desenvolvimento de um projeto educacional de acordo com o Plano Nacional de

Qualificação vai exigir uma formação docente que consiga romper com as práticas conservadoras e institucionalizadas, principalmente, no que diz respeito às atividades realizadas em laboratórios específicos e na organização de visitas técnicas e aulas de campo. O professor deixa de ser um simples transmissor de conhecimento para ser um orientador de processos de aprendizagem.

Em síntese, podemos dizer que na reconstrução histórica da EP, destaca-se o avanço quantitativo, uma vez que aquela finalidade de desenvolver os pobres e desvalidos passou a ser fator de desenvolvimento estratégico. O que antes era uma modalidade para poucos marginalizados, hoje atende a mais de um milhão e duzentos mil alunos. Quanto ao aspecto qualitativo, houve avanços nas políticas públicas que trouxeram uma nova institucionalidade para a EP. Afinal saímos do adestramento de mão de obra, da transmissão de conhecimentos ordenados e sistematizados para a polivalência e a valorização das aprendizagens obtidas por meio de processos educativos formais e informais, dentro ou fora dos ambientes de trabalho, entretanto, nenhum avanço no que concerne à formação pedagógica dos professores em exercício e aos que se destinam à EP. E esse é o desafio contemporâneo: definir uma política nacional de formação dos professores para a EP. Uma política que supere os preconceitos que ainda persistem, as muitas improvisações e, sobretudo, as carências tanto no trabalho quanto na formação de docentes.

Fundamentada nos estudos de Maria Rita Neto Sales e Oliveira, Novoa e Perrenoud, Burnier (2006) acredita que uma política de formação de docentes para a EP deve implantar programas permanentes de formação continuada, que terão como foco necessidades explicitadas por professores, como, por exemplo, mercado de trabalho, cotidiano escolar, participação institucional democrática, preparação para saber lidar com os jovens, além de uma sólida atualização que possa envolver teoria, técnica e prática direcionadas ao exercício da docência, de maneira a fundamentar e orientar projetos e atividades escolares.

Consideramos importante trazer para o XXVI Simpósio da ANPAE uma reflexão sobre a formação de professores para a EP que, segundo Urbanetz (2012), trata-se de uma ilustre desconhecida. Ilustre por que é um assunto abordado por autores reconhecidos no cenário nacional, tais como: Acácia Kuenzer, Luiz Antonio Cunha, Silvia Manfredi, Lucília Machado, Maria Rita Neto Sales Oliveira, Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigoto, Suzana Burnier, entre outros, e desconhecida, porque há poucos trabalhos<sup>4</sup> entre teses e dissertações que investigam sobre essa temática, evidenciando um vazio acadêmico.

## 2. A SITUAÇÃO DOCENTE EM CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (CTMA)

Os estudos qualitativos de Novicki; Passos (2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c) e Passos (2007, 2010) sobre a formação do técnico em Meio Ambiente de nível médio, do Colégio Estadual Presidente Kennedy (Belford Roxo/RJ) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Pinheiral (Pinheiral/RJ) foram baseados na Teoria Crítica (GUBA, 1990) e adotaram como procedimentos metodológicos: análise documental (legislação educacional, projeto político-pedagógico e plano do curso), questionários para alunos e professores e entrevistas com os profissionais que exerciam cargo/função de diretor-geral, diretora de ensino, coordenadora técnica, coordenador de estágio e mais três professores do CTMA.

Foi evidenciado que a maioria dos professores que trabalha nos cursos técnicos citados ainda não rompeu com as práticas conservadoras, acríticas, descontextualizadas, ingênuas e simplistas e que se apresenta despreparada para o desenvolvimento de aulas em oficinas de aprendizagem (laboratórios específicos, aulas operatórias<sup>5</sup> e *workshops*). Sente muita dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade e de promover a integração entre teoria e prática por meio da metodologia de projetos e da resolução de problemas. Principalmente, não se percebe como o orientador de processos de aprendizagem – aquele que articula e mobiliza conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, ferramentas e atitudes para a resolução de situações-problema encontradas no mundo do trabalho.

São bem ilustrativas as seguintes falas de alunos concluintes do CTMA, de ambas as escolas, sobre de que maneira eles perceberam o desenvolvimento do curso, destacando as disciplinas que apresentaram alguma dificuldade e suas expectativas profissionais:

Os projetos de Gestão foram muito importantes, pena que ficaram só no papel, não foram colocados em prática. (Aluno CEPK).

A Química Inorgânica é muito difícil e tive dificuldade em entender o professor, porque as aulas eram muito teóricas e sem a aplicação no laboratório. (Aluno CEPK).

Sobre Microbiologia muito se falou e pouco se fez. (Aluno CEPK).

Deveria ter aulas práticas de Microbiologia com mais frequência. (Aluno CEPK).

Biologia foi só muita teoria e pouca, aliás, nenhuma prática. (Aluno CEPK).

Acredito que alguns pontos [do curso] não foram bem trabalhados, como, por exemplo, a parte laboratorial (método de análise, coletas). Vimos muito superficialmente e só na teoria. (Aluno IFRJ).

Eu esperava mais atividades de campo por ser um curso ligado ao meio ambiente. (Aluna IFRJ).

[O curso] não foi excelente, por algumas falhas de disciplinas mal elaboradas, de professores incapacitados e de um maior número de aulas práticas. (Aluno IFRJ).

Acredito que estou preparada na parte teórica, porém na parte prática ainda me sinto insegura. (Aluna IFRJ).

Na prática as coisas são diferentes, mas na teoria me sinto preparada. (Aluna IFRJ).

Ainda estou insegura sobre como colocar em prática o conhecimento que recebi. (Aluna IFRJ).

Porque me falta conhecer o mercado de trabalho, vivenciar dentro de uma empresa as questões ambientais. (Aluna IFRJ).

O curso me proporcionou muito conhecimento, mas ainda não sei como aplicá-lo. (Aluna IFRJ).

O curso é muito bom, mas deveria ter mais matérias como Meteorologia. E também mais praticidade, principalmente em Biorremediação. (Aluna IFRJ).

Me sinto técnica em MA, mas não tenho experiência. (Aluna IFRJ).

Essas críticas não passam despercebidas por alguns professores do CEPK que se manifestaram sobre a ausência de um trabalho integrado, o que contribuiria para a abordagem interdisciplinar dos conteúdos (PASSOS, 2007). No que tange aos professores e gestores do CTMA do IFRJ, ao tomarem conhecimento das críticas dos alunos, assim se manifestaram:

Concordo [com as avaliações dos alunos], uma questão são as turmas heterogêneas e, a outra, que temos discutido muito, é que muitas vezes falta o aprofundamento teórico e uma melhor inter-relação teoria-prática. (Professor do IFRJ).

Talvez o que mais me incomode não seja a matriz [curricular] propriamente dita, mas a forma como isso pode ser passado, o curso pode ser mais prático. Temos uma escola maravilhosa, uma área, um laboratório vivo que tem de ser aproveitado. Ficar só em sala de aula para trabalhar com o meio ambiente é complicado. (Professor do IFRJ).

Faltam recursos para melhorar as práticas. (Professor IFRJ).

A minha opinião a respeito desse assunto é que, em primeiro lugar, nós temos uma carência de estrutura para atender esses alunos em relação à prática. Isto é, um laboratório para determinadas disciplinas, no meu caso que são disciplinas, a maior parte delas, voltadas para a indústria, temos essa dificuldade. (Professor IFRJ).

No caso da Botânica, eu gosto de sugerir a visita ao Jardim Botânico, só que essa visita tem que ser agendada, depende do horário do professor, de motorista, de alguém para acompanhar. Então, em algumas turmas não tem como acontecer essa viagem, justamente, por conta do tempo e da questão do agendamento, porque tem que bater com meu horário e com horário de outras pessoas. (Professor IFRJ).

Nas minhas aulas eu vou para campo com os alunos, eles têm que meter a mão na sujeira, na água e, o fato de ter um laboratório, mesmo que não seja específico para meio ambiente, faz falta. Precisamos de um laboratório para realizar algumas análises químicas, físicas e microbiológicas, até para coletarmos uma amostra de água e mostrar para o aluno como se coleta. (Professor IFRJ).

Foi observado que no CEPK, muito mais que no IFRJ, são quase inexistentes as atividades extraclasse (visita guiada, aula de campo, etc.) ou em laboratórios específicos. Falta interdisciplinaridade e contextualidade, os conteúdos disciplinares permanecem isolados e fragmentados. Apesar do bom trabalho de alguns professores, falta não só motivação para desenvolver um trabalho eficiente, eficaz e inovador, mas, sobretudo, educação continuada, o que proporcionaria ao corpo docente o conhecimento sobre o ambiente escolar, sobre o próprio aluno e principalmente sobre questões acadêmicas tais como: Planejamento, Currículo, Avaliação e Processos de Aprendizagem, como sugeriu Burnier (2006). Ainda falta comprometimento com o aluno e com a escola. A grande maioria dos professores não sabe por que está educando e desconhece o valor do próprio trabalho. Poucos se questionam sobre o tipo de pessoas que estão produzindo.

Em seu conjunto, apontamos a superficialidade na abordagem dos conteúdos teóricos, o não estabelecimento de relações entre as discussões feitas em sala de aula e a realidade local e profissional, a pouca articulação entre teoria e prática e a ênfase na elaboração de projetos, que não são implementados e, quando o são, não têm continuidade, não contribuíram para a construção de situações de aprendizagem significativas (PERRENOUD, 2000; NOVICKI, 2007), o que é ratificado pela Diretora de Ensino do IFRJ:

Acho que [a articulação teoria-prática] muda tudo! Muda a motivação, o interesse do aluno em participar da aula e da formação, só por isso, para mim, já seria o suficiente. Torna a aprendizagem mais interessante, mais lúdica e o aluno se sente fazendo alguma coisa de útil, de importante. Quando o aluno consegue ver para que ele está aprendendo aquilo e onde ele pode aplicar aquilo, ele responde muito melhor. Acredito sim, que essas atividades têm um retorno muito positivo. E como os próprios alunos detectaram, acho que não temos tantas atividades como poderíamos, tem algumas disciplinas que poderiam ser muito mais práticas. Isso nem sempre acontece, tivemos professores substitutos que foram excelentes nessa prática, e hoje temos professores efetivos que não são tanto. Essa questão da rotatividade dos professores é um problema muito grande!

Fazendo uma ponte entre o texto do relatório "Educação: um tesouro a descobrir" da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1999) e a formação de professores para a EP, destacamos que o trabalho docente está além da simples transmissão de conhecimentos, assim torna-se fundamental a apresentação de informações/conhecimentos sob a



forma de problemas a resolver, situando-os em um contexto e fazendo com que o aluno possa estabelecer uma relação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. Além da necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais, impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas a pretensão de que os alunos sejam capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. Por isso, não basta ao professor ter o domínio de conhecimento específico em torno dos quais deverá agir. O que se exige é a compreensão plena das questões envolvidas no trabalho educativo; capacidade de identificá-las e resolvê-las, responsabilizando-se pelas decisões tomadas – é justamente isso que não está sendo contemplado na formação docente para a EP.

A Diretora de Ensino do IFRJ chama a atenção para outro desafio dos gestores: a necessidade de contratar "professores substitutos" e a baixa qualificação desses docentes, o que reforça a pertinência dos comentários dos alunos sobre a formação recebida:

Eles [os alunos] estão certos e é uma avaliação que também fazemos. Isso se deve a alguns fatores. Primeiro, uma grande dificuldade que tivemos, no início, foi a falta de professores, mas com o tempo passando, trabalhamos muito com o esquema de professor substituto, porque não tínhamos vagas de concurso. Então, foram surgindo oportunidades de vagas de professor substituto e, com essas vagas, tentamos resolver o que era emergencial para criar o CTMA. Em determinado momento, eu tinha quase que 50% do corpo docente composto por professores substitutos. Então, de 2 em 2 anos eu tinha uma renovação do quadro. Eu começava alguns trabalhos de Coordenação Pedagógica (integração das disciplinas, refinamento da questão do conteúdo para evitar a sobreposição, para evitar falta de alguma coisa) mas sempre tinha um professor que estava começando do zero. Esse é um dos aspectos que ajudam entender a crítica dos alunos. O professor substituto mal chegava e já estava começando o semestre, ele nem sabia onde ele estava entrando, porque não é só entender do assunto, o professor tem que saber do assunto dentro do contexto daquele curso, saber o que a sua disciplina significa naquele curso. Em segundo lugar, o outro fator que explica a avaliação dos alunos é a mão de obra que temos disponível, principalmente quando se fala de professores substitutos. A formação aqui na Região deixa muito a desejar na parte prática, principalmente na área biológica, que é a minha área, tem professor de Biologia que mal entrou em laboratório. Ou seja, o professor não teve na sua formação o que os alunos estão querendo.

A avaliação de gestores, professores e alunos do CEPK e do IFRJ do CTMA deixa transparecer que para se implantar um CTMA, além de recursos físicos e materiais, é imprescindível a formação de professores. Biólogos, engenheiros, técnicos e demais profissionais que estão atuando na EP não possuem saberes pedagógicos. Eles não foram preparados para tal, mas precisam que essa formação seja oportunizada de alguma forma, por isso falta articulação com o mundo do trabalho (relação entre teoria e prática); falta interesse docente em estimular atividades junto à comunidade; falta articulação entre as disciplinas, na matriz curricular há

muitos assuntos que se repetem e falta interdisciplinaridade; falta continuidade dos projetos, em que os alunos são motivados a elaborar muitos e variados, mas que nunca são executados.

Mais que apontar o que está faltando para que o curso forme técnicos em meio ambiente comprometidos com as questões de educação ambiental e sustentabilidade, acreditamos na possibilidade de que as gestões escolares possam minimizar o problema ao invés de ignorá-lo ou contorná-lo. Soluções possíveis e viáveis pela e dentro da própria escola.

A escola pública que oferece o CTMA precisa estar atenta à articulação entre o mundo do trabalho e a temática ambiental; bem como, posicionar-se sobre a Educação Ambiental que esteja comprometida com as mudanças socioambientais que se fazem necessárias, principalmente no que se refere aos modos de produzir e consumir da população. Ou seja, mais que a simples conscientização a cerca dos problemas ambientais, precisa de um projeto pedagógico que produza conhecimento para o enfrentamento desses problemas. Precisa de que seus professores estejam preparados para o desafio do fazer aprender.

No que tange aos desafios atuais à EP, autores como Lucília Machado e Acácia Kuenzer, entre outros, consideram que a formação profissional direcionada apenas ao que é útil ao mercado de trabalho descompromete-se com a construção do futuro e reforça as relações sociais de dominação e de exploração do trabalho técnico. Entendemos que esse contexto pode ser ressignificado no interior das instituições escolares. A novidade está realmente aí, no desafio e na possibilidade da participação crítica e atuante da sociedade civil na formulação, no monitoramento e na avaliação das políticas públicas no campo da educação profissional.

Nesse sentido, visando à superação dos problemas detectados na prática dos professores envolvidos na formação do técnico em Meio Ambiente, concordamos com Machado (2008a, p. 21), que considera a formação docente como um dos desafios atuais da EP, que precisa estar baseada em soluções para problemas concretos; no acompanhamento e divulgação dos conhecimentos tecnológicos; em pesquisas específicas sobre ferramentas pedagógicas; uso da informática educativa; tratamento de textos, normas técnicas, vocabulário técnico, ambientes e materiais, saberes práticos e tácitos, transferência de tecnologia, julgamentos de valor, relações de saberes, atitudes e representações práticas de ensino e de formação, entre outros. Prevendo, assim, maior proximidade entre o processo de ensino-aprendizagem com as relações de trabalho, e garantindo articulação entre a base científico-tecnológica e as atividades práticas, mediante a oferta de estágio curricular. Em suma, é preciso e urgente a definição de uma política nacional de

formação dos professores para esta modalidade de ensino, que supere as improvisações e os preconceitos, e que esta formação seja, realmente, institucionalizada.

Concordamos, também, com Suzana Burnier que, na sessão especial “A Formação do Professor para a EP”, na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd/2012, tal autora, ampliando o debate, apontou como desafios atuais o desprestígio da formação de professores que também afeta a EP; o crescimento da EP, em que se aumentou consideravelmente o número de alunos, mas a formação docente para esta modalidade de ensino praticamente não existe e a predominância é do ensino privado. Para Burnier, esta formação deveria ser integral e integrada, muito além das demandas do mercado de trabalho (competências).

Considerando que existem políticas públicas específicas para o desenvolvimento profissional docente, que implicam na concepção e execução de um projeto, entendemos que, hoje mais do que antes, uma instituição de ensino necessita de uma gestão comprometida com a inovação, e que incessantemente busque solução para os seus problemas.

Assim, a própria instituição pode responsabilizar-se pelo desenvolvimento profissional de seus professores, considerando que tanto na esfera estadual como na federal há verbas específicas para isso, como também existe a possibilidade de parcerias com faculdades de educação e universidades localizadas nas proximidades ou por intermédio de campus avançados. É o conceber, executar e pesquisar a própria prática docente em seu local de trabalho – formação de professores em serviço.

Além de espaço para o desenvolvimento profissional docente, as atividades de estágio podem ser oferecidas e, certificadas dentro da própria unidade escolar, desde que tenha condições físicas, materiais e pessoais para tal (biblioteca, laboratórios específicos, gestão e coordenação pedagógica atuante). Além disso, os projetos desenvolvidos por alunos e professores estariam direcionados para situações-problema de prefeituras, ONGs, instituições privadas, isto é, trabalhar com parcerias e produzir conhecimento, produzir pesquisa e inovação. O estágio supervisionado não pode ser um faz de conta. É um ato educativo para a valorização do trabalho, que pode ser autossustentável, sem se transformar em mão de obra barata.

Sabemos que não é assim tão simples. Sobretudo, sabemos que aqui é o espaço para que possamos refletir sobre as políticas para a EP (ou a ausência delas) e para trazermos a debate as

contribuições que possam minimizar os problemas evidenciados na formação docente para essa modalidade de ensino.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destacamos a importância do papel reservado aos professores em geral e, especialmente àqueles que estão envolvidos na EP, evidenciando que não se pode atingir a um determinado Plano Nacional de Qualificação se o mediador mais importante desse processo, o professor, não estiver adequadamente preparado para uma ação educativa crítica e transformadora, uma formação muito além da transmissão de informações/conhecimentos.

Apesar das várias políticas públicas implantadas e do esforço das universidades em geral, ainda não se conseguiu formar bons profissionais para a educação fundamental, quiçá para a EP! Uma formação docente que integre teoria e prática e que faça o aluno aprender.

No momento em que são urgentes a discussão e a definição de uma política de formação de professores para a EP, ainda inexistente no Brasil, nosso estudo buscou destacar, primeiro, que há um vazio de teses/dissertações sobre a formação de professores para a EP; segundo, que há ausência de saberes pedagógicos no trabalho docente da EP, em que é primordial que o professor saiba fazer a inter-relação entre teoria, técnica e prática. Acreditamos que as contribuições apontadas possam constituir-se em um esboço para tais políticas. Mais até, que possamos sair do plano da reflexão, para a ação imediata, uma vez que a EP destaca-se como elemento estratégico para o desenvolvimento atual, para o exercício da cidadania e para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho.

Além de políticas educacionais, é preciso também melhorar outros fatores, entre os quais o financiamento da educação, a formação e a atuação dos gestores escolares e, principalmente, a condição de vida dos professores. Estamos falando de melhorar a formação inicial e continuada, os planos de carreira, os salários e as condições de trabalho nas escolas. Assim, profissional é aquele que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos; porque sem a constituição de uma base de conhecimentos e formas de ação, não há profissionalização.

### **NOTAS**

---

<sup>1</sup> No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, período de 1987 a 2011, sob o tema formação de professores, aparecem 16.126 entre teses/dissertações.

<sup>2</sup> Segundo Oliveira (2000, p. 42) a diferença entre EP e EPT é que a primeira contempla a formação do trabalhador de maneira, meramente, técnica para o trabalhador; e a segunda, envolve o domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo da atividade humana. As novas propostas pedagógicas sugerem que sejam ultrapassadas as práticas presas ao senso comum e à racionalidade técnica.

<sup>3</sup> A busca por aproximar a qualificação profissional das demandas do setor produtivo resultou na organização modular das ações educativas que culminaram com criação do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR – no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – e, posteriormente, o Plano Nacional de Qualificação Profissional – PNQ – no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

<sup>4</sup> No banco de teses da Capes aparecem, em 2011, 362 dissertações/teses, envolvendo desde a avaliação de cursos até processos educativos.

<sup>5</sup> O texto “Panorama da Oferta de Educação Profissional”, que aparece nos Referenciais Curriculares. Meio Ambiente (MEC, 2000, p. 23) faz referência às “aulas operatórias” de RONCA, P. A. C.; TERZI, C. do A. **A Aula preparatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto/2012.

BRASIL. INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2011. Resumo Técnico. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)> Acesso em 03/01/2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)> Acesso em: 01/03/2013.

BURNIER, Suzana. A Docência na Educação Profissional. **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>> Acesso em: 22/01/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, número especial – 500 anos de educação escolar, nº 14, mai/jun/ago 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_07\\_LUIZ\\_ANTONIO\\_CUNHA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf)> Acesso em 03/01/2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

---

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, nº 46. São Paulo maio/ago. 2012, p. 428-451. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0100-157420120002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420120002&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 04/01/2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil** um estado da arte. Cap. 5. As Políticas de Formação Inicial de Professores. Brasília: UNESCO, 2011, p.89-117. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em 03/01/2013.

GUBA, E. G. (org.). **The paradigm dialog**. London: Sage Publications, 1990.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)> Acesso em 02/02/2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008b. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)> Acesso em 02/02/2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. SP: Ed Cortez, 2002.

NOVICKI, Victor. Competências Socioambientais: pesquisa, ensino, práxis. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC, v.33, nº 3, Set/Dez 2007, p.19 -31.

NOVICKI, Victor; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos. Gestão e competências socioambientais na formação do técnico em meio ambiente. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2009, Vitória. Anais...** Niterói: Anpae; Vitória: UFES, 2009. 1 CD-ROM, p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Formação do Técnico em Meio Ambiente: desafios ao trabalho docente. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais...** Belo Horizonte: Endipe/UFMG, 2010a. 1 CD-ROM, p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Colégio Agrícola Nilo Peçanha: gestão e competências socioambientais na formação do Técnico em Meio Ambiente. *Contrapontos*, v.10, p. 177-185, 2010b.

\_\_\_\_\_. Do CANP/UFF ao Campus Nilo Peçanha-Pinheiral/IFRJ: Desafios à implementação de Curso Técnico em Meio Ambiente. In: **25º SIMPÓSIO BRASILEIRO; 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São**

---

Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, 2011. v.1. p.1 – 12.

\_\_\_\_\_. A gestão escolar na Educação Profissional: diferentes falas e uma leitura. In: XII ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP E VIII ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE Sudeste, 2012, Campinas, São Paulo. Gestão de Sistemas, Redes de Ensino e de Escolas: Desafios para o Campo de pesquisa e para os Profissionais da Educação. ANPAE, 2012a. v.1. p.95.

\_\_\_\_\_. Técnico em Meio Ambiente e Educação Ambiental: Campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Porto de Galinhas, Recife. ANPED, 2012b. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. ANPED, 2012b, v.1, p.253 – 254.

\_\_\_\_\_. Formação e Mercado de Trabalho do Técnico em Meio Ambiente: Campus Pinheiral do IFRJ. In: **Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SENAC, v.38, nº 3, Set/Dez 2012c, p. 68-81.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Formação de Professores para a Educação Profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Educação Profissional e Tecnológica**. Parte III. Coleção Didática e Prática de Ensino. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belho Horizonte/MG, Autêntica, 2010. p. 454-478.

\_\_\_\_\_. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. In: **Educação e Sociedade**. CEDES, São Paulo, ano XXXI, nº 70, abril/00, p. 40-62.

PASSOS, S. R. M. M. S. **Curso Técnico em Meio Ambiente: Análise Crítica de uma Experiência Inovadora no RJ**. 2007. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Curso Técnico em Meio Ambiente: do plano de curso à empregabilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2010. 1 CD-ROM, p. 1-17.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada** – das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.