



**CULTURA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE:
FORMAÇÃO CONTÍNUA ARTICULADA À PRÁTICA EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**SCHOOL CULTURE AND TEACHER TRAINING:
CONTINUING TRAINING ARTICULATED WITH
PRACTICE IN PROFESSIONAL EDUCATION**

Helena Gemignani Peterossi*

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS

 <https://orcid.org/0000-0003-1163-7181>

hgemig@bol.com.br

Rosália Maria Netto Prados**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS

 <https://orcid.org/0000-0003-2138-8422>

rosalia.prados@gmail.com

Rodrigo Avella Ramirez***

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS

 <https://orcid.org/0000-0001-8468-2851>

roram1000@hotmail.com

* Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas; Pós-graduada em História e Filosofia da Educação pela USP; Especialista em Formazione Formatori (IRES-Italia, 2000). É coordenadora de Pós-Graduação, mestrados em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e em Sistemas Produtivos, da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP), do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

** Doutora em Semiótica e Linguística Geral, pela Universidade de São Paulo (USP); pós-doutoramento em Estudos da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes - ECA-USP; Professora pesquisadora do programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS.

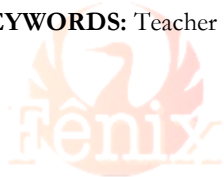
*** Doutor em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); professor pesquisador na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP), do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a formação de professores em educação profissional, considerando o contexto histórico e cultural. A intenção é compreender os processos de formação contínua e de práticas educacionais para se refletir sobre as exigências da educação e do mundo do trabalho para a educação profissional. A metodologia constituiu-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, à luz de conceitos sobre educação e formação docente, bem como de uma análise de produção textual, realizada a partir de debates suscitados, durante o período de desenvolvimento de estudos sobre formação docente, educação profissional e tecnológica, para mestrandos, em um curso de Formação do Formador, em um programa de pós-graduação de uma instituição pública estadual de São Paulo. Constatou-se com a pesquisa que, segundo a percepção do professor, na ação educativa inserida em uma cultura escolar, são gerados saberes docentes no próprio processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; educação profissional; saberes docentes.

ABSTRACT: This article handles a discussion about teacher training in professional education, school culture and the challenges imposed by the sociocultural and economic context. It is based on theoretical concepts of professional education and teacher education, in addition to considerations about the teaching and learning process and educational practices. Its objectives are to discuss the education of teachers in professional education; consider the historical and cultural path of teacher training in professional education; study the processes of continuing education and educational practices, to reflect on the requirements of education and the world of work for professional education. The methodology consisted of a descriptive research, with a qualitative approach, in the light of concepts about education and teacher education, as well as an analysis of textual production, carried out from debates raised during the period of development of studies on training teaching, professional and technological education in an elective discipline, Teacher Education, of a professional master's program. It was possible to verify that, according to the teacher's perception, in the educational action inserted in a school culture, teachers' knowledge is generated in the teaching and learning process itself.

KEYWORDS: Teacher education; professional education; Teachers' Knowledge.



www.revistafenix.pro.br

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa sobre formação contínua do professor em educação profissional, além de conceitos teóricos da educação sobre a formação e trabalho docente, considera-se a cultura escolar no contexto contemporâneo de mudanças tecnológicas na sociedade e no mundo do trabalho. Esta discussão sobre especificidades da formação contínua do professor em educação profissional traz contribuições para o desenvolvimento e continuidade das pesquisas sobre a educação, cultura e a formação docente.

Neste trabalho, optou-se pelo termo formação contínua, no lugar de formação continuada, pois trata, não só de estudo sobre o desenvolvimento de competências do professor para ampliar o seu campo de trabalho, mas de uma formação profissional contínua, organizada em uma determinada área prioritária, como no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e experienciais do professor da educação profissional que, normalmente, é um profissional do mercado de trabalho que atua em sala de aula. Esse docente, oriundo do mercado de trabalho, constrói sua identidade docente e de

pertencimento na escola, a partir do contexto de conhecimentos, normativas, políticas educacionais e pedagógicas.

O curso “Formação do Formador” teve como objetivo proporcionar aos mestrandos, que são professores e gestores que atuam em educação profissional, bases teóricas e técnicas para contextualização e fundamentação sobre a formação do professor da educação profissional e tecnológica nesta sociedade em transformação. É pertinente considerar, também, o contexto das tendências e principais teorias pedagógicas, além de se reconhecerem os desafios e limites que se apresentam para o trabalho docente e cultura da escola, bem como para a formulação de políticas específicas para a formação e construção da identidade docente na educação profissional.

É relevante discutir a formação contínua do professor, diante do contexto educacional contemporâneo, em que se requer a realização constante de uma avaliação do trabalho docente. Não se trata apenas do uso de novas tecnologias, mas da constituição de novos saberes, significados e valores em educação profissional.

Segundo Tardiff (2014), os saberes dos docentes são constituídos, a partir de diversas fontes, tais como sua formação básica, currículo e socialização escolar, além do conhecimento específico de sua área profissional e técnica. Ainda, segundo esse autor, os saberes docentes também são provenientes da experiência na profissão docente, bem como daqueles conhecimentos da cultura pessoal, profissional e da aprendizagem com pares.

A educação profissional atualmente deveria propor estratégias de interação social, ou sociabilidade, para atender às demandas sociais e econômicas. É evidente, portanto, a necessidade de uma formação contínua do professor que não se limite apenas aos saberes formais específicos de sua área de atuação, mas nesse contexto de desafios, cada vez mais, são necessários os saberes da docência, que são gerados no exercício profissional e cultural.

Para a organização desta discussão, o percurso metodológico constituiu-se de uma pesquisa de natureza descritiva, de abordagem qualitativa, de acordo com a observação, descrição e a análise da apresentação de seminários, pelos mestrandos, sobre educação, educação profissional e formação do professor, bem como de estudos sobre as práticas educativas, além da análise de uma produção textual realizada pelos alunos (mestrandos) e das anotações dos autores deste artigo (pesquisadores participantes) sobre os questionamentos e discussões suscitados em sala de aula.

Os seminários de leituras temáticas e a produção de um texto, “uma carta a um aspirante à docência”, foram propostos como atividades do curso “Formação do Formador”. Assim, analisam-se, à luz de conceitos de educação e formação docente, os temas: Desafios ao trabalho docente; Contextualização do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica; Construção da identidade, saberes docentes e práticas educativas.

Os autores deste artigo foram responsáveis pela execução do curso e os participantes da pesquisa foram os 12 (doze) cursistas do curso “Formação do formador” realizado numa instituição pública estadual de educação tecnológica.

Na organização deste artigo, portanto, foram delineadas três partes: a primeira, *Contextualização do trabalho docente em educação profissional e desafios ao professor*, em que se apresentam algumas discussões conceituais desenvolvidas em sala de aula sobre a educação e o sistema educacional, o professor e desafios do contexto contemporâneo; a segunda, *Saberes, percursos de formação e construção da identidade docente em educação profissional*, em que se trazem concepções pedagógicas sobre a formação e identidade docente, além de considerações sobre o ensino em educação profissional, *Formação do Formador: discussão sobre ensino e prática educativa*, em que se descrevem e se analisam as atividades desenvolvidas pelos mestrandos. Por último, tecemos algumas considerações sobre o que foi analisado.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS AO PROFESSOR

O contexto contemporâneo e as aceleradas mudanças, quanto à expansão das tecnologias de informação e comunicação, impõem diferentes desafios à educação, quanto ao sistema de ensino, estrutura curricular e, mais intensamente, quanto ao trabalho docente. Segundo Tedesco (2007), na década de 1990, com as reformas e com o desenvolvimento acelerado no processo de desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, surgiram novos discursos desestabilizadores, em que o papel do professor e da própria escola são ameaçados em seu trabalho educacional tradicional. Para esse autor, caracteriza-se a ausência de uma visão hegemônica sobre o papel da escola e dos professores, que deixaram de ser considerados construtores da identidade de uma nação, com a expansão de poderosos agentes socializadores como os meios de comunicação de massa.

Ainda, de acordo com Tedesco (2007), com o rápido processo de produção e renovação de conhecimentos e de informações, além das mudanças culturais, o professor e a escola deixaram de ser o pilar privilegiado de transmissão do saber. Além desse novo contexto na educação, segundo esse autor, vive-se um momento de luta, com projetos sociais diferentes e a proposta de uma educação de boa qualidade para se ter uma sociedade inclusiva com altos índices de justiça social e política democrática.

Para se evidenciar esse cenário de desafios para a educação, Fanfani (2007) apresenta dados de uma pesquisa do programa de investigação sobre a profissionalização dos docentes, desenvolvido no IIPE, Buenos Aires, sobre a condição do docente de educação básica, em quatro países da América Latina, Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, tanto do setor público, quanto do setor privado. Para Fanfani (2007), não se pode assegurar que as reformas educacionais que ocorreram na América Latina na década dos anos de 1990, foram propostas para melhorar a condição docente.

Toda reforma faz sentido se modificar o que acontece nas aulas, mas além da amplitude dos impactos dessas políticas nas instituições e nas práticas educativas, na maioria dos casos, foram gerados novos desafios ao trabalho cotidiano da maioria dos docentes. Não só as políticas das reformas educacionais afetaram o trabalho e a identidade dos docentes, mas tudo que acontece na sociedade se sente nas aulas, desde as transformações nos modos de produção e distribuição de riquezas às mudanças na distribuição do poder entre gêneros e gerações, bem como mudanças nas configurações familiares e inovações culturais. Além de hipóteses e de estudos de casos locais não se conhece muito acerca do conteúdo concreto das novas tensões que hoje atravessam o ofício de ensinar (FANFANI, 2007).

Para uma discussão sobre o contexto educacional contemporâneo e desafios ao trabalho docente em educação profissional foi pertinente, também, retomar as bases legais do sistema nacional da educação no Brasil. E foi essencial o estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, importante marco no cenário educacional brasileiro e que estabelece princípios e modos de organização do ensino que pautam desde as políticas públicas até a atuação dos profissionais da educação. Foi retomado, portanto, o percurso histórico da LDB.

Segundo Neubauer (2017), desde o Manifesto da Educação Nova, publicado em 1932, já se conjecturava a obrigação da União propor as Diretrizes de uma Educação Nacional para se garantir a organicidade ao sistema educacional do país, além de legislações isoladas que existiam até então. Neubauer (2017) apresenta o contexto

constitucional de 1934, com as ideias descentralizadoras para a educação nacional que atendiam a proposições de educadores liberais da época; da Constituição de 1937 (Estado Novo) que rejeitou o plano nacional de educação e iria garantir ao poder central as bases da educação nacional e, somente, com a redemocratização na Constituição de 1946, é que são retomadas as proposições básicas sobre a educação e cultura definidas em 1934.

Ainda, de acordo com Neubauer (2017), após 1946, caracterizam-se dois grupos com concepções que configurariam a LDB, um, cuja concepção era a de que só o Estado deve educar e a educação privada dependeria do poder público, e o outro, cuja concepção era a de que cabia ao Estado definir as diretrizes gerais do sistema educacional, acatar as decisões das famílias e ofertar bolsas de estudos aos alunos mais pobres. Essas proposições estão presentes nas legislações posteriores, na LDB nº 5692/71 e na LDB nº 9394/96. Segundo Neubauer (2017), a primeira LDB nº 4024, de 1961, foi um produto de acirradas discussões e reforçou a responsabilidade da família no tipo de educação a ser dada aos filhos e, também, possibilitou maior uso de recursos públicos para a oferta da educação em qualquer nível de ensino.

A partir dessa contextualização, quanto às concepções das LDBs, apresentam-se as mudanças e alterações na LDB nº 9394/96. Segundo Cury (2017), foram mais de 40 alterações sob a forma de leis no corpo legal da LDB e dentro dessas 40 leis aparecem 178 mudanças, inclusive com alterações das alterações. São acréscimos de componentes curriculares; ampliação da obrigatoriedade; introdução de dias comemorativos; redefinição da educação profissional; conceituação de profissionais da educação, entre outras.

De acordo com Cordão (2017), especificamente, quanto à educação profissional aconteceu algo inusitado, em termos de legislação e normas, o Decreto nº 2.208, de 1997, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154, de 2004, e que posteriormente, serviu de base para promover a reformulação da LDB nº 9394/96, por força da Lei nº 11.741, de 2008. Na atual LDB, há um Título, “Dos Profissionais da educação”, do Art. 61 até o Art. 67, com destaque para os professores. Atualmente, existe um empenho para desenvolver bons programas de Educação Continuada para professores de Educação Básica e, também da Educação Profissional.

No atual contexto da educação brasileira, recorrentes debates sobre a qualidade de ensino, o descompasso entre escola e exigências da sociedade, ou até mesmo sobre a classificação brasileira em avaliações internacionais, além de comparações com outros

países instigam reflexões sobre a função da escola e da sociedade. No que se refere à educação profissional, valores dos novos conhecimentos e dos conhecimentos tradicionais impõem desafios constantes à formação docente.

A identidade da formação docente, de acordo com Costa (2016), delineia-se num processo de (re)construção das normativas oficiais, que se fazem, ou em nível médio, ou pela exigência em nível superior. Em meio a essas regulamentações para a docência, a profissão docente em educação profissional se torna invisível, pois não aparece uma construção identitária voltada a esta modalidade de ensino. É inserido na cultura escolar que o profissional de outras áreas se forma professor de educação profissional.

De acordo com Fartes e Santos (2011), ainda é necessário se pesquisar bem mais para se constituir uma estrutura curricular, com uma epistemologia própria quanto à formação profissional de professores de educação profissional. Segundo essas autoras, não só as bases da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia e até da Psicologia são essenciais para a construção desse campo curricular, mas também, a articulação dessas contribuições ao que se discute atualmente sobre formação docente em educação profissional.

A formação docente em educação profissional, de acordo com Fartes e Santos (2011), não se dá somente com a formação acadêmica, mas sim na dinamicidade da ação profissional, nos reflexos da cultura escolar, aprendizado dessa vivência e nos processos identitários. Assim, na construção desses processos identitários não existe apenas um único campo específico de conhecimento para se compreenderem os saberes, a identidade do professor de educação profissional e a identidade da instituição para a constituição da cultura profissional.

SABERES, PERCURSOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

É relevante, atualmente, no trabalho do professor, considerar-se sobre o que se acredita ser o desafio da escola que é conciliar a prática social e a prática acadêmica, já que o aluno deveria reconhecer as teorias em suas práticas sociais cotidianas, para aproveitar conhecimentos, antes aplicados separadamente ao contexto escolar.

Quanto ao profissional professor em educação profissional, é esperado que este apresente sua experiência, adquirida na área técnica da sua profissão de formação.

Porém, no momento em que tais profissionais passam a fazer parte de uma equipe de docentes, em uma determinada instituição de ensino, os modelos pedagógicos que eles têm são aqueles desenvolvidos e trabalhados durante sua formação acadêmica, por seus próprios professores e experiências. E parte desses profissionais não domina os conhecimentos pedagógicos que alicerçam sua atuação no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pimenta (2005), há saberes que são inerentes à formação docente, como os saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos e destaca que um professor é composto de saberes múltiplos que formatam sua identidade e que seus conhecimentos de conteúdo, suas experiências de vida em ambientes educacionais diversos e como ele ministra suas aulas convergem num plano único formativo que, por sua vez, coloca-o na posição de professor. A formação docente, de acordo com Pimenta (2005), envolve auto formação, que se desenvolve, a partir da reelaboração constante dos saberes realizada na prática, além do confronto de suas experiências no contexto escolar.

Segundo Tardif (2014), o saber profissional está na confluência entre vários saberes da vida pessoal, da sociedade, da escola, de outros autores educativos, etc. Essa construção constante é uma das marcas da identidade docente. Para Tardif (2014), a identidade de uma pessoa traz as marcas de sua própria atividade e uma considerável parte de sua existência caracteriza-se por sua atuação profissional.

Os estudos relativos às práticas docentes, de acordo com Gatti *et al* (2019), em seu campo de realização, evidenciam que este trabalho envolve aspectos subjetivos em maior grau do que em outras profissões, já que se dá, por meio de processos intercomunicacionais, entre pessoas, grupos e, também, no âmbito institucional por longo período, em que se caracterizam intersubjetividades. De modo que, no conjunto formativo alcançado seus resultados não podem ser traduzidos objetivamente (GATTI, et al, 2019).

Professores são profissionais do ensino, para Gatti et al (2019), e seu trabalho pressupõe a construção de ambiências de aprendizagem, além de prover a formação em valores, atitudes e relações interpessoais para se viver bem e de forma digna. Segundo Gatti *et al* (2019), as evidentes iniciativas para a formação inicial e contínua do docente, além da consideração de todas as características que integram seu exercício profissional são tão importantes para a construção da valorização desse trabalho, quanto à discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade.

De acordo com Sacristán (2003), a experiência se adquire, é a prática ou a vivência da pessoa por si mesma, ainda que necessite de ajuda, ou que seja provocada por outros. É a própria forma de se relacionar com o mundo, ou seja, atua-se sobre ele e recebem-se seus efeitos. Nesse sentido, Zabala (1998) afirma que os fins, ou os objetivos ou as intenções educacionais constituem o ponto de partida essencial que vai determinar e justificar, além de dar sentido à intervenção pedagógica.

O professor, ao se formar professor, forma também sua identidade de pertencimento, o que o faz tornar-se cada vez mais professor. Segundo Rose, “o trabalho pode fazer que alguém se sinta parte de alguma coisa maior do que ele próprio [...] e pode contribuir para um sentido de auto identidade” (ROSE, 2007, p. 41).

Para se desenvolver esta discussão sobre a formação de formadores, para a educação profissional no Brasil, considerou-se pertinente, o conhecimento sobre o percurso histórico dessa modalidade de ensino em São Paulo, a experiência de uma instituição pública estadual de educação tecnológica, bem como sua relação com a constituição do sistema educacional nacional. Segundo Peterossi e Menino (2019), a criação de cursos de licenciatura, voltados à preparação do professor para as modalidades de ensino técnico e tecnológico, acarreta novos desafios e oportunidades.

Peterossi e Menino (2019) apresentam o percurso histórico da educação profissional em São Paulo e destacam essa experiência institucional de formação de docentes em educação profissional. Segundo esses autores, foi criado em 1977 um departamento para o Ensino Técnico na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec-SP), que passa a oferecer Cursos de Esquema (Esquema I e Esquema II). Durante vinte anos foram cursos regulares, para a formação de professores, quando foram extintos pela Resolução nº 2, de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O curso de Esquema I, com uma carga horária de 864 horas, oferecia complementação pedagógica para profissionais já graduados e que tinham interesse em lecionar em cursos técnicos. O curso era ministrado em um ano. Já o curso de Esquema II abrangia, não só a formação pedagógica, mas também uma formação específica, de 1500 horas, nas áreas em que o futuro professor iria atuar. No total, o curso Esquema II possuía mais de 2000 horas e era ministrado em dois anos. Ambos os cursos foram ofertados de forma regular e emergencial. E essa última modalidade atendia às demandas internas da própria instituição ou da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo (PETEROSSÍ; MENINO, 2019).

A organização curricular de tais cursos, ainda segundo Peterossi e Menino (2019), era composta pelas disciplinas de Didática; Orientação Educacional e Ocupacional; Psicologia da Aprendizagem; Estrutura e Funcionamento do Ensino; e Prática de Ensino. Procurava-se oferecer aos alunos, atividades que permitissem a relação entre teoria e prática, tanto que das 864 horas de curso, 360 eram voltadas à Prática de Ensino. Havia também o intuito de que a busca pela especificidade dos saberes e práticas da formação profissional é algo a ser construído tendo como referência as demandas de outros agentes formadores que não os do ensino formal, como os sindicatos e as empresas.

A integração dos conteúdos de formação oferecida de forma disciplinar, para Peterossi e Menino (2019), tinha como pressuposto para a sua efetividade, o comprometimento com a construção de novos conteúdos e a familiaridade do corpo docente com as características do ensino técnico e do próprio curso de Esquema. Enfatizava-se, também, que a prática dos professores formadores de novos professores para o Ensino Técnico devia estar comprometida com a especificidade desse ensino.

Foi relevante considerar que, em São Paulo, nessa instituição pública de educação profissional e tecnológica, na faculdade de tecnologia (FATEC), foi desenvolvido esse processo de formação docente. Assim cabe considerar que, para Fartes e Santos (2011), um processo de formação docente não se dá somente com a formação acadêmica, mas sim na dinamicidade da ação profissional, nos reflexos do aprendizado dessa vivência e nos processos identitários. De modo que, na construção desses processos identitários não existe apenas um único campo específico de conhecimento para se compreenderem os saberes, a identidade do professor de educação profissional e a identidade da instituição para a constituição da cultura profissional.

Após a extinção dos cursos de Esquema, nessa instituição pública de educação profissional e tecnológica de São Paulo, e para atender a uma demanda interna, foi oferecido em 1998 um programa Especial de Formação, na modalidade emergencial, reduzido a 240horas-aula. Este curso exigiu a contratação de professores provenientes de cursos de licenciatura e não familiarizados com a especificidade do ensino técnico. Mas, aproximadamente, 1000 professores foram certificados (PETEROSSÍ; MENINO, 2019).

A chamada reforma do ensino técnico, por meio do Decreto nº 2.208/97, não deixava explícita a questão da necessidade e da especificidade de formação de professores para o ensino técnico. Com isso, o departamento de ensino técnico da FATEC-SP foi desativado e a oferta de programas de formação foi suspensa pela Instituição.

O início do século 21 caracterizou-se por políticas públicas do estado de São Paulo de incentivo à expansão da educação profissional em todas as modalidades e pela criação e novas escolas técnicas estaduais (ETEC) e de faculdades de tecnologia (FATEC). O número de Fatecs saltou de menos de 15, em 2000, para mais de 65 em 2015; e o número de Etecs passou de 100 para 200 no mesmo período de 15 anos.

Essa expansão, segundo Peterossi e Menino (2019), trouxe à tona o permanente desafio institucional da formação de seus docentes, que buscou por meio de um grupo de trabalho interno determinar as novas competências exigidas do professor de educação profissional técnica de nível médio e elaborou o projeto pedagógico, segundo a Deliberação CEE-SP nº 8/2000. Dessa forma, com o aumento de escolas técnicas em todo o estado de São Paulo e a crescente demanda por formação e professores, o Programa Especial de Formação Pedagógica foi oferecido em 2007, 2008, 2010 e 2011 totalizando 2.581 certificações.

Quanto aos programas especiais de formação em EaD, em 2011, ainda de acordo com Peterossi e Menino (2019), a Setec/MEC e a referida instituição firmam um convênio de cooperação chamado Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal. Além da abrangência nacional, o convênio previa a formação oferecida na modalidade semipresencial, o que representou para a instituição um novo desafio, pois até então todas as atividades haviam ocorrido de forma presencial. A proposta acadêmica e a estrutura curricular ficaram a cargo da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa da instituição. O curso totalizava 540 horas, divididas em seis módulos, sendo que um dos módulos, Estágio e Docência Supervisionada, contava com 300 horas. Foram oferecidas três turmas com 800 vagas cada uma, com a duração de um ano e com três encontros presenciais.

O convênio destinava-se, também, à formação de gestores, tanto da rede nacional como da estadual, de educação profissional e tecnológica. Cursos de MBA foram ofertados na modalidade a distância e tinham como principal objetivo, permitir aos participantes uma reflexão, à luz dos conceitos estudados, sobre situações reais, vivenciadas em seus cotidianos de trabalho. Foram ofertadas duas turmas, em 2012 e em 2015. No total, 70 gestores concluíram a pós-graduação. Vale ressaltar que o curso presencial é ofertado regularmente pela Unidade de Pós-Graduação (PETEROSS; MENINO, 2019).

Foi apresentado esse percurso histórico da educação profissional de São Paulo, para evidenciar que a formação contínua, na prática profissional docente, envolve um

processo de auto formação e reelaboração constante de saberes e experiências, inclusive de âmbito institucional. Constrói-se, assim, a identidade de um professor em sua atuação profissional.

FORMAÇÃO DO FORMADOR: DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA, CONTEXTO CULTURAL E IDENTIDADE

Após as discussões estabelecidas em sala de aula, a partir dos enfrentamentos teóricos dos autores elencados, em contraponto às leituras realizadas, bem como aos debates e seminários de leitura, foi proposta uma produção textual, a elaboração de “uma carta a um aspirante à docência”, com argumentação teórica discutida em sala de aula. Essa atividade foi complementar à leitura da obra de Philippe Meirieu, *Carta a um jovem professor* (MEIRIEU, 2006).

Essa proposta de atividade teve como objetivos, proporcionar aos mestrandos bases para contextualização e fundamentação sobre formação de formadores da educação profissional e tecnológica; reconhecer os desafios e limites que se apresentam para o trabalho docente.

Para a análise dessa atividade de produção textual e dos debates constituídos, a partir da apresentação de seminários de leituras, foram considerados os conceitos teóricos sobre formação docente, ensino e educação profissional, bem como processos de formação contínua e de auto formação. Neste processo de análise e de discussão, a abordagem desta pesquisa foi qualitativa, além de ter sido pertinente, também, considerar a percepção dos 12 (doze) participantes (mestrandos), que são professores e profissionais que atuam em educação profissional, no decorrer do desenvolvimento das atividades.

A apresentação dessa atividade foi observada pelos responsáveis do curso e analisada, segundo conteúdo da base teórica trabalhada nas temáticas das aulas. Os dados foram organizados em duas categorias: contextualização do trabalho docente em educação profissional; desafios ao professor e construção da identidade docente. Foram selecionados trechos da produção textual dos alunos (as cartas), para compor esta discussão.

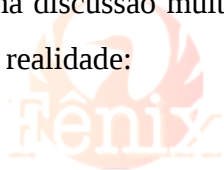
Quanto à contextualização do trabalho docente em educação profissional e desafios ao professor, destacam-se alguns trechos das cartas:

Os desafios do novo professor não param na busca por uma vaga no mercado de trabalho, já que para lecionar é preciso transmitir

conhecimentos, você como professor não deve só dominar o conteúdo que passa aos alunos, o domínio de conteúdo é apenas um dos conhecimentos que faz parte do portfólio do profissional da educação. Entender sobre as políticas que são implementadas em cada escola que trabalhar é de grande valia, pois nada melhor que ser um profissional que sabe o que a instituição espera do docente (...). (Participante 1)

Nesse relato, verifica-se que os desafios não se limitam só ao conhecimento do conteúdo, mas também em relação à inserção desse aspirante à docência no mercado de trabalho. E além do conhecimento das políticas educacionais e institucionais, o conhecimento do conteúdo e de sua aplicação na docência é um desafio ao professor nas práticas educativas. Segundo Gariglio e Burnier (2012), em discussões sobre formação de professores, já se sabe que os saberes necessários para ensinar não podem se limitar somente ao conhecimento do conteúdo. De modo que, assim que um profissional começa a atuar em sala de aula, logo percebe que, para ensinar, é necessário mais do que apenas ter se apropriado da matéria, mesmo que reconheça que tal conhecimento seja fundamental.

No seguinte trecho, destaca-se o desafio ao professor iniciante que apresenta uma discussão muito comum sobre teoria e prática, ou sobre conteúdo e sua aplicação na realidade:



www.revistafenix.pro.br

Outro conselho que te dou é peça ajuda quando não souber como apresentar didaticamente um conteúdo. Não vá para a aula despreparado. Os alunos percebem e não perdoam, então sempre saiba de que forma você conduzirá a aula, mas também esteja aberto a mudanças, caso as coisas não ocorram como o esperado (...). (Participante 4)

Verifica-se que, para esse Participante 4, o professor iniciante precisa aprender o seu trabalho. O trabalho pedagógico, para Gatti *et al* (2019), está no centro das atividades escolares e, assim é a essência do trabalho docente, que como todo trabalho precisa ser aprendido e, para o qual, já se consolidaram conhecimentos. Esse trabalho não é mais uma ação espontânea, ou intuitiva, segundo a autora. Constitui-se de práticas próprias que demandam, não só o domínio de conhecimentos que se integram aos conhecimentos científicos e humanistas, mas também o conhecimento de linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas.

Segundo Gatti *et al* (2019, p. 216), “todos os formadores fazem referência à preocupação com o distanciamento entre teoria e prática e há aqueles que mencionam as

dificuldades de leitura e escrita dos estudantes”. Essa é uma angústia de muitos professores.

Ainda, quanto aos desafios ao professor, destaca-se, também, a necessidade da atualização e a importância da formação contínua:

Ser professor é não “parar no tempo”, é correr contra o tempo para desempenhar inúmeras atribuições e concomitante a isto ser “gentil” consigo mesmo para conseguir equilibrar as horas para o infindável conhecimento e para momentos de “descanso” mental. Ser professor é não se limitar somente na sala de aula é se empenhar também extra sala, trazendo conteúdos atualizados do contexto do dia-a-dia. Ser professor é admitir que não sabe de tudo, e isto ser o combustível para a frequente atualização (...) (Participante 2).

A necessidade de atualização constante relaciona-se ao fato de que, de acordo com Tardif (2014), os saberes do trabalho são temporais, porque se constroem progressivamente, em um período de aprendizagem, que varia segundo cada ocupação. As condições de trabalho, em determinadas situações, exigem dos professores conhecimentos, competências, habilidades e atitudes próprias que só podem ser aprendidas em contato com essas mesmas situações.

Todo professor se vê diante de desafios que vão além do domínio de um conteúdo específico e que envolvem a profissão docente.

Iniciamos na docência com aquele romântico pensamento que temos quando alunos, vamos entrar em uma sala, ensinar o que sabemos e que nossos alunos aprenderão, e nós faremos a diferença em suas vidas, porém quando nos tornamos professores somos apresentados às burocracias: diário de classe, plano de trabalho docente, plano de curso, conselho de classe, reuniões de curso e pedagógicas, relatórios de alunos com baixa aprendizagem, plano de recuperação contínua (...) (Participante 3)

Nesse trecho do Participante 3, podem se verificar vários desafios ao professor, não só quanto ao conhecimento, mas também à função social e institucional que envolvem o trabalho do professor.

Quanto à construção da identidade docente, considera-se que muitos questionamentos fazem parte do processo de formação contínua do professor. Segundo Fartes e Santos (2011), que discutem a identidade na cultura docente da educação profissional e tecnológica, é nas formas identitárias, reflexivas e coletivas, envolvidas no âmbito das relações sociais e da produção de sentidos no contexto do trabalho, via intersubjetividade, que a cultura profissional docente se manifesta. É possível verificar

que, no trecho que se segue, por meio de diferentes questionamentos, o professor dialogou sobre as relações sociais e sentidos construídos do contexto do trabalho docente:

Lembrei-me de quando iniciei nesta profissão, ainda sem estar formada, comecei a “dar aulas” e então percebi que já faz trinta anos. Agora, vejo você, ingressando nesta carreira, e me pergunto: quem será que o inspirou a seguir este caminho? Será que você tem as mesmas aspirações que eu tinha? Será que você acredita que será o melhor professor que seus alunos poderão ter? Que já ama a sua profissão sem ainda nem ter começado? Tem a preocupação ou a insegurança ao se indagar se será capaz? E aquele “frio na barriga” que antecede a entrada às suas primeiras aulas? (Participante 9)

Para Fartes e Santos (2011), desenvolve-se a cultura profissional, a partir de uma prática social, refletida pela ação e pela cognição, ou competência; a partir da identidade coletiva que interpreta de modo transversal as funções sociais e técnicas em um espaço social; e a partir do conceito de reflexividade, no sentido de que, segundo informações renovadas as práticas sociais, constantemente, são examinadas e reformadas. Assim quando se trata de formação do docente em educação profissional, na construção das identidades, apresentam-se especificidades, no que se refere às reflexões sobre o trabalho docente, como se pode verificar no trecho seguinte do Participante 5:

Fora de minha pessoa requisitada a escrita da carta que agora lhe endereço, texto cuja função é de lhe introduzir de alguma forma à profissão de professor. Em realidade, nenhuma das pessoas com o cargo possuem de fato propriedade para fazê-lo. Isso porque o trabalho de um professor transcende aqueles valores que lhe são originalmente atribuídos e cabe justamente a aquele que exerce a profissão a provação de definir-se(...) (Participante 5)

Refletir sobre a própria ação docente faz parte dos processos de formação e de auto formação docentes. E essas atitudes são indissociáveis dos saberes da experiência. As experiências de vida dos professores imprimem mais força aos conhecimentos, quando transcendem o cotidiano escolar, quanto este se transforma em dispositivo de construção de poderes políticos que se configuram no trabalho e (re)configuram continuamente sua cultura profissional (FARTES; SANTOS, 2011).

Considere-se o trecho seguinte, em que é possível inferir que a manifestação do professor adquiriu um sentido político decorrente de sua experiência de vida:

O que eu espero, veementemente, é que não tenhamos que lutar por questões óbvias e que deveriam estar já assentadas para que se possa,

verdadeiramente, discutir os objetivos da educação. Mas, essas duas afirmações parecem não ser tão claras assim: quais os objetivos da educação e quais as questões óbvias pelas quais temos lutado? Primeiro, é preciso lembrar que estamos no Brasil e somente esse fator, isoladamente, já levanta muitas questões a serem relevadas, dada a nossa história, conjuntura sociopolítica e aspectos econômicos (Participante 7).

Segundo Fanfani (2007), tudo que acontece na sociedade se sente nas aulas, desde as transformações nos modos de produção e distribuição de riquezas às mudanças na distribuição do poder entre gêneros e gerações, bem como mudanças nas configurações familiares e inovações culturais. Além de hipóteses e de estudos de casos locais não se conhece muito acerca do conteúdo concreto das novas tensões que hoje atravessam o ofício de ensinar (FANFANI, 2007).

No trecho seguinte, quanto à contextualização do trabalho docente em educação profissional, depreende-se que o Participante 5 recorre à reflexão sobre a organização do ensino:



Prosseguindo, nos voltemos, por fim, à *práxis*, de fato. O Brasil especificamente tem, de maneira geral, um projeto de ensino muito conteudista. Tenho a impressão, no entanto, de que a estrutura do pensar é muito mais importante que o pensamento em si, isso sendo válido não apenas para as humanidades, mas para a biologia e as exatas (Participante 10).

Segundo Nóvoa (2002), durante o processo de formação docente, três grupos de competências são fundamentais para a prática profissional: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; e, por fim, saber analisar e saber analisar-se. Verifica-se, nesse trecho, que o Participante 5 apresenta um olhar crítico sobre o conteúdo, o que revela um questionamento e um saber analisar.

O Participante 6, no trecho a seguir, também, quanto à contextualização do trabalho docente e desafios ao professor, apresenta reflexões sobre a função docente:

Como envolver e motivar essas crianças, como meus futuros netos, que nascerão em um ambiente cercado de tecnologias, em um mundo globalizado e com novas possibilidades de carreiras profissionais? Um mundo onde as relações e interações serão pautadas por valores éticos e espírito de cooperação, de coletividade, visando o bem comum e respeitando a multiculturalidade e a diversidade da sociedade? Acredito que você e os demais professores serão peça chave no processo de conduzir essas crianças pelos caminhos da aprendizagem contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Quando me deparei com os estudos de Shulman, ficou evidente a importância do processo de aprendizagem profissional para

o exercício da docência. Como vocês professores podem se preparar para serem professores? Aprender a ensinar e aprender a aprender serão premissas norteadoras do processo de ensino aprendizagem das próximas gerações (...) (Participante 12)

Segundo Gatti et al (2019), nas práticas educativas dos formadores confirma-se que os processos formativos não devem se voltar apenas ao treinamento de professores para que estes aprendam somente a seguir manuais. A formação docente deve preparar o professor para pensar e refletir sobre seu ensino, de modo que se requer desse processo de formação um trabalho com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que, por sua vez, necessitará de uma base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas. Assim, o professor adquire a consciência de suas teorias, saberes e crenças, a fim de que possa ressignificar conceitos, proposições e princípios, no que se refere às diferentes fontes de conhecimento que fazem parte da base da profissão docente.

No trecho que segue, pode-se verificar uma reflexão mais profunda do Participante 5 sobre o processo de identificação docente:



Acredito que, em primeiro lugar, para encontrar a resposta do que é ser um professor, ou até um bom professor, precisamos nos voltar ao conceito de identidade. Antes de inferir que papel é de ti esperado como professor, nos cabe questionar primeiro quem é você como um indivíduo. Aqui se abre espaço para tamanha vastidão de respostas que pode facilmente nos desviar da nossa proposta, mas solicito sua complacência. Acredita, leitor, que você se define pelas falas de outras pessoas, implicando numa série de adjetivos genéricos e mutáveis? Ou acredita que suas ações exercem melhor função em desempenhar o papel de circunscrever o campo da individualidade? (Participante 5)

De acordo com Hall (2006), não existe uma essência do eu, fixa e estável e nem imune às diferentes configurações da história e da cultura. A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação aos modos de interpelação dos sistemas culturais que perpassam o participante. Na contemporaneidade o participante é constituído por várias identidades, mesmo que algumas sejam até contraditórias.

No contexto em que vivemos e enquanto nem tudo foi resolvido, nos cabe nos especializar não somente em nossas áreas de formação técnica, mas na nossa habilidade em transformar esses conhecimentos em saberes ensináveis, na capacidade de amalgamar e mobilizar também os conteúdos que são trazidos pelos nossos alunos e, especificamente para nós, professores e gestores da educação

profissional, a capacidade de lidar com o desejo de mudança de nossos alunos, que nos procuram para que possamos ajudá-los a concretizar seus sonhos pessoais e profissionais. Assim, o que espero mais, é que tenhamos a possibilidade de exercer a nossa profissão cientes da sua complexidade e dos fatores que a atravessam e influenciam, mas que também estejamos cientes de que nossa ação diária é ainda poética e repleta de emoção pois, talvez isso nos ajude a manter o espírito firme em contextos que ainda estão longe de ser os ideais, mas que abrigam àqueles que justificam a nossa prática: os nossos alunos (Participante 7).

Ao se considerar esse trecho, é possível verificar que o Participante 7, quanto à contextualização do trabalho e construção da identidade docente, refere-se a saberes apreendidos e incorporados no contexto de trabalho. Segundo Tardif (2014), tais saberes podem ser definidos como saberes da experiência. Esses saberes têm origem não só no trabalho do dia a dia do professor, mas também da vivência em suas práticas sociais. Assim, segundo Gariglio e Burnier, há interferências que influenciam o professor e o levam a produzir saberes, por meio dos quais pode compreender e dominar sua prática, pois em educação profissional e tecnológica, o docente, “na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, constrói intermediações e traduções” (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 217).

Gatti et al (2019) consideram que aspectos diferentes mostram a complexidade do trabalho do professor formador, bem como da constituição de sua profissionalização. São apontadas as especificidades, natureza e significado do trabalho docente, que requerem estudo e necessária discussão acerca de conhecimentos profissionais e pedagógicos. Se a discussão dos saberes que fundamentam a atividade docente ainda é matéria de pesquisa em educação básica, segundo Gariglio e Burnier (2012), essa reflexão é mais incipiente em relação à docência na Educação Profissional. A docência nessa modalidade de educação ainda é muito menos investigada, além de apresentar uma série de especificidades, pois é exercida por profissionais de outras áreas, técnicas e distantes do campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar a falta de políticas públicas de formação do professor em educação profissional no Brasil, essa pesquisa contribui para o conhecimento sobre seus saberes e sobre suas práticas docentes. Foi possível se refletir sobre o contexto contemporâneo, a cultura escolar e desafios contemporâneos ao professor de educação

profissional, bem como sobre a construção da identidade docente e pertencimento. É inserido na escola, vivendo em uma cultura escolar, que o profissional, advindo do mercado de trabalho, constrói sua identidade de docente nesse processo contínuo.

A discussão sobre a formação de docentes em educação profissional destacou que é necessário, nessa modalidade de ensino, aliar o conhecimento técnico profissional e o científico-pedagógico com as transformações impostas no mundo do trabalho. O professor provém de diferentes áreas, voltadas ao meio corporativo e não acadêmico e, desse modo, leva para a sala de aula as experiências adquiridas nesse contexto, mas necessita de formação pedagógica fundamentada teoricamente.

Foram relevantes as considerações sobre o percurso histórico de formação docente em educação profissional, uma experiência institucional, dada a importância do trabalho institucional para a formação contínua de seus professores. Assim, constrói-se a identidade docente cultural e institucionalmente.

O estudo dos processos de formação contínua e práticas educacionais possibilitaram a reflexão sobre as exigências da educação e do mundo do trabalho para a educação profissional e necessidade de constante atualização docente.

Esse contexto contemporâneo de exigências tecnológicas, técnico-científicas, profissionais e pedagógicas apresenta implicações para os docentes da educação profissional e tecnológica, principalmente, quando se considera que, nessa modalidade de ensino, a tecnologia seja um de seus objetos de estudo e de intervenção. A educação profissional trata sociedade, do trabalho humano e conhecimento aplicado aos processos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- CORDÃO, F. A. 20 anos da LDB: avanços e perspectivas para a próxima década. In CURY, C.R.J.; CORDÃO, F.A.; NEUBAUER, R. **20 anos da LDB - Avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: Editora Jatobá, 2017.
- COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris Editora, 2016.
- CURY, C.R.J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. In CURY, C.R.J.; CORDÃO, F.A.; NEUBAUER, R. **20 anos da LDB - Avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: Editora Jatobá, 2017.
- CURY, C.R.J.; CORDÃO, F.A.; NEUBAUER, R. **20 anos da LDB - Avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: Editora Jatobá, 2017.

- GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. In **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 28, nº 1, p. 211-236, mar 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>.
- GATTI, B.A, BARRETTO, E.S., ANDRÉ, M.E.D.A., ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- FANFANI, E.T. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, Identidades, Autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, nº 143, p. 376-401, maio/ago 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200004>
- LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 96 p.
- MIALARET, G. **Ciências da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- NEUBAUER, R. Principais legislações educacionais dos últimos 50 anos: considerações sobre inserção, avaliação e ensino médio. In: CURY, C.R.J.; CORDÃO, F.A.; NEUBAUER, R. **20 anos da LDB - Avanços e perspectivas para a próxima década**. São Paulo: Editora Jatobá, 2017.
- PETEROSS, H. G., ITOCAZU, Neide Aquemi. As Novas Tecnologias de Informação e a prática docente. In: PETEROSS, Helena G.; MENESES, João G. de Carvalho (coords). **Revisitando o Saber e o Fazer Docente**. São Paulo: Thomson, 2005.
- PETEROSS, H.G.; MENINO, S.E. **A Formação do Formador**. São Paulo: CEETEPS, 2017.
- ROSE, M. **O saber no trabalho - valorização da inteligência do trabalho**. 1ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada**. In: GARCIA, Regina Leite; BARBOSA, Flavio Moreira. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafio**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEDESCO, J. C. Prólogo. In: FANFANI, E.T. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 23/09/2024
Parecer dado em: 11/12/2024