

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA TEREZINHA URBANETZ

A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CURITIBA

2011

SANDRA TEREZINHA URBANETZ

A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Acacia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2011

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado aos meus filhos, minha mãe e à memória do meu pai.

AGRADECIMENTOS

Os homens são o que são as suas condições concretas de vida. Essa afirmação de Marx a mim diz que o que sou, sou em razão das pessoas que concretamente constroem cotidianamente a minha história. Por essa razão os agradecimentos precisam expressar que a meu ver não há nada de mais concreto do que as pessoas.

As pessoas a quem eternamente serei grata:

As Instituições que abriram as suas portas para a pesquisa, aos professores e coordenadores que me ensinaram um mundo novo da educação profissional.

Aos Diretores das Instituições em que trabalhei e trabalho, pela possibilidade de estudo, em especial à minha Diretora de Ensino, professora Mércia pelo exemplo de profissional.

Aos colegas do doutorado que contribuíram com esse trabalho.

A Dona Francisca e à Darcy pelo carinho de sempre no atendimento e orientação junto ao programa.

Aos professores do programa que, com suas aulas, debates, críticas e orientações, partilham conosco o universo maravilhoso do conhecimento.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço especialmente em primeiro lugar a minha família, minha mãe Yvonne pelo exemplo de mulher trabalhadora; aos meus filhos Angélica, Lucas e Marcos pela alegria que tem sido ser mãe e ao meu irmão Jair, pois sem o seu auxílio, a trajetória acadêmica teria tido um início muito mais difícil.

Aos professores da banca que, ao fazerem os seus apontamentos o fizeram de forma solidária, cuidadosa e digna.

Ao Flávio, à Márcia Schlichting e à Márcia Porto, pois sem eles também essa trajetória acadêmica não teria começado.

Ao Salézio, pelo apoio constante.

À Waldirene, Cláudia e Kátia pelos estudos permanentes.

À Lourdes pela paciência com as discordâncias e teimosias.

À Luciana pelo companheirismo constante no acompanhamento do trabalho.

À Simone, amiga irmã, na jornada do início ao fim.

À Maya, o que dizer, além de mil vezes muito obrigada!

Ao Ronaldo, que mesmo entrando em campo quase aos 45 minutos do segundo tempo, marcou um gol de placa abrindo meu coração, agradeço a compreensão e o carinho.

E a Acácia, que para além de orientadora, foi muitas vezes mãe, irmã, amiga e companheira de jornada ensinando que o rigor pode andar de mãos dadas com o carinho e com o cuidado. Um agradecimento eterno...

Quero, um dia, poder dizer às pessoas que nada foi em vão... Que o amor existe, que vale a pena se doar às amigades e as pessoas, que a vida é bela sim, e que eu sempre dei o melhor de mim... E que valeu a pena!!! [Mário Quintana](#)

Através da docência meu
trabalho se multiplica por
120! (UC01)

RESUMO

Essa tese trata da discussão sobre a formação de professores para a educação profissional a partir da discussão teórica do materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso de duas instituições, uma Universidade Corporativa e uma universidade tecnológica. A questão a ser respondida diz respeito a como formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino e o compromisso com a classe trabalhadora? Como o profissional da área da engenharia elétrica (área do conhecimento definida para esta pesquisa), dada suas trajetórias de escolaridade e trabalho, constitui-se como docente da educação profissional? Para tanto, foi necessário pesquisar como tem se desenvolvido o movimento de formação dos professores para o ensino profissional, observando a sua atuação em diferentes espaços. A necessidade de delimitar o campo de investigação, em razão da amplitude de possibilidades, levou à escolha da engenharia como formação inicial devido sua relevância na constituição do capitalismo industrial, o qual deu origem às iniciativas públicas e privadas de educação profissional. Em se tratando de educação profissional, afirmar-se que a formação do professor se dá por meio do trabalho implica a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho específico e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico. Isso significa a necessidade de se conhecer o trabalho que vai ser ensinado, pois, ao lecionar, o professor também aprende, entendendo a complementaridade entre essas duas dimensões – do âmbito profissional e do âmbito pedagógico. Assim sendo a perspectiva de formação de professores para a educação profissional aponta para a necessidade de vinculação da ação docente ao mundo do trabalho e não somente ao mundo do emprego tal qual se encontra na atualidade.

Palavras chave: educação profissional; formação de professores.

ABSTRACT

This thesis deals with the debate concerning teacher training for professional education, using a theoretical discussion of historical materialism in parallel with the case study of two institutions, a Corporate University and a technological university. The question to be answered concerns how to prepare teachers for professional education, taking into account the characteristics of this genre of teaching and a commitment to the working class. How can a professional in the field of electrical engineering, given his educational background, become a professional teacher? To answer this question, it was necessary to look into how teachers have been prepared for professional teaching, observing how they have performed in different situations. The need to delimit the field of research, due to the wide range of possibilities, led to the choice of engineering as an initial field of learning due to its relevance in the constitution of industrial capitalism, from which public and private professional education initiatives originated. When dealing with professional education, stating that the teacher is trained through his work implies an analysis of two dimensions: the constitution of a teacher of professional education through specific work, and the constitution of the teacher by working in teaching. This means that it is necessary to know the work that is going to be taught because, when teaching, the teacher also learns, understanding how these two dimensions complement one another, in both a professional and in a teaching environment. Therefore, the perspective of teacher training for professional education points to the need for a link between teaching and the world of work, and not only the world of work as it currently is.

Key words: professional education; teacher training.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - TRABALHOS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA CAPES (2000-2009) TRABALHOS: MESTRADO/DOCTORADO–EXPRESSÃO EXATA	33
TABELA 02 - TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2000-2009)	34
TABELA 03 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR INSTITUIÇÃO.....	41
TABELA 04 - MATRIZ ANALÍTICA E EMENTAS DAS CATEGORIAS	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	19
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	31
2.2 AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS	35
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	40
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ONDE TRABALHAM	48
3.1 CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	48
3.2 CONTEXTO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA	61
4 CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE	71
4.1 SER PROFESSOR: CONCEPÇÃO	79
4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR	84
4.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR “TÉCNICO” DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS	91
5 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE CONSTITUIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE	98
5.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	112
6 CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	141
ANEXO 1	159
ANEXO 2	160

1 INTRODUÇÃO

O debate, inconclusivo, que vem se desenvolvendo sobre a formação de professores para a educação profissional a partir das propostas apresentadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec) merece um estudo mais aprofundado, em face da relevância desta temática.

É a própria Setec que reconhece que “a educação profissional e tecnológica atravessa um grande momento, graças às decisões de um governo que demonstra profunda compreensão do valor estratégico da mesma para o desenvolvimento nacional” (SETEC, 2008, p. 9), ainda que, Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) alertem para o sentido controvertido das políticas implantadas no governo Lula para esta modalidade e, em decorrência, para a formação de seus professores.

Como mostra Machado (2008b), as proposições que até hoje foram apresentadas para a formação de professores de educação profissional não conseguiram superar a lógica da organização fragmentada em propostas isoladas, cujas expressões mais conhecidas são os Esquema I e Esquema II, que visavam formar os profissionais que se tornaram professores do ensino técnico, oriundos de licenciaturas, bacharelados ou ainda dos respectivos cursos técnicos nos quais passariam a atuar como docentes.

O esforço em entender o contexto social em que se dá o embate sobre a formação profissional, e principalmente de professores para essa modalidade, tem levado educadores a discutir o modelo mais adequado para um sistema de ensino que contemple as demandas sociais ocorridas em razão das mudanças no mundo do trabalho, no qual a exigência de conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico se faz presente de forma cada vez mais intensa.

Esse debate, extremamente contemporâneo – visto que discutir a formação dos professores da educação profissional significa compreender a complexidade do sistema de ensino marcada pela dualidade estrutural – levou

à definição do problema que orienta a investigação realizada nesta tese: como formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino? Como o profissional da área da engenharia elétrica (área do conhecimento definida para esta pesquisa), dada suas trajetórias de escolaridade e trabalho, constitui-se como docente da educação profissional?

Para tanto, foi necessário pesquisar como tem se desenvolvido o movimento de formação dos professores para o ensino profissional, observando a sua atuação em diferentes espaços.

A necessidade de delimitar o campo de investigação, em razão da amplitude de possibilidades, levou à escolha da engenharia como formação inicial devido sua relevância na constituição do capitalismo industrial, o qual deu origem às iniciativas públicas e privadas de educação profissional.

Particularmente no Brasil, a educação profissional se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização, por meio da criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e da fundação do Senai em 1942 e do Senac em 1946.

Estudos apontam que a educação profissional, desde a década de 1990, passou a ser também de interesse do empresariado brasileiro. Melo (2009), com base na investigação sobre as proposições da Confederação Nacional da Indústria (CNI) para a educação brasileira, afirma que o documento Educação Básica e Formação Profissional (EBFP), elaborado na 6ª Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas,, realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), no período de 12 a 16 de julho de 1993, em Salvador, pode ser

entendido como um dos mais importantes manifestos públicos da burguesia industrial brasileira sobre a educação básica e formação profissional publicado nos anos de 1990. As ideias nele impressas estão presentes até hoje nos documentos da CNI, o que evidencia seu poder de síntese do pensamento

desta classe que, desde a década de 1930, tendo a CNI como vanguarda, vem se organizando para conseguir a hegemonia política na sociedade. (MELO, 2009, p. 894).

Ainda sob esse mesmo raciocínio, o autor afirma que tal tese se comprova, pois alguns conceitos e ideias passaram a ser incorporados pelas proposições governamentais para a educação profissional. Nas palavras do autor:

Em 1993, com o documento EBFP, a CNI mostra para a sociedade e, em especial, para o governo brasileiro o seu projeto educacional tanto para a educação básica quanto para a educação profissional, sendo, nesse campo, protagonista das proposições que, a partir de então, seriam fato comum nas políticas educacionais, tais como a ênfase nas habilidades e competências genéricas e flexíveis. As ações empresariais derivadas das suas proposições para a educação estiveram presentes no principal projeto de educação profissional do governo FHC, o Planfor. (MELO, 2009, p 910)

No setor industrial, a área de Engenharia constituiu-se como uma das primeiras formações profissionais em nível superior no Brasil. O ensino, tanto na engenharia quanto nas ocupações da área industrial, deu-se por meio do conhecimento específico, sobre o qual se desenvolvia a experiência pedagógica dos profissionais que se dedicavam ao magistério. Ou seja, a qualificação desses profissionais ocorreu, historicamente, na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como um fazer desenvolvido com a experiência profissional específica da área não vinculada aos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.

Esse conhecimento pedagógico adquirido pode ser considerado um conhecimento pedagógico tácito, aqui conceituado com base em Kuenzer (2003), que o entende como o conhecimento baseado na experiência cotidiana

do trabalho, sem explicitação teórica clara e, geralmente, sem compreensão de sua totalidade e, ainda, na maioria das vezes, impossível de ser explicado pelo sujeito.

Enquanto dotados de conhecimento pedagógico tácito, tem-se como hipótese que esses engenheiros docentes apresentam em sua prática elementos de positividade, uma vez que esta foi desenvolvida por meio de um trabalho pedagógico real, ao mesmo tempo, essa prática é limitada, em razão da ausência de uma formação pedagógica sistematizada.

Em decorrência, o problema de investigação anteriormente apresentado sofre dois desdobramentos: como o profissional da área da engenharia, dada sua trajetória de escolaridade e trabalho, tem se constituído enquanto docente da educação profissional? E, como tem se dado o movimento de formação desses professores para o ensino profissional, observando que atuam em diferentes espaços, os acadêmicos e os corporativos?

A partir da literatura e de uma primeira imersão no campo investigativo, tem-se como hipótese de trabalho que a formação dos docentes de educação profissional tem como fundamento o pragmatismo utilitarista, de caráter presentista, posto que é esta a concepção mais adequada à epistemologia da prática que tende a ser dominante tanto no mundo corporativo quanto em boa parte da produção acadêmica contemporânea sobre formação de professores.

Uma questão que se apresenta como ambigüidade aqui levantada diz respeito ao quadro em que hoje se encontram as duas instituições investigadas, que recebem cada vez mais docentes, no caso da Universidade Tecnológica, e profissionais concursados, no caso da Universidade Corporativa, sem experiência profissional na área específica da engenharia.

Na Universidade Tecnológica, cada vez mais os docentes são mestres e doutores que estão fazendo carreira acadêmica e no caso da Universidade Corporativa, por conta de muito tempo sem oferta de vagas para concursos, os engenheiros acabaram ocupando as funções docentes dentro da Universidade Corporativa sem ter tido experiência de trabalho na companhia.

Já o utilitarismo pragmatista levantado é reflexo da ideia de formação baseada na lógica das competências, defendida por autores como Perrenoud (2000; 2001) e revelada por Ramos (2001), entre outros, como a ideia de que é preciso ensinar dentro da educação profissional e, conseqüentemente, para a formação de professores que atuarão nessa modalidade de ensino somente o imediatamente aplicável ou útil, seguindo o raciocínio imediatista da chamada sociedade pós-moderna. Sociedade essa cujos defensores afirmam não ser mais uma sociedade de classes, mas, sim, uma sociedade do conhecimento, desconsiderando-se o fato de que todo conhecimento é produzido por pessoas e cujo compartilhamento e acesso não ocorre de forma igualitária para todos os indivíduos.

Para fins de recorte empírico, tornou-se necessário delimitar uma área na engenharia. No caso, optou-se pela engenharia elétrica, em razão da facilidade de acesso às instituições que concederam autorização para a realização desta pesquisa.

Assim, investigou-se a trajetória pedagógica de engenheiros que iniciaram a sua atuação profissional especificamente na área da engenharia e que, posteriormente, tornaram-se docentes na educação profissional: uma universidade tecnológica (UT), em Curitiba, e uma universidade corporativa (UC), mantida por uma empresa petroquímica no Rio de Janeiro.

A partir do objetivo geral, qual seja, analisar a formação docente dos profissionais atuantes na educação profissional em ambas as instituições e, perceber como esses se constituem como docentes, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- Pesquisar o histórico da formação de professores para a educação profissional.
- Analisar o contexto de constituição dos docentes investigados, estudando-se suas trajetórias formativas.

Para se atingir os objetivos propostos, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória com vistas a se obter uma visão geral e aproximada de determinado fato por meio do delineamento

bibliográfico apoiado na revisão da literatura de autores clássicos e especialistas da área com a intenção de proporcionar uma primeira aproximação do problema formulado, dada a escassez de dados empíricos que fundamentem a elaboração coletiva de uma proposta de formação que atenda às necessidades dos trabalhadores em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, particularmente no regime de acumulação flexível. (HARVEY, 1992)

Ainda em relação ao delineamento, realizou-se o estudo de caso comparado ou múltiplo como denominado por Yin (2010). Mesmo se tratando da pesquisa de duas instituições, o autor não faz distinção metodológica entre o estudo de caso clássico (contemplando apenas uma instituição) e o estudo de caso múltiplo (contemplando duas ou mais instituições), apenas reforça que o estudo de caso múltiplo tende a ser mais vigoroso em seus resultados ao afirmar que os “benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais.” (YIN, 2010, p. 85).

A coleta de dados se deu por meio da entrevista de dez professores da universidade tecnológica e dez da universidade corporativa, além de uma entrevista com um gerente da empresa na qual a UC está inserida. No caso destes últimos, porém, além de a entrevista ter seguido o mesmo padrão de roteiro utilizado com os outros profissionais, observou-se ainda como eles, enquanto coordenadores e gerente, percebem a atuação didática dos demais professores, visto que cabe a esses coordenadores a avaliação geral das propostas efetivadas nos cursos por eles coordenados e/ou dirigidos.

A entrevista com um gerente da empresa na qual a UC investigada se insere, a fim de colher uma análise (ainda que inicial) das necessidades que o setor apresenta em relação à formação do profissional que passa a exercer a função de docente.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, com roteiro semiestruturado. Na análise, buscou-se traçar o percurso de formação docente desses profissionais, investigando como se constituíram como docentes por meio das seguintes questões:

- Motivação inicial que levou os engenheiros a ingressarem na função/carreira docente.
- Trajetórias iniciais de formação e a ocorrência ou não de formação pedagógica.
- Necessidade ou não dessa formação.
- Dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no exercício da docência.
- Reconhecimento próprio do “ser docente”, ou seja, se esses profissionais consideravam-se docentes ou não.

O recorte temporal para a pesquisa documental abrange o levantamento do histórico da educação profissional necessário para o entendimento das duas instituições pesquisadas. Para a compreensão da formação dos professores que atuam na educação profissional delimita-se o espaço de tempo de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para Universidade Tecnológica, ou seja, de 1973 a 2005, observando-se neste período as proposições de formação existentes. E para a UC o critério de estudo foi circunstancial.

Dessa forma, o trabalho estrutura-se da seguinte maneira: após a introdução, no segundo capítulo, apresentam-se as perspectivas de análise sob as quais o trabalho foi construído. Nesse tópico, o trabalho caracteriza-se pela perspectiva teórica do materialismo histórico embasado na discussão sobre a modificação de uma formação taylorista-fordista para uma formação toyotista, a qual precisa ser compreendida nos limites do capital. Também são apresentados os sujeitos entrevistados para a compreensão de sua trajetória profissional de engenheiros a docentes.

No capítulo “Educação profissional: onde trabalham”, apresenta-se o local de trabalho dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, faz-se um breve histórico das duas instituições – da universidade corporativa (UC) e da universidade tecnológica (UT) –, indicando suas similaridades e divergências quanto ao que afeta diretamente a ação docente.

No quarto capítulo, “Constituição do docente”, discute-se o que é ser professor valendo-se de um estado da arte realizado por meio do levantamento estatístico das produções sobre formação de professores e formação de professores para a educação profissional no *site* de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em seus grupos de trabalho “Formação de Professores” e “Trabalho e Educação”, abarcando o período de discussão de 2000 a 2009.

No quinto capítulo, intitulado “Trabalho enquanto categoria de constituição da ação docente” apresenta-se a tese de que o trabalho efetivado pelo docente da educação profissional precisa estar voltado para o trabalho e não simplesmente para o emprego posto que a formação do professor para essa modalidade de ensino precisa preocupar-se com essa perspectiva, principalmente após a constatação de que os docentes contratados via concurso nas duas instituições tendem a apresentar um novo perfil, muito mais acadêmico do que o até então apresentado.

Concluindo discute-se ainda uma proposição de itinerário formativo que dê conta dos desafios apresentados na formação de professores para a educação profissional diante do fato de que essa modalidade de ensino se insere no cerne da discussão sobre a organização do modo de produção social.

2 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, objetiva-se apresentar a perspectiva tomada para a análise, tanto teórica quanto metodológica, bem como apresentar o contexto no qual se insere a discussão sobre a formação de professores para a educação profissional, explicitando-se, para isso, os sujeitos e os dados pesquisados.

Cabe lembrar que, apesar de não ser nova a discussão sobre a formação de professores para a educação profissional, ainda não foi possível materializar uma proposta de formação que atenda às demandas específicas de cada curso oferecido nos níveis médio e superior de ensino.

Em que pese a intensificação dos debates nos últimos 5 anos, com o fortalecimento da concepção presente na LDB, de que a formação de professores também para a educação profissional e tecnológica deve ocorrer em cursos de licenciatura, na prática, como mostra Machado (2008a, p. 70) “a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve-se dar em cursos especiais”, na esteira dos Esquemas I e II e da Resolução 02/97 do CNE, posto ser essa a forma mais conhecida ofertada aos professores que assumem a educação profissional de nível médio em razão dos diversos decretos, portarias e pareceres que, desde 1909, procuram atender à demanda dessa modalidade de ensino.

Compreende-se esse movimento contraditório de pareceres, portarias, decretos e leis à luz de uma sociedade que custa a assumir sua soberania na divisão internacional do trabalho e que, ao mesmo tempo em que reivindica para sua população uma formação profissional e tecnológica de qualidade, não consegue propor um sistema de formação que atenda sequer às demandas do regime de acumulação flexível, quanto mais dos trabalhadores.

Uma dessas demandas sociais diz respeito à qualificação continuada, de caráter teórico-prático, substituindo a proposta de formar o indivíduo certo para o lugar certo como paradigma do modo de produção taylorista-fordista.

Essa formação continuada é conseqüência da concepção de flexibilização das possibilidades de atuação no mundo do trabalho, a partir do regime de acumulação flexível, que destrói a relação direta entre qualificação e exercício profissional. Neste regime de acumulação, o ingresso no mundo do trabalho ocorre, não a partir da oferta de qualificação, mas a partir da demanda do processo produtivo. Assim, um mesmo trabalhador pode desempenhar numerosas e diversificadas atividades ao longo de sua vida de trabalho, independentemente de sua qualificação. (KUENZER, 2007) Desta forma, também se flexibiliza a formação, que passa a ter um caráter mais geral na formação inicial, para ir se complementando com educação continuada a partir das necessidades do trabalho a ser realizado. Assim, a partir do momento em que não se tem mais uma única possibilidade de atuação profissional, também não se tem mais um único percurso formativo. Isso obriga, de certa forma, as empresas a investirem na capacitação continuada de seus trabalhadores para que estes atendam às necessidades específicas da organização onde atuam, bem como às mudanças em tecnologia e em gestão que vão ocorrendo ao longo do tempo.

Assim, surgem em muitas empresas, particularmente nas grandes corporações, espaços dedicados à formação continuada de seus funcionários, cujo objetivo é superar o simples estabelecimento de uma política de recursos humanos e proporcionar um local de produção de conhecimento a respeito do próprio negócio. Estes espaços deixam de se caracterizar como Desenvolvimento de Recursos Humanos e passam a buscar o *status* de universidade corporativa, uma vez que se responsabilizam pela produção, pelo registro, pela guarda e pela transferência do conhecimento corporativo. Este, por sua vez, passa a ser um componente essencial dos planos estratégicos das corporações, enquanto fator de competitividade nos planos nacional e internacional.

Esta nova concepção, orgânica aos interesses do capital, acaba por influenciar as concepções e práticas das universidades acadêmicas, uma vez que elas estão inseridas nas mesmas relações sociais e produtivas geradas pelo regime de acumulação flexível. Em um artigo publicado em 1999 no

Caderno Mais, da *Folha de São Paulo*, Chauí, ao analisar a reforma do Estado então em curso, alertou sobre o caminho visualizado para a universidade brasileira e como ela estava sendo posicionada nesse contexto.

De forma similar, na mesma época, autores como Kuenzer, Gentile, Frigotto, Duarte e Saviani afirmaram que o caminho escolhido mostrava claramente o Brasil se posicionando no mercado internacional como mero consumidor e não como produtor de ciência e tecnologia, com o que se desenhava a tendência empresarial das universidades brasileiras..

Ao apontar que a reforma em curso colocou a universidade no setor de serviços, Chauí (1999) fez uma análise histórica demonstrando que a universidade, paulatinamente, foi perdendo sua função universalizante ao deixar de ser uma instituição para se tornar uma organização. Nas palavras da autora:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. (CHAUÍ, 1999, p.6)

Em 2003, Chauí voltou a considerar esse aspecto, agora sob a égide de um novo governo, no seminário promovido pelo MEC/Sesu, o qual propunha a discussão da reforma universitária.

Chauí alertou para a relação sociedade/universidade e novamente explicitou a diferença básica entre a universidade tomada enquanto instituição social e enquanto organização:

[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um

todo. [...] Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p.15)

Essa distinção auxilia a compreensão da utilização tão intensa do termo universidade corporativa (UC) por parte das grandes corporações visto que a necessidade de reconhecimento social impõe às corporações a adoção de dimensões que constituem as instituições, diferentemente das organizações que não ultrapassam o caráter instrumental. Como afirma Chauí,

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p. 28)

De Meister (1999), considerada uma referência clássica para as organizações, aos autores nacionais, como Éboli, Aguiar, Tarapanoff, Alpersted, a análise apresentada por Chauí revela as UCs como promotoras do desenvolvimento do “capital” intelectual dos “colaboradores” das empresas no sentido de qualificar o trabalhador para o desenvolvimento empresarial.

Esta conclusão pode ser constatada nos autores referenciais para as áreas de gerenciamento, gestão e organização empresarial, como Éboli:

a crença de que as competências, as habilidades e o conhecimento formam a base de vantagem competitiva reforça a necessidade de intensificar o desenvolvimento dos funcionários nesses âmbitos e justifica, portanto, a existência da universidade corporativa.(ÉBOLI, 1999, p. 27)

Essa definição, em consonância com a defesa de Cardoso e Carvalho (2005, p. 18) de que “a aprendizagem organizacional contínua e a criação de conhecimento são formas de vantagem competitiva sustentável, de forma a tornarem as organizações lugares que mereçam o total comprometimento das pessoas”, explicita claramente a visão de que a competitividade será alavancada com e pelas pessoas, pois isso significa que determinada organização tem a capacidade de mudar mais rapidamente que a concorrência.

Como mostra Chauí, contrariamente ao que apontam os defensores das universidades corporativas, o que se verificou é a busca da intensificação da exploração do trabalhador, posto que ele passa a entregar o seu conhecimento junto com o comprometimento exigido pelas empresas.

Nesse sentido, considerando-se que somente o trabalho humano é capaz de agregar valor, produzir mais valia, entende-se que potencializar o trabalho humano para o emprego implica potencializar também a ampliação do capital.

Contraditoriamente, é possível visualizar a capacidade civilizatória presente no desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, as mudanças que atrelam a educação ao campo organizacional são reformas que aumentam os processos de exclusão ao aniquilarem a esfera pública e diminuirão, cada vez mais, os direitos sociais, retomando o ideário utilitarista e individualista do mercado. Daí a força da ideologia da pedagogia empresarial, quando as concepções de habilidades e competências invadem o campo da formação, tanto na esfera privada quanto pública, sob a alegação da garantia da empregabilidade como resultado da ação individual.

É interessante observar que o discurso e a criação das UCs acontece concomitantemente com o discurso da ineficiência das universidades tradicionais, com o desmonte do suporte às universidades públicas e com a abertura ao investimento privado do ensino superior.

Pode-se supor, com base nessa análise, que Kuenzer (2000) tem razão ao afirmar que a burguesia sempre disponibiliza o saber que não lhe interessa mais do ponto de vista da educação em geral, mas não no que diz respeito à

produção do conhecimento científico e tecnológico, visto que estes são, em sua grande maioria, conhecimentos estratégicos para a competitividade. Todo o processo, explicitado por Chauí (2003), corrobora essa afirmação.

Ao mesmo tempo em que a universidade tradicional era de qualidade, também era inacessível às camadas populares. A partir das pressões sociais pelo acesso ao ensino superior que culminaram com as políticas de esvaziamento das universidades a partir dos anos 90 concomitantemente com as políticas de expansão da oferta pela via privada, mesmo que desqualificada em muitos casos, o ensino superior sofreu um processo de esvaziamento, principalmente pelo distanciamento da pesquisa, ainda que de maneira contraditória e não em sua totalidade. Como afirma Kuenzer,

A uniformidade decorrente da certificação escolar complementada pela formação profissional adquirida em cursos técnicos ou superiores, que assegurou às antigas gerações o ingresso e a permanência no emprego, já não é mais suficiente. Em decorrência, a proposta curricular para o ensino superior a partir das políticas implementadas pelo MEC desde 1997, passa por significativas transformações conceituais; da formação especializada passa-se à formação do generalista; dos currículos mínimos passa-se às diretrizes curriculares amplas, que serão adequadas a cada curso, segundo as peculiaridades locais e dos alunos; de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos. (KUENZER, 2000, p. 23)

Assim, a criação das UCs, em um país marcadamente consumidor de ciência e tecnologia, vincula-se ao movimento de construção da hegemonia do grande capital internacional. Nesse processo, dadas as relações estabelecidas entre os setores precarizados e os dinâmicos nas cadeias produtivas, mesclam-se desde a alta capacitação dos trabalhadores até as qualificações rápidas e superficiais para atender a demandas temporárias. Em conseqüência, a par das UCs, replicam-se os departamentos de recursos humanos de “roupagem nova”, os quais se propõem a qualificar a mão de obra necessária, sem que isso signifique uma ampliação do conceito de treinamento puro e simples, tão presente no cotidiano empresarial e que, em educação, remete-se à limitação da capacidade de aprendizado das pessoas.

A partir da análise de Chauí, seria interessante investigar se a implementação das UCs, enquanto conceito e modalidade institucional de ensino, está impactando os conceitos de educação universitária em nosso país, tal como se verifica em outros países, isso porque, segundo Meister (1999), esse tem sido o modelo adotado pelas grandes corporações nesses países.

Cabe lembrar que o conceito de universidade corporativa está muito mais voltado ao conceito, explicitado anteriormente por Chauí, de corporação e não instituição do que àquele que classicamente define as universidades acadêmicas. Não se pode, porém, ignorar o fato de que, enquanto estiver articulado material e concretamente ao capitalismo mundial, o processo estará também articulado aos movimentos organizacionais da sociedade em geral.

Assim sendo, observa-se um crescimento dessa modalidade de organização educacional significativamente rápido em nosso país; basta verificar o número de empresas brasileiras vinculadas ao capital estrangeiro que desenvolvem esse tipo de formação para seus funcionários.

Outra questão que chama a atenção é o fato de que, junto a essas empresas aparecem, de maneira significativa, setores governamentais que também oferecem tal modalidade de ensino. No *site* governamental aparecem referências às UCs nos ministérios da Saúde, do Planejamento, da Educação, de Minas e Energia, da Ciência e Tecnologia e no do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Este último, por sua vez, dispõe de um portal de educação corporativa, em que se encontra uma relação das universidades corporativas nos cenários nacional e internacional. Há também disponível um *link* denominado “Produção do Conhecimento” que possibilita o acesso às discussões na área.

Mesmo considerando que as discussões apresentadas pelos estudiosos do tema, no âmbito formal, indicam a existência de uma multiplicidade de iniciativas e a necessidade de se analisar o que é efetivamente uma UC e o que é simplesmente um setor de recursos humanos melhorado, por meio desses indicativos, tem-se como consenso que as organizações e instituições têm clareza de que o investimento em “capital intelectual” é um elemento

fundamental para a competitividade e o uso do termo “universidade” está diretamente vinculado ao *status* na sociedade.

Outro elemento inquietante a se apontar como objeto de análise é a observação de que a lógica privada pode estar influenciando a organização dos setores públicos e governamentais. Isso fica visível a partir do momento em que se tem nos *sites* governamentais referências a esse modelo de organização, reforçando a visão de desmonte da esfera pública.

Paralelamente, cabe aqui a discussão sobre as propostas de formação profissional que convivem em nosso país, posto que as proposições corporativas de formação, tanto no âmbito dos recursos humanos (RH) quanto no das UCs, passam pela necessidade de as empresas qualificarem seus profissionais a fim de obterem uma melhor atuação no mercado.

Essas proposições estão presentes em vários setores da sociedade, como na Confederação Nacional das Indústrias (CNI), que, em seus documentos, entende a educação básica de qualidade e a formação profissional como essenciais para o desenvolvimento do país. A Confederação afirma que “investir nas pessoas e na sua educação é uma das condições básicas para a construção de uma economia mais eficiente e de uma sociedade mais justa” (CNI, 1997, p. 28), evidenciando o ideário liberal.

Tal fato revela as contradições presentes nesta sociedade capitalista, que, em sua finalidade última, visa ao acúmulo do capital. A CNI, quando propõe uma maior qualificação aos indivíduos, visa cumprir com os objetivos do capital e não com o objetivo de desenvolver capacidades humanas ainda que, por contradição, isso também ocorra.

Já a oferta pública, na sua origem, passa pela proposição inicial de uma formação assistencialista, visto que se destinava aos desvalidos da fortuna segundo o Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2005) até atingir a concepção de universidades tecnológicas - UTs (LEI 11.184, 07 DE OUTUBRO DE 2005, que Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências) e de Institutos Federais de

Educação(DECRETO Nº 6095, 24 DE ABRIL DE 2007, que Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica).

Assim, a educação profissional teve origem em uma visão assistencialista e preconceituosa, coerente com uma concepção burguesa de sociedade em que o trabalho instrumental é desvalorizado, e por isso atribuído aos desfavorecidos, ao mesmo tempo em que é concebido como formador de caráter, destacando-se também sua dimensão subjetiva, no sentido da subsunção formal ao capital.

Cem anos passados, o ensino profissional público no Brasil continua à mercê das contradições típicas do modo de produção capitalista, transitando entre concepções mais ou menos privatistas, em função do projeto político que o grupo no poder atribui ao Estado. Nos últimos dez anos, como mostram Kuenzer e Grabowski, ao prevalecer a concepção do público não estatal, justificou-se o repasse de vultosos recursos para o setor privado realizar inúmeros programas fragmentados e aligeirados, sem que houvesse equivalente atenção ao financiamento da educação profissional pública, refletindo, de certo modo, a re-edição da concepção assistencialista que marcou sua criação (KUENZER e GRABOWSKI, 2006).

Ao se fazer uma análise, ainda que incipiente sobre as proposições de UCs e de políticas de formação profissional, especialmente aquelas capitaneadas pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, percebe-se, mais uma vez, que a sustentação de ações que tradicionalmente deveriam ser do mercado fica na mão do Estado.

As empresas, por meio da “flexibilização” também dos direitos trabalhistas, a partir da superação da concepção de Estado de Bem Estar pela concepção neoliberal, se vêem “livres” dos encargos em face da terceirização e subcontratação de serviços. Dessa forma, observa-se a crescente

concentração de riqueza a par do progressivo consumo predatório da força de trabalho.

Atualmente, o movimento de concentração de capital, ao atingir seu limite aparente, apropria-se, após as privatizações, dos fundos públicos, colocando o Estado na posição de facilitador da acumulação. Isso porque o mercado monopolista e o consumo não garantem mais a remuneração desejada, movimento este denominado por Oliveira (2003) como antivalor, ou seja, como aquilo que contraria as leis do mercado concorrencial, característica essencial do capital¹.

A importância de se entender esse movimento do capital nos espaços sociais e estatais vincula-se à clareza de que os processos materiais não ocorrem descolados dos processos políticos, já que a sociedade é eminentemente uma sociedade política permeada pelas contradições postas pela materialidade da produção.

Assim é que, não obstante a determinação da lógica mercantil na educação profissional há espaços políticos para a construção de propostas que favoreçam a classe trabalhadora.

Ao mesmo tempo, a correlação de forças entre capital e trabalho que se manifesta no Estado impacta a proposição de diretrizes curriculares, projetos pedagógicos, e conseqüentemente, as propostas de formação de professores para a educação profissional.

A necessária compreensão da objetividade dos processos educativos passa, também, pela compreensão de que, a cada momento histórico, o princípio pedagógico se modifica. Desde a destruição da conformação do trabalhador camponês para a conformação do trabalhador operário, muitas mudanças ocorreram. Como mostra Kuenzer, apoiada em Gramsci (2007), o que caracteriza o princípio educativo no regime de acumulação flexível são os arranjos flexíveis de competências diferenciadas, para o que a categoria flexibilização é fundamental. Segundo a autora os arranjos flexíveis presentes

¹ Para aprofundamento da teoria do valor consultar Marx (1998) e do antivalor Oliveira (2003)

na cadeia de produção capitalista, inclui os indivíduos no sistema de ensino precariamente organizado a fim de excluí-los no mercado de trabalho.

Para a autora, a flexibilidade é entendida como a capacidade de executar tarefas múltiplas, de estar preparado para lidar com a incerteza, com o imprevisto e com a adaptação a toda e qualquer situação. Tal constatação, contraditoriamente, pode indicar a possibilidade de uma formação mais ampla do trabalhador, posta a evidência de que nas relações de trabalho essas exigências têm servido muito mais ao capital do que ao trabalhador no momento em que essa mão de obra passa a estar disponível no mercado.

Na educação, da escolarização rígida e autoritária, passou-se para a escolarização flexibilizada, acessível e também, em muitas situações, esvaziada. A violência, presente nos processos laborais e educativos, transitou de física a simbólica (KUENZER, 2006), ou seja, não se tem mais o capataz ou o supervisor controlando todos os movimentos do trabalhador, porém instituiu-se a ideia de “colaborador” que “veste a camisa de empresa” e, portanto, muitas vezes, deixa de ter uma vida independente da fábrica.

Essa determinação concreta constitui a ideologia predominante que, quando hegemônica, apresenta-se como a única possibilidade de organização da vida humana. A individualidade, o hedonismo e a competitividade têm sido o mote e a orientação geral de instituições que se constituem como espaços superestruturados de desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos.

Captura-se a subjetividade do trabalhador valendo-se de seu comprometimento, subordinação e se for necessário, de coerção, demonstrando que o capital tem sido cada vez mais eficiente em seu projeto pedagógico.

A compreensão de como ocorrem as relações no mundo do trabalho é fundamental para que os projetos pedagógicos possam ser compreendidos, e, a partir da elucidação das dimensões contraditórias, os espaços de avanço possam ser identificados e ocupados.

Em Marx (1982), afirma-se que o conhecimento é sempre revolucionário, e isso aponta para a investigação de propostas de formação que articulem conhecimento científico ao conhecimento que o trabalhador já possui, para que essa formação possa ser eficaz, consciente e também crítica.

Na transição do taylorismo-fordismo para o toyotismo, algumas questões foram aparentemente resolvidas, como a quebra do paradigma de que existe um conhecimento pronto e acabado, que banalizava a concepção de competência, baseada apenas no “como fazer”. Contudo, no toyotismo, a partir da intensiva utilização da base microeletrônica, passou-se a reconhecer a necessidade um conhecimento mais geral, exigindo uma formação teórica mais sólida, o que, contraditoriamente, também possibilita a qualificação dos trabalhadores. Embora a formação politécnica não se coloque como possibilidade concreta no modo de produção capitalista (Kuenzer, 2006), há que reconhecer a positividade das demandas do capital pela ampliação da formação teórica via atividade educativa sistematizada para os trabalhadores, mesmo que ela ocorra nos espaços corporativos.

Minimamente, o que se evidencia é o esforço do capital por uma formação polivalente, que supera a formação fragmentada anterior, embora tal modelo permita uma maior exploração dos trabalhadores, uma vez que, embora amplie suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, constituindo um trabalhador multitarefa, não viabiliza o acesso à dimensão de totalidade dos processos produtivos e das relações sociais, e portanto a crítica revolucionária.

Com o professor esse processo não é diferente – ainda que nesse caso seja preciso considerar outros aspectos e dimensões –, pois cabe a ele assumir, gradativamente, múltiplas tarefas nem sempre vinculadas ao processo educativo. Exemplos disso são os processos e programas de educação profissional que abrem vagas para a atuação de professores nos mais diversos espaços, sem exigir, muitas vezes, a qualificação e formação teórica necessárias para tal especificidade.

Daí a importância deste estudo: permitir uma compreensão aproximativa desta realidade mediante imersão na empiria via estudo de caso, não só para elucidar, mas para fornecer subsídios para a construção coletiva de propostas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica comprometida com um os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada segundo as categorias do materialismo histórico, qual seja a consideração do fenômeno – formação docente para a atuação na educação profissional como parte da totalidade que é constituída pelo modo de produção capitalista no regime de acumulação flexível.

O entendimento dessa categoria, o fenômeno enquanto parte da totalidade, pressupõe a busca da superação das aparências, ou seja, é preciso entender, buscando-se a compreensão das múltiplas determinações que configuram tal processo, como esses profissionais sem formação pedagógica inicial passaram a ser considerados, em avaliações de coordenadores e de alunos, os melhores docentes.

Essa categoria, por sua vez, conduz à compreensão da relação dialética que se estabelece entre a base material e as práticas pedagógicas como expressões da objetividade no plano superestrutural, pois, tanto na UC quanto na UT, as condições concretas de trabalho e articulação com a sociedade em geral respaldam a formação recebida pelos profissionais entrevistados.

Situando-se essa investigação no campo do materialismo histórico, cabe lembrar que é preciso tomar o trabalho em sua dimensão ontológica² e enquanto categoria constituinte do ser social, posto que esse se inscreve

² Que é característico do ser humano, inerente a cada um e a todos. O trabalho como constituinte do ser humano e categoria de mediação da sua constituição enquanto ser social.

epistemologicamente nas formas sociais de produção do conhecimento por meio do trabalho como atividade humana.

As categorias de conteúdo foram constituídas com base na análise dos dados apresentados na investigação, articulando teoria e empiria por meio do trabalho intelectual voltado ao desenvolvimento de uma nova compreensão da realidade. Assim, optou-se pela construção do quadro categorial valendo-se de entrevistas, sempre destacando o caráter inicial dessa elaboração como contribuição e ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Para tanto, recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 14), “pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’”, o que implica na permanente necessidade de compreensão do fenômeno enquanto movimento, que se altera a cada momento, sendo modificado e modificando os atores envolvidos constantemente.

Diante das técnicas de análise de conteúdo, verificar as categorias implica na avaliação do texto em unidades desmembradas, ainda que, na realidade, essas unidades não se separem. Assim sendo, as categorias a serem consideradas nessa investigação se focalizaram em “onde e como trabalham” e em “quem são e como” se tornaram docentes.

Para construir as referências para a análise dos dados empíricos, buscou-se foi realizada uma busca no *site* da Capes, onde encontrou-se, de 2000 a 2009, apenas quatro trabalhos de pesquisa *stricto sensu* a respeito da formação de professores para a educação profissional, ao passo que sobre a formação de professores em geral, tem-se 4695 trabalhos, entre dissertações e teses. Realizou-se também a busca pela expressão “educação profissional” na tentativa de localizar algum trabalho sob essa denominação que tratasse da formação de professores. Nesse caso, a leitura dos resumos indicou que existem 58 trabalhos discutindo a formação de professores para a educação profissional, ainda que secundariamente no bojo da discussão principal.

Mesmo levando-se em conta os trabalhos sobre formação de professores que se apresentarem como um desvio do foco principal, a

diferença numérica da produção foi um indicativo do desequilíbrio entre os focos de investigação no que tange à formação de professores e à educação profissional.

Nos anais da Anped, os trabalhos sobre formação de professores também superaram exponencialmente os trabalhos sobre formação de professores para a educação profissional.

A seguir, é possível se visualizar esses dados na tabelas comparativas:

TABELA 1 – TRABALHOS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA CAPES (2000-2009)
TRABALHOS: MESTRADO/DOCTORADO – EXPRESSÃO EXATA

Ano	Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional	Educação profissional	Educação profissional/formação de professores
2000	192	-	32	4
2001	241	-	37	2
2002	326	-	59	2
2003	406	01	76	2
2004	490	-	70	5
2005	527	02	100	6 ¹
2006	560	-	81	12 ²
2007	590	-	73	9
2008	683	01	114	5
2009	680	-	126	11
Total	4695	04	768	58

Fonte: a autora.

Notas: ¹um dos trabalhos já está computado no critério de formação de professores para a educação profissional; ²dois dos trabalhos tratam do curso de magistério em nível médio.

TABELA 2 – TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2000-2009)

Ano	Formação de professor	Formação de professor para a educação profissional	“Educação e Trabalho” “Formação de Professores”	“Educação e Trabalho” e “Educação Profissional”	“Educação e Trabalho” e “Formação de Professores para a Educação Profissional”
2000	11	-	-	01	-
2001	17	-	-	-	-
2002	07	-	-	-	-
2003	12	-	01	-	-
2004	22 ³	-	01	-	-
2005	45	-	05	-	01
2006	29 ⁴	-	02	-	01
2007	32	-	01	-	01
2008	18	-	-	-	-
2009	21	-	-	-	-
TOTAL	214	-	10	01	03

Fonte: a autora (com base em dados disponíveis no *site* da Anped).

Notas: ³dois dos trabalhos tratam da docência na educação profissional; ⁴um dos trabalhos trata da docência na educação profissional.

Esses dados indicam a precariedade de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional, ainda que esse seja um tema de análise urgente diante da importância que a educação profissional tem no cenário nacional. Exemplo disso é a proposição de ampliação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica que, de acordo com informações coletadas no *site* do governo, “até o final de 2010 ganhará 240 novas escolas, um investimento de R\$ 1,1 bilhão. No total, serão mais de 350 escolas em todo o país, o que significa a oferta de 500 mil vagas na rede” (BRASIL, 2010).

Compreendendo que os fundamentos da sociedade capitalista permanecem, considera-se que a formação de professores também é permeada pelo entendimento desses fundamentos, de modo que a posse dos meios de produção ou da força de trabalho também a impacta.

Assim é que essa divisão social se reflete nas propostas de formação de professores mediante a distinção entre aqueles que vão pensar os processos pedagógicos de formação acadêmica e aqueles que vão ensinar o trabalho. Como no taylorismo/fordismo geralmente quem ensinava o trabalho era um trabalhador que se qualificava pela sua experiência, é compreensível a pouca relevância atribuída à formulação de propostas de formação de professores de educação profissional.

Como a formação do professor para a educação profissional, no sentido de domínio do ofício, não é mais suficiente, posto que a forma hegemônica de organização da produção da sociedade, o toyotismo, (ainda que mesclado ao modo de produção taylorista-fordista e também a formas ainda mais precárias de produção, como a escravidão e a exploração intensa da força de trabalho), exige uma formação mais criativa, dinâmica e permanente. Ao mesmo tempo, a expansão crescente da oferta desta modalidade de educação traz para a cena, com intensidade, a questão da formação de professores.

2.2 AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

As instituições pesquisadas apresentaram semelhanças e diferenças em razão, é claro, da natureza de suas ações.

Enquanto na UT a natureza fundamental de suas atividades é o ensino por excelência, na UC o objetivo é a valorização do capital, para o que o ensino se revela atividade necessária ao desenvolvimento da empresa, porém não como atividade-fim, mas como atividade-meio.

Ainda que a preocupação com a formação dos empregados seja um diferencial para a empresa pesquisada, conforme relato do entrevistado (UC 05) que afirmou ser a formação inicial e permanente “um diferencial da

empresa desde o seu nascimento”, a função principal da empresa não é, definitivamente, o ensino.

Os profissionais que trabalham nos cursos de formação na UC são denominados instrutores, ao passo que na UT são professores, evidenciando-se mais uma diferença, consequência da importância que a atividade docente tem em cada uma das instituições. Ainda que os coordenadores do curso pesquisado na UC tenham atribuído à docência uma importância muito grande – os instrutores são funcionários aposentados ou ativos que contribuem “transmitindo aos mais novos a sua experiência dentro da empresa” (UC 02) – não foi possível caracterizá-los como profissionais especificamente formados para desempenhar a atividade de ensino.

Esses profissionais revelaram outra diferença fundamental nas instituições: o tempo disponível para dedicação à docência. Enquanto na UC um dos coordenadores e seis dos dez instrutores entrevistados afirmaram sentirem-se frustrados por não terem tempo suficiente para estudar e preparar as aulas como gostariam, na UT um dos professores explicou, em uma frase, o que mudou em sua vida após deixar de ser engenheiro em uma indústria para se tornar professor com dedicação exclusiva: “agora tenho tempo para me dedicar ao ensino com a qualidade que esse processo exige” (UT 04).

Essa diferença de tempo disponível se dá por causa do tipo de contrato estabelecido nas instituições. Na UC, os empregados eventualmente exercem a atividade docente como instrutores; já na UT, eles são contratados como docentes, ou seja, desenvolvem a docência como atividade principal, ainda que assumam outros compromissos e atividades administrativas.

Todos os entrevistados, nas duas instituições, afirmaram que a atividade docente exige um tempo de preparação, execução e avaliação posterior que é normalmente ignorado pelas pessoas que não atuam na área.

Outra diferença marcante diz respeito às condições de trabalho nas instituições. Na UC, os laboratórios disponíveis têm os melhores recursos; na UT, por outro lado, alguns laboratórios não estão adequadamente equipados,

e “a burocracia para a aquisição de equipamentos muitas vezes desestimula o trabalho do professor” (UT 03).

Apesar dessas distinções, as instituições pesquisadas apresentaram algumas semelhanças interessantes.

A primeira se refere à formação dos entrevistados, todos são engenheiros industriais eletricitas que se tornaram docentes ou instrutores no decorrer de suas carreiras. As duas instituições mantêm o desenvolvimento de seus trabalhos consonante com as demandas do mercado, seja por meio do fornecimento de produtos, no caso na UC, seja por meio da produção de bens e serviços, no caso da UT. Além disso, ambas têm o reconhecimento social de sua atuação.

Nas duas também se observou uma alta concorrência por vagas, tanto no caso de candidatos a empregados, que, no caso da UC, vão se tornar futuros alunos e instrutores, quanto no caso de candidatos a professores e alunos da UT.

A contratação ocorre via concurso público nas duas instituições, o que garante estabilidade empregatícia, ainda que, na UC, essa garantia esteja vinculada à obtenção de êxito no curso realizado no primeiro ano de contratação.

Outro ponto apresentado pelos coordenadores das duas instituições pesquisadas relaciona-se à incorporação, cada vez maior, em seus quadros, de profissionais professores de carreira: a UC, por conta dos concursos em que grande parte dos jovens aprovados são aqueles que estão iniciando a primeira oportunidade de trabalho e já passam a trilhar a carreira docente na própria instituição sem prévia experiência de trabalho; em que pese possam ter experiências laborais anteriores, e a UT recebendo, cada vez mais, os chamados “jovens doutores”, que também ingressam na carreira (nesse caso, específica do magistério) sem nenhuma experiência na indústria e até mesmo em sala de aula.

Esse quadro, ainda que em comum nas duas instituições pesquisadas, reservou algumas especificidades.

Na UC, a maior dificuldade, segundo o coordenador, é a do empregado tornado docente efetivar a articulação entre a discussão teórica e as aplicações práticas das quais os novos funcionários precisam, a fim de se tornarem eficientemente qualificados. Literalmente, “fica-se no blá blá blá” (UC 01). Ainda de acordo com o mesmo coordenador, isso ocorre porque o funcionário/docente não detém nenhuma experiência “concreta” na empresa (UC 01).

Além dessa constatação, verificou-se também, no caso das duas instituições, uma imensa satisfação e realização com a atividade docente, que pode ser considerada como própria ao quadro de realização do trabalho, ainda que em algumas situações possa expressar um estado emocional individual, aponta uma das características dos bons professores: a paixão pela docência, que pode ser observada desde o início do trabalho ou pode desenvolver-se com o tempo. Esta característica indica uma das faces do trabalho docente que, enquanto trabalho na sociedade capitalista apresenta-se sempre contraditoriamente ao mesmo tempo enquanto espaço de realização e satisfação humana e subsunção e desumanização.

Em 90% dos entrevistados, essa “satisfação com o trabalho docente”, enquanto realização pessoal e profissional foi desenvolvida ao longo da atividade laboral, como expressa um coordenador ao afirmar: “hoje eu sou bem melhor do que era no começo de carreira, hoje eu posso fazer qualquer coisa” (UT 03) evidenciando um processo de construção da atuação docente.

Esse panorama representa a possibilidade de elaborar a pesquisa sobre a formação docente para a atuação na educação profissional que se faz necessária nos dois tipos de instituição, que, apesar de distintas, têm o mesmo objeto questionador: a necessidade de formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, para o docente que atua na educação profissional.

Autores da área organizacional, como Meister (1999), ao explicitar a função da criação e do desenvolvimento profissional no que se refere às

competências de “aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira” (MEISTER, 1999, p. 13), embora sempre vinculados ao processo de produção, levam a compreender a relevância da formação de professores para a educação profissional.

Já os autores críticos da área do trabalho, como Kuenzer, Saviani, Sanfelice (2005), apontam para essa necessidade por outra via: qualificar o trabalhador não apenas tecnicamente, mas para que ele entenda que a forma de organização do modo de produção no regime de acumulação flexível, ainda que signifique uma maior possibilidade de realização humana, não modificou sua estrutura capitalista, com o que as possibilidades de avanço sempre vão ocorrer na perspectiva dos espaços de contradição presentes em tal modo de organização.

De acordo com a perspectiva desses autores, a educação continuada precisa e deve acontecer a fim de que os trabalhadores, também da educação, possam se apropriar de todo o conhecimento produzido pela humanidade, o que significa pensar, portanto, a educação continuada segundo uma perspectiva de construção do trabalhador enquanto sujeito de sua história, de modo que

[...] a educação não se ajuste simplesmente aos interesses empresariais; vincule o desenvolvimento da cidadania a um tipo de educação de natureza crítica; advoga que a integração entre educação geral e específica tenha como objetivo a formação não apenas do trabalhador competente, mas também do sujeito político, tendo em vista a transformação social. (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 108)

Isso implica uma formação não apenas voltada aos interesses do mercado ou de uma empresa específica, mas, também, a uma perspectiva social e coletiva de formação ampliada.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Como se explicou anteriormente, foram entrevistados ao todo 21 profissionais, sendo 10 professores da UC e 10 da UT, e 01 gerente da empresa em que se situa a UC.

Os professores foram indicados pelos respectivos coordenadores das instituições pesquisadas, obedecendo-se os seguintes critérios:

- Formação em engenharia elétrica.
- Início de atuação profissional como engenheiro e não como professor.
- Tempo de atuação como docente (50% dos entrevistados têm entre 5 e 10 anos de atuação, e 50%, mais de 10 anos de experiência).
- Conceito excelente de atuação docente, segundo os coordenadores e as avaliações dos alunos realizadas nos dois últimos anos.

Cabe destacar que das 15 indicações feitas pelo coordenador da UT, apenas 2 eram de mulheres, situação compreendida pelo fato de a engenharia elétrica ser uma área ainda predominantemente dominada por profissionais do gênero masculino. As professoras não foram entrevistadas em razão de sua indisponibilidade de tempo no período da pesquisa, fato que dá margem para uma investigação, mais pormenorizada e em momento oportuno, da atuação de mulheres na educação profissional.

Quanto à faixa etária, nas duas instituições, os entrevistados têm entre 36 e 67 anos. Desses, foram entrevistados 9 profissionais com idade entre 36 e 40 anos, 7 na faixa etária entre 41 e 60 anos, e 5 entre 61 e 67 anos.

Em relação à faixa etária *versus* tempo de atuação, a distribuição segue a lógica da idade.

De todo o grupo, verificou-se que 9 profissionais com até 5 anos de atuação docente estão na faixa etária entre 36 e 60 anos, e os outros 10, que têm entre 41 e 67 anos, atuam como docentes, instrutores ou professores há

mais de 10 anos. A exceção a essa lógica pode ser observada em apenas um dos entrevistados (UT 01), de 40 anos, que tem 12 anos de atuação docente, visto que iniciou sua carreira, apenas com a graduação, como professor substituto (concluiu seu doutoramento em 2010).

Quanto à formação, na UT, foram entrevistados 6 doutores e 4 mestres, dos quais um está iniciando seu doutoramento; já na UC, foram entrevistados 3 doutores, 2 mestres e 5 especialistas. Esses dados evidenciaram certa diferenciação quanto à importância dada à formação acadêmica em cada uma das instituições.

Resumidamente os professores entrevistados apresentam as seguintes características:

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR INSTITUIÇÃO

ENTREVISTADO/ INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE			FORMAÇÃO - TITULAÇÃO				
	EM ANOS	EM ANOS	INSTRUTOR	ENS.TÉC	EDUC. SUP.	ESQUE MA I	ESQUE MA II	ESP. /MET. DE ENS.	MEST.	DOUT.
UT 01	40	12	X	X	X	X	X	X	X	X
UT 02	66	19		X			X			
UT 03	46	10		X	X	X		X	X	X
UT 04	52	15		X	X	X	X	X	X	X
UT 05	43	10		X		X		X	X	
UT 06	38	07	X	X		X				
UT 07	40	07	X		X					
UT 08	62	20	X	X	X	X	X		X	X
UT 09	67	22		X	X	X	X		X	
UT 10	65	25	X	X	X	X	X	X	X	X
UC 01	40	05	X	X						X

UC 02	45	09	X	X					X	
UC 03	35	06	X		X					X
UC 04	52	16	X					X		
UC 05	55	19	X					X		
UC 06	39	08	X					X		
UC 07	38	07	X					X		
UC 08	65	20	X		X			X		X
UC 09	58	13	X						X	
UC 10	36	07	X					X		

Fonte: a autora.

As entrevistas foram realizadas de acordo com o padrão semi-estruturado, observando-se os cuidados com a gravação, e fidelização dos dados apresentados pelos autores da área, a exemplo de Ludke e André (2005) e Gatti (1999).

As questões que orientaram as entrevistas e definiram as categorias trabalhadas nessa investigação podem ser assim resumidas:

- Como você iniciou sua carreira de professor?
- Quais fatores influenciaram sua escolha?
- Quais as maiores dificuldades que você encontra no exercício da docência?
- Do que você mais gosta nessa atividade?
- Hoje, qual o significado da docência em sua vida?
- Você tem formação pedagógica? Se não, sente falta?
- Do que você sente necessidade de aprender para ser professor?
- Como é elaborada a sua avaliação?
- Qual a sua concepção de avaliação?
- Existem propostas para "recuperar" os alunos que não conseguem aprender os conteúdos das disciplinas?
- Que tipo de material didático você usa em suas aulas?

- Você está satisfeito ou faria alguma mudança no material didático utilizado?
- Como seleciona os conteúdos que são trabalhados em sala?
- Como é a organização da aula?
- Você trabalha de maneira interdisciplinar?
- Você relaciona sua disciplina com outras do curso?
- Você relaciona sua disciplina com o mundo do trabalho? Como?
- O que você percebe de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente?

Mais adiante, apresentam-se sinteticamente as respostas dadas às perguntas analisadas sob a perspectiva da investigação.

Cabe observar, porém, que as respostas referentes à docência especificamente e à questão que aponta a relação entre a atividade docente e o mundo do trabalho serão trabalhadas nos capítulos quatro e cinco, pois essas dizem respeito diretamente ao objeto dessa investigação. São elas:

- Hoje, qual o significado da docência em sua vida?
- Você tem formação pedagógica? Se não, sente falta?
- Do que você sente necessidade de aprender para ser professor?
- Você relaciona sua disciplina com o mundo do trabalho? Como?
- O que você percebe de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente?

A pergunta referente a como se deu o início da carreira de professor indicou que todos os entrevistados ingressaram na docência após a experiência profissional de engenheiros em instituições públicas ou privadas.

Da UT, 4 docentes iniciaram suas carreiras trabalhando no ensino técnico como professores substitutos; 3 iniciaram suas carreiras no ensino superior; e 3 entraram na carreira de ensino básico tecnológico atuando simultaneamente em cursos técnicos, tecnólogos e de bacharelado, especificamente, na área de engenharia.

Desses profissionais, 6 tiveram experiência como “instrutores” de pequenos cursos de capacitação nas empresas onde trabalharam como engenheiros, e 4 não tinham experiência docente anterior.

Na UC, o panorama se inverte, pois o espaço do exercício da docência dentro da empresa possibilita aos profissionais uma posterior ação docente em universidades acadêmicas. Dos entrevistados, apenas 2 tiveram a oportunidade de serem instrutores em outros postos de trabalho, e 8 tiveram a primeira experiência como docentes dentro da própria UC.

Nas duas instituições, o ponto em comum no início das carreiras é a vontade de estar em uma sala de aula na quase totalidade da amostra, isso porque 19 entrevistados demonstraram o desejo que tinham de ser professores, fosse como um eventual instrutor ou como atividade profissional exclusiva.

Em relação aos fatores que influenciaram as escolhas, a quase totalidade expressou a vontade de estar em sala de aula com pequenas nuances de diferença.

Dos 20 entrevistados, 12 sempre quiseram ser professores. Destes, 3 trabalharam exclusivamente como engenheiros por apenas 2 anos e consideraram esse tempo como “um desvio de percurso”, nas palavras de um dos entrevistados (UT 07). Quanto aos demais, 7 iniciaram sua atuação como docentes diretamente no ensino superior, e apenas 1 iniciou seu trabalho no ensino médio, passando, posteriormente, a atuar também no ensino superior.

No quesito elaboração de avaliação, todos os entrevistados afirmaram que desenvolvem suas avaliações seguindo as orientações de suas instituições, ainda que em nenhuma delas exista uma proposta de discussão coletiva ou de análise das avaliações por parte das coordenações responsáveis.

Na UC, todos os entrevistados entregam ou enviam suas avaliações no formato de provas, para a finalização do curso ofertado, sem desenvolverem nenhuma outra proposta avaliativa. Já na UT, todos os entrevistados fazem

suas avaliações mesclando trabalhos, individuais e em grupos, experimentos em laboratórios e, em dois casos, pesquisas.

Nenhum dos entrevistados propõe avaliações discursivas, pois, apesar de reconhecerem que na área da engenharia se observa muita dificuldade no processo de escrita, não conseguem vislumbrar possibilidades de elaborar avaliações nessa perspectiva.

Após a conversa sobre a forma de elaboração das avaliações, questionou-se a respeito da concepção de avaliação de cada um, com o objetivo de estabelecer um comparativo que indicasse a coerência, ou incoerência, entre o instrumento proposto e a concepção. Quanto a esse aspecto, as concepções de avaliação dos entrevistados variam de avaliação como processo até o entendimento de que uma avaliação simplesmente demonstra o que o aluno aprendeu, via “nota da prova”, o que aponta um entendimento de que alguns instrumentos (trabalhos em grupo, pesquisas, etc.) podem representar uma avaliação do processo. Contudo, evidenciou-se a quase inexistência do entendimento de avaliação como processo pedagógico, que poderia ser objeto de discussão na formação pedagógica desses professores.

Por outro lado, a avaliação é uma preocupação comum a todos os entrevistados, pois, quando questionados sobre a existência de propostas para “recuperação” de alunos que não aprenderam os conteúdos das disciplinas, os entrevistados demonstraram que essa é uma questão que preocupa a todos, visto que nas duas instituições ainda não foi possível elaborar uma proposta que atenda à necessidade de se recuperar os conteúdos não apropriados pelos alunos.

Alguns entrevistados também expressaram a preocupação com o nível dos alunos que têm ingressado nos cursos nos últimos anos. Segundo os professores, de modo geral, os alunos têm levado para as salas de aulas dificuldades de compreensão que há quatro ou cinco anos simplesmente não existiam.

Em relação ao material didático utilizado nas aulas da UC, verificou-se que são predominantemente apostilas, mas não apostilas em sua definição clássica, enquanto resumos e sínteses de conteúdos, mas sim versões impressas dos *slides* utilizados pelos professores. Eventualmente, são utilizados alguns livros específicos ou ainda materiais disponíveis em *links* do *site* institucional, que trazem informações importantes sobre alguns tópicos trabalhados no curso.

Na UT, os professores também utilizam apostilas elaboradas por eles próprios ou por colegas ou ainda materiais disponíveis livremente na internet para esse fim. Além desses, são utilizados livros das áreas disponíveis, instruções de experimentos – 3 professores relataram que indicam aos seus alunos um livro base, clássico da disciplina. Apenas um professor da UT explicou que não utiliza constantemente *slides* com o conteúdo das aulas e afirmou “gostar muito de utilizar o quadro para demonstrar o raciocínio, com os alunos fazendo junto” (UT 07).

Ainda sobre o material didático utilizado, investigou-se o nível de satisfação dos professores, o que apontou uma questão interessante. Mesmo concordando que as chamadas apostilas da UC não são exatamente apostilas, os professores não mencionaram sentir necessidade de efetivar mudanças no material. Na UT, entretanto, os professores afirmaram que existe uma lacuna na produção de materiais didáticos específicos para as disciplinas, uma vez que a literatura internacional permanece inacessível para a maioria dos estudantes.

Questionou-se ainda como os professores selecionam os conteúdos que são trabalhados em sala.

Para essa questão, os professores da UT responderam que recebem a ementa de suas disciplinas para organizarem os conteúdos trabalhados em aula, e a revisão dessas ementas ocorre em momentos específicos do curso. Na UC, as ementas referem-se a um rol de objetivos que compõem os programas desenvolvidos e propostos pelos próprios professores.

Em seguida, questionou-se como é a organização da aula. Os entrevistados da UT afirmaram que 3 professores trabalham majoritariamente nas aulas com roteiro de experimentos em laboratórios e que, quando estão efetivamente na sala, organizam suas aulas com base em exposições orais, uso de *slides* e resolução de exercícios. Na UC, a forma predominante é a exposição oral; 2 professores utilizam a resolução sistemática de problemas em suas aulas.

Ainda ao se investigar a forma de organização da aula, foi perguntado aos professores se eles trabalham de maneira interdisciplinar. Na UC, nenhum professor afirma trabalhar de maneira interdisciplinar, posto que apenas 2 conhecem o curso em sua totalidade e os respectivos professores das outras disciplinas. Já na UT, 3 professores dizem trabalhar de forma interdisciplinar, realizando, inclusive, trabalhos de pesquisa integrados, que consideram como atividades avaliativas. Os demais responderam que não conseguiriam afirmar com segurança se efetivamente realizam um trabalho interdisciplinar.

Confirmando essas respostas, ao serem questionados se conseguem relacionar sua disciplina com outras do próprio curso, somente 2 professores da UC afirmaram relacionar suas disciplinas com as outras ofertadas.

Na UT, apenas 1 professor afirmou não ter um indicativo de que relaciona sua disciplina com as demais do curso. Cabe destacar que esse professor é iniciante na carreira, tem apenas um ano de atuação; tal fato pode demonstrar que, nesse momento, esse profissional não é capaz de perceber se consegue fazer tal relação. Os outros professores, ainda que não efetivem um trabalho interdisciplinar, afirmaram que estabelecem relações entre suas disciplinas e as demais do curso.

Antecipando a discussão dos tópicos quatro e cinco, cabe ressaltar que todos os outros entrevistados afirmaram estar satisfeitos com sua atuação, reconhecendo as possibilidades que a docência trouxe para suas vidas profissional e pessoal. A fala de um dos entrevistados corrobora essa idéia: “agora eu posso tudo” (UT 03), ao se referir à segurança que sente atualmente em sala de aula e expressar um sentimento de realização profissional.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ONDE TRABALHAM

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as duas instituições pesquisadas, explanando-se um breve histórico de cada uma delas.

Para esse intento, foram consultados os estudiosos das universidades corporativas e fontes históricas sobre a constituição da universidade tecnológica desde a fundação da Escola de Aprendizes e Artífices.

Essa apresentação justifica-se em razão da compreensão de que ambas as instituições estão inseridas no mesmo contexto social e têm algumas aproximações interessantes, como se explicou anteriormente. Nesse momento, o maior interesse recai sobre a excelência no ensino, obtida nas duas instituições, cada qual de acordo com suas especificidades.

3.1 CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

A fim de um melhor entendimento sobre o surgimento das UCs, cabe um resgate histórico dos modelos de gestão adotados no modo de produção capitalista.

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual está presente nos mais diversos momentos históricos da humanidade, mas encontra-se especialmente materializada na forma capitalista de produção, a partir da organização da produção que separa os que têm a posse dos meios de produção dos que têm a posse da força de trabalho. O paradigma taylorista-fordista, como estratégia de acumulação, permite ao capital maior eficiência no controle e no disciplinamento da mão de obra, ou seja, dos trabalhadores.

A eficácia enquanto meta estabelece um poder hierárquico e de autoridade sobre os trabalhadores, permitindo o controle quase absoluto da produção. Nesse tipo de organização, bastava a simples repetição do trabalho

e a reprodução do conhecimento, o que era suficiente para um bom resultado dos negócios.

Aos chefes, supervisores ou responsáveis cabia a responsabilidade de efetivar a análise, a interpretação e a prospecção no ambiente de trabalho a fim de garantir a criação de normas, regras e manuais que fossem obedecidos por toda a empresa.

Dessa forma, criou-se nas empresas áreas dedicadas ao treinamento e desenvolvimento visando oferecer cursos ao público interno com base nas demandas correntes. O objetivo desses cursos era o desenvolvimento das habilidades necessárias ao atendimento das atividades operacionais exigidas na organização.

Daí, as empresas implementarem os setores de recursos humanos como espaços de formação dos empregados, investindo em treinamentos específicos de acordo com necessidades e demandas também específicas. Segundo Eboli a maior função dos treinamentos nesse período era a de “entregar cursos ao público interno por força de demandas concretas, oferecendo programas cujo objetivo era desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais e sempre dentro do escopo tático-operacional” (EBOLI, 2004, p. 37).

Com o surgimento da gestão flexível (denominada toyotista) – como complementação, em alguns casos, ou substituição, em outros, ao modelo rígido, característico do taylorismo-fordismo –, as empresas passaram a transformar e ampliar o setor de recursos humanos, aumentando também a sua atuação e importância.

Kuenzer (2005) explana sobre a modificação ocorrida a partir do modo de produção, que passa de mecânica para elétrica e, hoje, para a microeletrônica, indicando que essas modificações – ainda que não signifiquem mudanças no modo de produção, pois ainda se caracterizam como capitalistas – apontam uma alteração na maneira como o trabalhador é visto e exigido.

A partir dessa nova organização do trabalho, dos trabalhadores passou-se a exigir outro comportamento, um novo conhecimento. A divisão rígida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual cede espaço para uma organização mais descentralizada, uma vez que as tarefas demandam, nos mais diferentes níveis organizacionais, trabalhadores com capacidade de pensar, analisar, decidir, etc. ao mesmo tempo em que estão executando as tarefas cotidianas. Ou seja, do trabalhador, começou-se a exigir uma postura de gestor, que necessita de informação permanente, participante ativo nos processos de trabalho, dinâmico, pró-ativo, autônomo e consciente de que o desenvolvimento dessas capacidades se dá sob a responsabilidade individual de cada um.

Deu-se, então, ao trabalhador a responsabilidade pelo seu auto-desenvolvimento, e essa tendência criou um ambiente empresarial formatado com base na busca por respostas cada vez mais ágeis, visando garantir a sobrevivência da empresa e colocando o trabalhador agora não mais como empregado, mas como colaborador.

Desse colaborador, a empresa espera um aprendizado permanente e a fim de garantir esse processo, as organizações começaram a implantar sistemas educativos com o objetivo de desenvolver em seus colaboradores, além do conhecimento técnico, postura, atitudes e comportamentos condizentes com o esperado.

Nesse contexto, surgiram as universidades corporativas, que abrangem desde a proposição de melhorias na área de RH até a proposição de organizações que aspiram ao mesmo título de convalidação das universidades acadêmicas, como é o caso da UC estudada.

Um dos objetivos principais das UCs passou a ser a oferta de formação continuada aos grupos de colaboradores internos e externos, dependendo da demanda, conforme necessidade de manutenção da competitividade no mercado, visto que o conhecimento produzido a partir do avanço tecnológico impõe às empresas um desafio permanente.

Segundo Meister (1999) a concepção de UC surgiu como uma forma de alinhamento dos talentos humanos às estratégias empresariais.

Porém, conforme Ramos (2001) vale ressaltar que muitas dessas proposições de formação do trabalhador negaram a autonomia aos indivíduos, cabendo a eles apenas a adaptação a essa nova configuração, de modo que o desemprego estivesse vinculado unicamente à qualificação ou desqualificação do sujeito. Ou seja, deixou-se de considerar o desemprego enquanto estrutural e orgânico ao capitalismo (MARX, 2008) e passou-se a considerá-lo responsabilidade pessoal de cada trabalhador.

Para Deluiz (2001), o atual estágio do capitalismo, com a produção flexível, aponta para o deslocamento da conceituação de qualificação profissional para a noção de competências, ou seja, modificaram-se os componentes da qualificação do trabalhador que no modelo taylorista-fordista compreendiam a educação escolar, a formação técnica e a experiência profissional.

No modelo toyotista, as exigências feitas aos trabalhadores são referentes às capacidades comunicativas, informacionais, relacionais e de comprometimento com a empresa, sendo essas exigências um excelente motivador para a constituição das UCs, enquanto espaços de disseminação desses conhecimentos e atitudes. Segundo Meister (1999, p. 3) “para prosperar nesse ambiente global em constante transformação é necessário um novo tipo de organização em que um modo de pensar compartilhado por todos os funcionários é vital para o sucesso no longo prazo”, o que justificou a formatação de novos espaços de formação ou, pode-se dizer, disciplinamento dos trabalhadores.

Essas modificações trouxeram novas demandas de domínio de funções e qualificações diferenciadas e indicam que o sucesso empresarial está relacionado, segundo Ricardo (2007, p. 7), “à capacidade da instituição em repensar suas práticas e reformular-se para responder aos anseios e demandas do mercado globalizado”.

Assim, o conceito de treinamento, compreendido exclusivamente como “treinar” pessoas, passou a ser utilizado no sentido de “tentativa de ampliação”, da formação dos sujeitos.

Em relação aos conceitos de “universidade corporativa” e “aprendizagem organizacional”, diversos autores apontam a relevância da aprendizagem organizacional no processo de mudança das organizações, pois as empresas começaram a perceber que o conhecimento é o grande diferencial competitivo. Dessa forma, a educação começou a exercer um importante papel de destaque nas empresas, o que não acontecia anteriormente. As empresas passaram a perceber a importância das UCs enquanto estratégia de negócio. Isso modificou radicalmente a relação existente entre aprendizagem organizacional e UC, demonstrando uma forte interferência da concepção de universidade corporativa nos tipos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos com as empresas.

Segundo Argyris (1976) a aprendizagem organizacional é o processo de detecção e correção de erros. Fiol e Lyles (1985), por sua vez, definem-na como um processo de melhoria das ações por meio do aumento do conhecimento e da compreensão. Já Di Bella et al (1996) apontam que a aprendizagem organizacional diz respeito à capacidade (ou ao processo) de uma organização manter ou aumentar o desempenho baseado na experiência.

Segundo Ricardo (2007), o primeiro indicativo de proposição do que viria a ser uma universidade corporativa data de 1920, com a incorporação, pela *General Motors*, de uma escola noturna para a indústria automobilística, denominada *General Motors Institute* (GMI). Ainda segundo esse autor, “durante cinquenta e seis anos, o GMI ajudou a transformar a GM na maior montadora do planeta” (RICARDO, 2007, p. 15).

Ricardo (2007) explica ainda que, em 1982, o GMI transformou-se em escola independente e, posteriormente, em 1997, tornou-se conhecido como *Kettering University*. Os conceitos que iniciaram esse trabalho embasaram a formatação das UCs, demonstrando, desde a origem destas, a necessidade de investimentos maciços decorrentes da insatisfação com o conhecimento e com

as habilidades dos graduados do sistema público. Tal fato demonstra ainda que a aprendizagem organizacional significa uma mudança no comportamento organizacional.

Nas décadas de 1950 a 1970, nos Estados Unidos, as empresas formaram grupos para melhorar as competências profissionais de seus trabalhadores, uma vez que o conhecimento almejado pelos empresários não era compatível com a formação dos profissionais. Nesse contexto, cabe esclarecer que não era função das universidades acadêmicas a formação específica de profissionais para determinada empresa, posto que a natureza do conhecimento acadêmico é mais amplo, pois está vinculado à realidade do mundo do trabalho social, não sendo desenvolvido exclusivamente para uma ou outra empresa.

Como unidades de negócio que visam estabelecer processos de aprendizado contínuos e permanentes em que funcionários de todos os níveis possam melhorar o próprio desempenho no trabalho, as UCs interferem nos tipos de aprendizagem, à medida que utilizam teorias, sistematizam e ordenam a aprendizagem organizacional como uma estratégia voltada para resultados alinhados ao negócio das empresas.

Essa perspectiva está vinculada à idéia de desenvolvimento dos chamados talentos próprios, ou seja, dos conhecimentos detidos pelos trabalhadores, e busca atender às exigências da cadeia de valor. Esse processo é compreendido no contexto da teoria de valorização do capital intelectual, observado por Stein (2007), como o processo de convencimento e conformação do trabalhador às estratégias da empresa.

Cabe lembrar que a razão de ser desse processo é a competitividade cada vez mais intensa, que visa incansavelmente ao aumento da lucratividade e trata a formação do trabalhador como uma estratégia de vantagem competitiva. Assim, as modalidades de gestão encontram-se permanentemente em revisão, pois buscam a inovação constante, tornando a aprendizagem empresarial plenamente personificada.

Segundo Meister (1999), as empresas que apostam em UCs têm a meta de ofertar e consolidar conhecimentos, competências e habilidades em todos os funcionários, a fim de que os objetivos estratégicos sejam atingidos.

No contexto da realidade brasileira, segundo Eboli (2007), em 1990, surgiu a aceitação do conceito de UC, quando o empresariado brasileiro se sentiu pressionado a investir na qualificação profissional de seus funcionários a fim de obter diferencial competitivo. Ainda de acordo com a autora, existem aproximadamente 80 universidades corporativas no Brasil, atuando nas mais diversas atividades. Desde o setor financeiro até o setor automobilístico, passando pelas telecomunicações, aeronáutica e por órgãos e setores governamentais, verificou-se um grande interesse com o desenvolvimento da educação corporativa, especialmente por parte do governo.

Eboli (2007) explica também que, desde 2003, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, por intermédio da Secretaria de Tecnologia Industrial e Diretoria de Articulação Tecnológica, tem investido no desenvolvimento da educação corporativa, fato que pode evidenciar o objetivo de aumentar a competitividade das empresas nacionais.

O que fica claro é a superação gradativa da idéia de treinamento do empregado para a concepção de formação continuada, ou seja, para a noção de capacitação, aperfeiçoamento e desenvolvimento. passando pelo sentido de uma educação corporativa que visa ao comprometimento do empregado, por meio de sua educação e de seu conhecimento, a fim de se obter vantagens competitivas.

O treinamento, enquanto ato isolado, passou, então, a ser substituído, modificado, posto que não se visa mais a uma mera capacitação para aplicação imediata na função desenvolvida pelo trabalhador. A necessidade atual é a de desenvolvimento das habilidades complexas para o enfrentamento de situações e fatos inesperados que não são, portanto, passíveis de previsão.

Em Teixeira (2001), encontra-se a definição de treinamento no sentido de adestramento, fornecimento de conhecimentos, métodos e/ou técnicas

isolados, demonstrando-se a limitação do termo. Essa constatação auxilia na compreensão da necessidade de formatação das universidades corporativas segundo um sentido mais amplo de formação e conformação do trabalhador. Assim, nas palavras de Ricardo (2007, p. 6-7), “a educação corporativa tem como princípio desenvolver processos de aprendizagem continuada que permitam o envolvimento de toda a cadeia de produção com o destino da organização e compromisso com as estratégias de negócios da empresa”. Segundo essa perspectiva de universidade corporativa, pressupõe-se o entendimento de uma organização que tem como finalidade essencial desenvolver, transmitir e armazenar o conhecimento específico necessário de cada função para o sucesso das corporações (ALPERSTEDT, 2001). Essa definição, ainda de acordo com a autora, demanda o auxílio de outras instituições a fim de se desenvolver as qualificações necessárias, visto que a função das universidades corporativas é a capacitação específica para a atividade da empresa.

Segundo Teixeira, a UC corresponde a “um grupo que oferece a seus funcionários, clientes e fornecedores um ambiente moderno, sistematizado e agilizador de seus esforços de aprendizagem e desenvolvimento” (TEIXEIRA, 2003, p. 33).

Como no mundo corporativo entende-se competência como “conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com um nível superior de desempenho” (RICARDO, 2007, p. 9), segundo Eboli (2007), a maior razão que leva uma empresa a instituir uma UC é a determinação de direcionar as atividades de seus empregados para as estratégias de negócios, considerando-se que não é função das universidades acadêmicas atender às demandas específicas de cada empresa. Eboli complementa que essa motivação, primeiramente, engloba “valores, imagem externa e imagem interna” (EBOLI, 2004, p. 46). Meister, por sua vez, afirma que a função da UC diz respeito ao desenvolvimento das competências para “aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira” (MEISTER, 1999, p. 13) conforme já se indicou anteriormente.

Nas palavras da autora, as UCs podem e devem ser encaradas como verdadeiros laboratórios de aprendizagem nos quais o investimento em metodologia justifica-se, pois os diversos meios tecnológicos podem otimizar esses recursos humanos garantindo o pleno atendimento aos objetivos educacionais propostos.

Isso posto, observa-se que uma das grandes diferenças identificadas entre uma universidade corporativa e um setor de RH é a oferta de múltiplos e variados cursos simultâneos, em diferentes formatos e momentos visando ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à profissionalização e ao resultado final do trabalho. Tudo isso em razão da velocidade acelerada das modificações ocorridas no mundo empresarial, que torna, segundo os autores comentados anteriormente, o conhecimento obsoleto em um tempo muito menor e gera, como consequência direta, na mente do trabalhador a compreensão de que “a segurança do emprego não é mais uma decorrência do trabalho em uma única empresa, mas da manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao empregado” (MEISTER, 1999, p. 9).

Essa atuação pretende desenvolver nos empregados as competências básicas via programação educacional qualificada e buscando atender toda a empresa, atingindo desde o mais simples operário até o nível hierárquico gerencial mais elevado para atender plenamente as demandas de competitividade. Eboli afirma que a missão da UC é “formar e desenvolver talentos na gestão de negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação) por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua” (EBOLI, 2004, p. 48).

Cabe lembrar que esse investimento da empresa no empregado demanda uma exigência de mesma proporção, ou seja, ao empregado cabe a permanente aderência ao projeto empresarial em suas mais diversas formas. Assim sendo, a UC talvez não é uma organização completa de aprendizagem já que atende apenas às exigências do mercado “sob forma de ações provisórias, reconhecíveis, mensuráveis e, por isso, certificáveis” (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 114).

A UC investigada surgiu quase “naturalmente” no contexto empresarial, visto que a produção de conhecimentos e a capacitação de seus empregados foi uma necessidade desde a sua fundação, uma vez que as universidades acadêmicas não preparavam profissionais com o conhecimento necessário à sua área de atuação. É fala corrente entre os gerentes e professores que a qualificação promovida, primeiro pela área de RH e depois pela UC foi fator decisivo para que a companhia se constituísse como referência no cenário nacional e internacional, a partir da produção em ciência e tecnologia de ponta que a fizeram competitiva e reconhecida pelo mercado.

É importante destacar que, antes mesmo de a universidade se consolidar como tal dentro da companhia, esta já possuía um centro de pesquisa altamente qualificado, com corpo de funcionários pesquisadores na proporção de 30% com título de mestrado e doutorado, evidenciando-se a preocupação e a clareza referentes à necessidade do investimento em pesquisa e produção de tecnologia de ponta.

Essa perspectiva corrobora o que os pesquisadores da área de recursos humanos entendem como decisão estratégica na busca pelo desenvolvimento da capacitação de uma mão de obra altamente especializada de modo que representasse um diferencial para as empresas.

Em Ferreira (2006), verifica-se que

a maioria das empresas que optaram pela implantação da universidade corporativa utiliza o nome para representar toda e qualquer atividade de educação corporativa, incluindo os treinamentos operacionais; (b) não contemplam para a UC as bases da Universidade como a formação, extensão e pesquisa, restringindo-se apenas à primeira e de forma doutrinária; (c) as UC estão impedidas, até o momento, de expedirem diplomas referentes aos cursos de graduação e pós-graduação gerando, portanto, um ponto de dependência entre as duas instituições e; (d) as empresas possuem necessidades específicas e variadas que as Universidades não conseguem, não podem ou não querem atender, como aquelas de mercado de trabalho restrito ou típico de uma única empresa [...]. (FERREIRA, 2006, p. 110)

No que diz respeito ao fato das UCs utilizarem essa nomenclatura para “representar toda e qualquer atividade, [...] incluindo treinamentos operacionais” (*op citada*), identificamos uma mescla de atividades de responsabilidade da UC pesquisada que mantém o foco na formação tanto inicial como continuada, vinculada ao que o pesquisador tem como necessidade específica. A UC não está intimamente vinculada ao centro de pesquisa da empresa, porém os resultados apresentados pelo centro são significativos na formulação das propostas de formação dos empregados.

Não se verificou uma articulação mais íntima da UC com as atividades de extensão, ainda que este seja um conceito nebuloso nas próprias universidades acadêmicas, pois a diversidade de propostas encontradas como projetos de extensão universitária induz ao questionamento do conceito, mesmo considerando-se as dificuldades enfrentadas por essas instituições diante do desmonte do ensino universitário público verificado em nosso país. Nesta perspectiva, cabe um questionamento: é possível considerar como práticas de extensão as atividades sociais que a UC desenvolve, por meio de parcerias e financiamentos, tais como a participação em programas públicos de qualificação profissional, bolsas para alunos matriculados em Institutos Federais de Educação e Universidades, apoio a programas culturais e programas de responsabilidade social? Faz-se necessário um estudo mais aprofundado para verificar se é possível afirmar que realmente se trata de uma universidade, que desenvolve ensino, pesquisa e extensão.

Não se pode negar que a formação exclusiva ofertada visa às necessidades da empresa, promovendo o desenvolvimento de inovações envolvendo alta tecnologia. Contraditoriamente, contudo, segundo relato de seus profissionais mais antigos, extrapola os limites da empresa, qualificando profissionais que serão absorvidos pelos concorrentes.

Assim, apesar da ação no tripé ensino–pesquisa–extensão, não se pode esquecer o princípio basilar de universalidade, até porque, ao ignorá-lo, desconsidera-se o contexto social mais amplo em que se constituem as UCs, no que diz respeito às mudanças no modo de organização da produção, que,

em sua faceta institucional, busca a valorização do capital humano (MEISTER, 1999) como estratégia de sobrevivência e desenvolvimento do capital.

Na UC, a articulação com os diversos setores da empresa acontece à medida que as ações precisam ser desenvolvidas. Tal processo, por sua vez, apresenta avanços e retrocessos, característicos de qualquer ação humana e institucional.

Faz-se necessário apontar que, no cenário nacional, a instituição pesquisada surgiu sob a égide do regime público, estatal, e com um forte sentimento nacional impulsionado, desde sempre, pela necessidade de pesquisa e descobertas. A necessidade de formação de quadros próprios acompanhou o nascimento da instituição, que galga um *status* diferenciado, visto que, além das oportunidades e garantias inicialmente oferecidas aos seus funcionários, representa para o país possibilidades de crescimento e desenvolvimento consideráveis. Nesse contexto, os trabalhadores intelectuais percebem que sua atuação se desenvolve em uma instituição produtora de ciência e tecnologia.

Os professores da UC entrevistados trabalham no curso de engenharia elétrica na formação inicial dos empregados, que ingressam na Companhia conforme as seguintes condições: inscrição em uma seleção nacional por meio de concurso para as vagas de trabalho na empresa; após aprovação no concurso, os selecionados passam a fazer um curso com duração de um ano nas unidades do Rio de Janeiro e de Salvador (a unidade estudada situa-se no Rio de Janeiro); após esse período, os aprovados assumem seus cargos nas unidades espalhadas por todo o Brasil.

Algumas questões são fundamentais para o entendimento do processo:

1. Ao final de cada módulo, que comporta duas ou três disciplinas, os alunos são avaliados e se não obtiverem a nota mínima (sete) a reprovação implica perda do emprego.
2. Os alunos recebem, além do salário, uma ajuda de custo mensal que, hoje, é de aproximadamente dois mil reais.

3. A organização do curso de formação inicial prevê atividades diárias, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, com aulas e visitas técnicas aos diferentes departamentos, etc. e “janelas de estudo”, (tempo livre) nas datas que antecedem às provas.

Esses dados são importantes para que seja possível compreender as condições privilegiadas desses alunos, pois, mesmo com um elevado nível de exigência segundo os entrevistados, as condições dadas para o atendimento a essas exigências são um diferencial da companhia. Esse cenário também auxilia no entendimento daquilo que Gramsci (1989) entende como “análise concreta de situação concreta” e também do que Marx (1998) apontou como necessidade de considerarmos as múltiplas determinações dos fenômenos para que se possa entender sua totalidade.

As aulas são ministradas pelos profissionais da companhia e por docentes externos, provenientes de diferentes setores; os alunos são designados para as unidades em que vão trabalhar só ao final do curso, mediante um processo em que participam os gestores das unidades demandantes. A indefinição da unidade e da área de atuação no início do curso de formação é uma das preocupações dos coordenadores, que escolhem docentes entre os profissionais de diversos setores a fim de garantir aos alunos um maior conhecimento, ainda que panorâmico, consoante à complexidade da companhia onde irão atuar.

No âmbito nacional, a UC da empresa pesquisada é considerada uma referência no desenvolvimento de projetos de qualificação de empregados como política empresarial desde a sua fundação. Porém, mesmo esses profissionais encontrando-se em um contexto privilegiado de trabalho, com garantia de emprego, salários compatíveis com a formação exigida e benefícios diversos dos oferecidos à imensa maioria da população trabalhadora brasileira, cabe lembrar que o contexto apresentado é o do trabalho capitalista, inserido na permanente contradição da exploração, comum a todas as formas de trabalho presentes nesse tipo de organização social.

3.2 CONTEXTO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

Segundo documentos da UT a oferta de cursos profissionalizantes iniciou-se em 1910, com a Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba, passando a acompanhar a partir dos anos 40 o movimento ocorrido na busca pelo atendimento da demanda de mão de obra especializada em decorrência do processo de substituição de importações.

Segundo Leite (2010), a consolidação da Escola de Aprendizes Artífices é resultado de uma decisão governamental de valorização da educação profissional, em razão de uma demanda de mão de obra reprimida, apontada no Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro em 1906, cujos frutos só foram “colhidos” em 1909, no governo de Nilo Peçanha.

Seguindo a tendência nacional, a formação oferecida destinava-se à população mais carente, pois o trabalho manual era fortemente vinculado à classe subalterna, que, em virtude do aumento populacional, consequência da migração e do desenvolvimento da região, tornou-se gradativamente um problema a ser enfrentado pelo setor governamental.

Ainda segundo Leite (2010), como a realidade das diversas capitais brasileiras era coerente com a realidade do seu respectivo entorno, ou seja, bastante diferenciada, as escolas implantadas que atendiam a essa diversidade formataram-se de maneiras diversas entre si, fortalecendo, mais tarde, características próprias.

No Paraná, a vinculação entre escola e setor produtivo fortalecia a implantação do processo pedagógico desejado pelo empresariado. Vale destacar que, por ordem governamental, as escolas deveriam apresentar anualmente em uma exposição os trabalhos realizados. Essa atividade permanece até a atualidade, como cultura institucional e não apenas no formato de exposição, mas transformada em eventos, apresentações em feiras nacionais e internacionais, etc.

Outra questão interessante a respeito das atividades pedagógicas da escola era a preocupação de seu diretor, na época Paulo Ildefonso d'Assumpção, com o esmero e cuidado estético na execução das peças fabricadas, fato que garantiu na primeira feira internacional algumas medalhas à escola (LEITE, 2010). O autor explica que essa preocupação do diretor, que pretendia formar operários artesãos, não se concretizou, posto que a velocidade das exigências de produção industrial impediram tal tipo de encaminhamento.

Considerando-se que os investimentos na educação pública do país sempre apresentaram dificuldades estruturais, conforme Leite (2010) percebe-se que no caso da estruturação da educação profissional, ao menos no Paraná, não foi diferente. A Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba enfrentou falta de verba e carência de incentivos governamentais, o que acarretou problemas de toda ordem, desde a lacuna no quadro de docentes até a falta de infra-estrutura básica para seu bom funcionamento.

Em 1937, a escola passou a se chamar Liceu Industrial de Curitiba, e sua oferta mais forte de ensino destinava-se à preparação dos trabalhadores para a indústria, visando à realização de serviços nas áreas de transporte e de pesca, que, na época, intensificavam-se no país graças ao desenvolvimento econômico.

Cabe destacar que, paralelamente na mesma época foram criadas as universidades brasileiras atendendo às necessidades de formação de quadros da elite governante, e o curso industrial, que passou a ser ofertado em dois níveis e dava acesso também ao ensino universitário. Cabe destacar que no Paraná, a universidade foi criada em 1912.

Esse é um aspecto polêmico da educação profissional, pois, como a oferta destinava-se aos trabalhadores, pela lógica, eles não precisariam ter acesso ao ensino superior, visto que esse nível de ensino era destinado apenas à elite da sociedade. Tal situação pode ser considerada uma evidência da dualidade estrutural do ensino (KUENZER, 2007), visto que materializava a separação entre os que estudavam para imediatamente ingressar no mundo do

trabalho, enquanto força de trabalho, e os que estudavam aspirando ao ensino superior e a cargos dirigentes.

Na Constituição Brasileira de 1937, no art. 129, encontra-se a definição de ensino técnico, profissional e industrial:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1937, ART. 129, grifo nosso).

Por meio desse artigo, a Constituição deixa claro a quem cabe a formação profissional, tanto no que diz respeito à população a ser atendida quanto em relação à oferta das indústrias e dos demais setores interessados.

A partir de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram criadas as bases de organização de um sistema de ensino voltado para a indústria. Nessa época, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em 1946, ambos com propostas de formação quase que exclusivamente práticas, ou seja, com o intuito de formar mão de obra sem preocupar-se com o desenvolvimento científico e/ou teórico, diferenciando-se da formação oferecida nos liceus.

Conforme Garcia (2000), nesse momento iniciou-se a transferência de responsabilidades de formação e qualificação dos trabalhadores do estado para o empresariado, devido à falta de eficiência do poder público, que, de acordo com Melo (2010), verifica-se até os dias de hoje.

Ainda segundo Garcia (2000), a oferta de cursos regidos pela batuta da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), ou seja, dos cursos ofertados pelo Sistema S, SESI, Senai e SESC, caracterizou-se pela organização mais rápida e alternativa ao sistema oficial de ensino.

A diferenciação entre a sistemática de ensino dos liceus pode ser verificada por meio do registro de Leite (2010), que afirma ter ocorrido uma “complementaridade para a formação educacional dos aprendizes artífices, mesclando-se o treinamento e as aulas nas oficinas com relativa base sólida de educação geral” (LEITE, 2010, p. 35).

Em janeiro de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Loei), que, em tese, a partir de 1958 estabeleceu equivalência entre os cursos técnicos e o ensino regular. Sobre essa época Kuenzer comenta: a continuidade só se dava para cursos da mesma área, como por exemplo os cursos agrícola e agronomia

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do Senai e do Senac. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela ‘continuidade em cursos relacionados’, só tardiamente definidos. (KUENZER, 1992, p. 14)

Em 1944, o liceu passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba e começou a ofertar cursos técnicos sistemáticos. Em 1946, com o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), cujo objetivo principal era que os professores da escola Técnica pudessem realizar estágios em escolas americanas a fim de se desenvolverem como docentes. Nessa mesma época, a escola tornou-se um centro de formação de professores que oferecia cursos de formação para as outras escolas técnicas do Brasil por meio do trabalho de professores

brasileiros e americanos, dada a evidência de falta de qualificação dos docentes.

Segundo Leite, a escola técnica passou a sediar o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), com os seguintes objetivos:

1. Treinar equipes de treinadores de professores que possam, por sua vez, treinar outros professores de educação industrial.
2. Preparar material didático para uso didático nas escolas da CBAI.
3. Propor mudanças curriculares que serão revisadas pelas autoridades educacionais brasileiras competentes para sua possível implementação. (LEITE, 2010, p. 50)

Segundo Leite (2010), em 1958 e 1959, o curso para os professores era realizado em oito meses e, em 1960, passou a ter duração de nove meses, com a participação de um técnico norte-americano e um tradutor, que também era auxiliar de ensino.

Vale explicar que a CBAI era a instituição responsável pelo custeio do curso para os professores advindos de outras escolas técnicas ou conveniadas, e que esses profissionais realizavam o curso em período integral, com aulas teóricas no período da manhã e práticas à tarde.

Em 1960, o curso passou a se denominar Curso de Formação de Professores, atingindo o contingente de profissionais que almejavam a carreira do magistério.

Com a reforma do ensino industrial no país, através da Lei n. 3552 de 1959, que transformou as escolas técnicas em autarquias e deu maior autonomia administrativa e pedagógica a elas, unificaram-se os vários ramos do ensino técnico, o que aumentou o conteúdo de conhecimentos gerais nos cursos técnicos e possibilitou a integração de dois representantes das indústrias no conselho dirigente de cada escola técnica. Tal fato demonstrou claramente a intenção de vincular o ensino ao mundo empresarial, o que talvez

explique a intensa valorização dada, durante muito tempo, aos professores dessas escolas, que eram funcionários da indústria em geral.

Com essa legislação, também a nomenclatura da escola foi modificada, juntamente com as demais escolas técnicas espalhadas pelo país, passando a ser chamada de Escola Técnica Federal do Paraná.

Nesse período, a participação dos técnicos norte-americanos gradualmente diminuiu, e, em 1963 a CBAI foi extinta, sendo criada em seu lugar o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI), que, a partir de sua vinculação com a diretoria industrial do MEC, passou a se denominar Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI) e a abrigar os técnicos brasileiros qualificados.

O Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores passou a se chamar Centro Pedagógico do Ensino Industrial de Curitiba, cujos professores ministravam aulas na Escola Técnica Federal do Paraná, pois já estavam vinculados a essa instituição de ensino. Assim, a preocupação com a organização pedagógica dos programas começou a se fazer notar.

A partir de 1966, foi criada a Coordenação Didática, subordinada ao Departamento de Ensino, e elaborado um mecanismo de avaliação dos alunos a fim de assegurar os conteúdos trabalhados pelos professores.

Em 1969, a escola vinculou-se ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), onde seus professores tinham acesso à formação e aperfeiçoamento profissional. Em 1970, foi implantado na escola o ensino por objetivos, que perdurou mais intensamente até os anos de 1990, como metodologia e prática educacional.

A transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica aconteceu em 1978, com a Lei n. 6545, que possibilitou às três escolas, do Paraná, Rio de Janeiro e de Minas Gerais, tal mudança em razão da oferta de cursos superiores nessas instituições.

Segundo Leite (2010):

Fatores como a qualidade de ensino, estrutura física, equipamentos sempre renovados e investimentos na formação do corpo técnico e administrativo foram decisivos para que o MEC, em dezembro de 1969, selecionasse a instituição paranaense para ofertar Cursos profissionais de nível superior de curta duração. (LEITE, 2010, p. 59)

Além das mudanças administrativas e do *status* adquirido, os centros federais passaram a ser caracterizados com base em algumas especificidades:

Atuação exclusiva na área tecnológica; ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau e diferenciado do sistema universitário; acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços à comunidade. (PPGEP on line)

A partir desse novo panorama, os cursos de nível superior começaram a ser ofertados com duração plena, e em 1983 os cursos de engenharia de operação deram lugar aos de engenharia industrial: eletrônica e eletrotécnica.

Observa-se aí um fenômeno interessante, coerente com a necessidade de aprofundar a especialização de cada profissional. Do engenheiro, que se poderia denominar “generalista”, passou-se a ter o engenheiro “especialista”, para atender à demanda da realidade que exigia cada vez maior especialização.

Em 1984 foi criado o Programa Institucional de Capacitação Docente, e em 1985 iniciaram-se os cursos emergenciais para a formação de professores, oferecidos pelo MEC, conhecidos como Esquema I e Esquema II, objetivando a formação para o ensino profissional, que foram criados a partir da Portaria 432 de 19/07/71.

Segundo Leite:

Os cursos emergenciais Esquema I e Esquema II foram criados pelo MEC para suprir a falta de professores do ensino técnico habilitados em nível superior no Brasil. Os cursos do Esquema I traziam a complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior. No esquema II, os cursos eram direcionados aos técnicos diplomados e neles estavam incluídas disciplinas pedagógicas existentes no Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Desde 1984, o Cefet-PR passou a ofertar esses cursos em convênio com instituições de ensino federais, estaduais e particulares. (LEITE, 2010, p. 87)

Mello (1997), ao investigar o impacto do Esquema I e Esquema II na formação e atuação dos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), apontou que tais cursos contribuíram significativamente para apenas uma parcela restrita de professores. Com os professores entrevistados nessa investigação, observou-se a mesma perspectiva, ou seja, dos dez entrevistados, apenas um apontou o curso de formação pedagógica como um curso que auxiliou na sua formação e atuação docente. Todos os outros docentes afirmaram que o Esquema I não apresentou melhorias, contudo, ressaltaram que a forma de desenvolvimento do curso foi responsável pela constatação de que todos concordaram que ainda necessitavam de aprendizagem pedagógica.

Nesse cenário, em janeiro de 1984, sob nova direção, o Cefet-PR, intensificou a aplicação de recursos e incentivou a pesquisa aplicada paralelamente a outras medidas em busca de um melhor reconhecimento como instituição de ensino de segundo e terceiro graus.

Os anos de 1980, no Cefet-PR, foram marcados por ações de integração da instituição com a sociedade nacional e internacional. A instituição aprofundou sua vinculação com as indústrias instaladas na Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e efetivou importantes convênios internacionais, bem como, em 1986, iniciou o processo de descentralização, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), que interiorizou o ensino técnico criando as unidades descentralizadas dos Cefets em quase todo o país. Os anos de 1990, por sua vez, foram marcados pela descentralização com a abertura de novas unidades em várias cidades paranaenses.

De acordo com Leite (2010), a partir de 1997 essa oferta de curso de formação deixou de existir com a determinação do Conselho Nacional de Educação, que passou a organizar o Programa Especial de Formação Pedagógica visando atender aos profissionais formados no ensino superior com atuação no magistério.

Em outubro de 2005, por determinação legal embasada na Lei Federal n. 11.184, o Centro Federal de Educação Tecnológica passou a se denominar Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com todas as prerrogativas advindas dessa mudança, como a criação de novos cursos ministrados de maneira autônoma.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013:

os alicerces para a transformação em universidade tecnológica foram construídos desde a década de 1970, quando a instituição iniciou sua atuação na educação de nível superior. A iniciativa de pleitear essa mudança institucional ao Ministério da Educação (MEC) originou-se na sua comunidade interna, pela percepção de que seus indicadores acadêmicos, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a credenciavam para tal, conforme o disposto no Parágrafo único do Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Assim sendo, por meio do Projeto de Lei n. 11.184/2005, foi sancionado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 07 de outubro de 2005, a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira assim denominada no país. (UTFPR, 2010)

Essa transformação passou pela composição do quadro de professores que começou a ser profissionalizado, já que os concursos ofertados passaram a exigir, além da formação na área do curso, a vinculação de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva, representando uma tendência de mudança no quadro docente.

Atualmente, não se verifica mais como maioria no quadro docente o engenheiro que dá aulas, mas, sim, o professor formado em engenharia, indicando uma alteração significativa que demanda estudo mais específico.

Todos os entrevistados são professores concursados trabalhando em regime de dedicação exclusiva, o que significa que a atividade docente é a principal de suas carreiras.

Uma das questões mais interessantes da entrevista, que não necessitou de uma pergunta específica, mas surgiu ao longo da “conversa”, apontou que os professores da UT consideram o tempo que têm disponível suficiente para o planejamento de suas aulas e atividades docentes.

Feita essa apresentação das instituições, o capítulo seguinte discute a formação desses professores a partir da análise da formação dos professores em geral e da formação de professores para a educação profissional, enquanto professor técnico e sob a discussão das novas tecnologias.

4. A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE

Nesse capítulo, cujo objetivo é investigar a constituição do docente para a educação profissional, primeiramente esclarece-se a concepção de docente adotada, buscando caracterizar as especificidades deste tipo de trabalho.

Em seguida, considera-se a história da formação docente em nosso país visto que, por mais específico que seja o trabalho docente em uma corporação ou modalidade determinada, essa atividade é realizada sob as marcas de seu tempo histórico e com as influências sofridas por esses docentes durante sua história de vida pessoal, profissional e principalmente acadêmica.

Este estudo pressupõe o entendimento de que o professor é um profissional que pode, ou não, atuar como agente de transformação da realidade, ao mesmo tempo em que é conformado e transformado por ela. Como trabalhador no modo de produção capitalista, está sujeito ao mesmo movimento de expropriação por que passam os trabalhadores em geral. A sua formação, dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista. Como afirma Kuenzer, ter clareza desta condição é fundamental para identificar os espaços das práticas pedagógicas, uma vez que há uma tendência, a partir do toyotismo, de elidir a exploração do capital pelo trabalho:

A facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. (KUENZER, 2005, p.16)

Essa ambigüidade induz à sensação de avanço nas relações concretas, ao apresentar a possibilidade de humanização efetiva da pessoa humana enquanto trabalhador, no âmbito do capitalismo.

No discurso, a sensação que fica é esta: com a implementação de formas de organização flexíveis, com a intelectualização progressiva do trabalho, enfim tem-se a reunificação entre trabalho intelectual e manual, com o que estariam superadas as contradições do capitalismo! No entanto, a realidade tem demonstrado o caráter ideológico deste discurso, pois as pesquisas têm mostrado que, aos poucos trabalhadores cujos direitos são mantidos, corresponde uma legião de trabalhadores jogados à margem da cadeia produtiva.

Tomando esta compreensão como pano de fundo, será feita uma breve contextualização da produção acadêmica sobre a formação dos professores com a finalidade de indicar as atuais tendências e especialmente situar no quadro destes estudos a formação do professor para a educação profissional.

Segundo Manzano (2008), baseado em autores como Tardif (2002), Schön (2000), Perrenoud (1999; 2001) entre outros, observa-se que na *Revista Brasileira de Educação*, de 1995 a 2005 a maior parte da produção sobre a formação de professores diz respeito a discussão sobre a necessidade da reflexão como categoria de formação.

Um dos primeiros estudos realizados por André e outros (1999) sobre o tema aponta que no período de 1990 a 1996, 72% dos trabalhos apresentados que tratavam da formação de professores pesquisavam a formação inicial, 17,8% tratavam da formação continuada e 10,2% da identidade e da profissionalização. Verifica-se uma forte tendência de investigação sobre o tema de formação docente, porém essa preocupação versa sobre a formação para as séries iniciais. Não há nenhuma menção sobre a formação de professores para a educação profissional.

Os estudos realizados por Brzezinski e Garrido, ao fazerem uma análise sobre a produção acadêmica no grupo de trabalho sobre formação de professores da Anped em 2000, apresentam as seguintes considerações:

[...] há pesquisas que focalizam a profissionalização docente como busca de identidade e reconhecimento da profissão de professor; a formação continuada é bastante investigada e passa a ser entendida como complementar à formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor, integrando as dimensões do ser, do saber e do saber fazer. As mudanças de perspectiva teórica e de enfoque das pesquisas foram tão profundas, enquanto concepção de formação e do trabalho docente, que implicaram a mudança de denominação do GT: de licenciatura para formação de professores. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000, p. 94-95)

Segundo as autoras, o marco fundamental para a mudança da nomenclatura do GT de “licenciatura” para “formação de professores” demonstrou um aprofundamento teórico de pesquisa sob vários preceitos teóricos. As principais abordagens sobre a formação de professores no Brasil, localizadas em periódicos especializados e no banco de teses e dissertações da Capes, apontaram para os aspectos de discussão sobre a problemática vinculada à resolução de problemas diretamente relacionados à prática e fortemente influenciada pelas discussões de cunho reflexivo. Autores internacionais, como, Zeichner (1998), Perrenoud (1999) e Tardif (2000) são alguns dos exemplos presentes nas referências dos trabalhos de pesquisadores brasileiros.

As pesquisas que se dedicam a histórias de vida (LELIS, 2001) também aparecem no cenário dos estudos sobre a formação de professores revelando a constituição desse docente por meio do estudo de suas histórias particulares e, em alguns casos, contextualizando essa história individual em um cenário social mais amplo.

Existem ainda publicações a respeito da valorização dos saberes da experiência de professores (SOUSA et al., 1996; KRAMER, 1998) e sobre as novas tecnologias e suas implicações para a formação de professores, como os estudos de Menezes (1998), Kenski (1998), Pretto (2002), Silva Jr. (2003), entre outros.

Procedendo à crítica da tendência predominante nos estudos de formação de professores sob a perspectiva do professor reflexivo, aparecem os

estudos de Vargas (2003), Chauí (2003), Silva (2005), Carvalho (2005), Duarte (2001; 2006), Kuenzer (1999; 2001; 2008), para citar alguns, que revelam o esvaziamento da formação dos professores com a valorização da prática centrada na ação e no desempenho técnico em detrimento do aprofundamento teórico, com o que se fragiliza a formação crítica que articule teoria e prática a partir da totalidade das relações sociais. Moraes (2003) explicita esse movimento por meio da metáfora do iluminismo às avessas, indicando os retrocessos que significam essa perspectiva.

Nas pesquisas sobre a formação de professores para disciplinas específicas, discutem-se a necessidade de uma preparação que abrange não só a formação do conteúdo vinculado à disciplina trabalhada, mas também à formação didática demandada, a exemplo dos trabalhos de Musatti (2003) e Moreira e David (2005).

Existem também trabalhos discutindo o multiculturalismo ou questões culturais de maneira ampla dentro da perspectiva de formação de professores; são eles os estudos de Monte (2000), Cavalcante (2003), Moreira e Candau (2003) e Valente (2005), para citar alguns exemplos.

Há ainda estudos a respeito da formação de professores sob uma abordagem histórica, como os trabalhos de Tanuri (2000) e de Saviani (2009). Este último autor explica que a formação de professores no Brasil iniciou-se sob a perspectiva do princípio do aprendizado que se desenvolve como ofício profissional:

a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p. 145)

A análise desta produção mostra, contudo, uma compreensão da atuação do professor que não radicaliza as categorias de historicidade, totalidade e contradição; de modo geral, mesmo que tomem a relação com a sociedade, não explicitam como esta constituição se dá a partir da materialidade do modo de produção capitalista, do que decorre a contradição entre as categorias de disciplinamento para a participação nas relações sociais e produtivas e a educação para a emancipação humana na perspectiva da superação do capitalismo. Ao contrário, as obras analisadas inscrevem-se nos limites do liberalismo clássico ou em sua manifestação contemporânea, o pós-modernismo, tal como afirma Moraes (2003). Neste caso, particularmente se inscreve a concepção do professor reflexivo.

Andrade (2007), ao fazer uma comparação entre as pesquisas dos anos 1990 e dos anos 2000 sobre a formação de professores, indicou um crescimento expressivo no número de programas que discutem a temática, já que

no período de 1990 a 1998 foram defendidas 6.244 dissertações e teses em 37 programas de pós-graduação em educação do Brasil, das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos anos seguintes, de 1999 a 2003, a produção total da área, defendida em 58 programas, passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores (ANDRADE, 2007, p. 32)

Tais dados demonstram, inclusive, a intensificação das pesquisas sobre formação de professores, mas com algumas modificações de foco. Segundo Andrade (2007), enquanto, nos anos de 1990, 72% das teses e dissertações discutiam a formação inicial dos professores, nos anos 2000, essa discussão aparece em 22% dos trabalhos.

Em relação ao tema formação continuada, nos anos de 1990, essa discussão aparece em 17,8% dos trabalhos e, nos anos 2000, aparece em 21% das pesquisas. Já o tema identidade e profissionalização docente, que

nos anos de 1990 aparecem em 10,2% dos trabalhos, ganha força nos trabalhos apresentados nos anos 2000, com 41% das apresentações.

Andrade (2007) explica também que, em sua investigação, 9% dos trabalhos foram classificados como “outros”, e “focalizaram questões, desde a organização curricular ou a inclusão de questões ambientais no ensino médio até um estudo da *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, a educação na imprensa escrita ou a formação do cidadão” (ANDRADE, 2007, p. 46).

Essa comparação feita por Andrade (2007) indica uma grande mudança no foco da análise dos trabalhos sobre formação de professores, que pode ser compreendido no âmbito do contexto social, portanto histórico.

André e Andrade (2006), por sua vez, afirmam

que essa mudança pode ser fruto tanto da chegada ao Brasil dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes quanto do aumento da produção internacional sobre os temas de identidade e profissionalidade docente. As pesquisas dos anos 2000 mostram interesse em conhecer os professores e investigar o que pensam, quais suas concepções, representações, saberes e crenças. (ANDRÉ e ANDRADE, 2006, p. 46)

Segundo Brzezinski e Garrido (2001), os trabalhos apresentados no GT 8, Formação de professores, entre os anos de 1992 a 1998, demonstram que:

Calam-se, porém, as pesquisas em relação a um aspecto da profissionalização: o direito de sindicalização e de participação nas associações da categoria e dos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos. Outro tema recorrente nas pesquisas analisadas é a feminilização do magistério do ensino fundamental. No entanto, merece ainda ser discutida a competência feminina para assumir a gestão de instituições superiores e universidades, como valorização da profissão e como

reconhecimento do estatuto social e econômico da mulher como professora. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95-96)

Já Lima et al (2003) explicam que os trabalhos apresentados nos anos de 1999 a 2003 trataram de:

Atividades ou disciplinas no âmbito de curso de formação inicial de profissionais da educação e aspectos relativos à concepção ou ao desenvolvimento do curso como um todo. Aspectos relativos a atividades de formação continuada de profissionais da educação e/ou ao seu desenvolvimento profissional. Aspectos relativos a processos de constituição ou de mobilização de saberes docentes e/ou a atividades ou processos de aprendizagem profissional da docência. Aspectos relativos à constituição da profissão e da identidade docente. Aspectos relativos à organização da carreira docente e as relações estabelecidas e/ou vivenciadas pelos docentes entre si e com as instâncias administrativas e pedagógicas. Aspectos gerais da formação de professores (ex: abordagens teóricas, características pedagógicas, etc.) (LIMA et al, 2003, p. 28)

Por sua vez, Brzezinski ao analisar a produção do GT 8, Formação de Professores, de 1999 a 2008, afirma que tal produção apresenta “raras mudanças de categoria” (BRZEZINSKI, 2009, p. 84), mencionando as seguintes configurações:

Faço notar que as categorias mais pesquisadas são “Identidade e profissionalização docente” e “Formação inicial”. A primeira mantém uma frequência equilibrada de número de trabalhos com esse objeto, ao longo da série que abrange 10 anos, deixando de ser investigada somente em 2004. Um descritor que não aparece nesta categoria é a “Profissionalização docente realizada pela mediação de sindicatos” e são raros os trabalhos sobre “Valorização docente”, o que denota a inexistência de pesquisa no GT sobre duas temáticas muito significativas para o campo de formação de professores. Interessantes são os temas emergentes a respeito de “Identidade profissional e questões de gênero” e “Identidade e profissionalização docente de professores do colégio militar”. O fato de serem emergentes implica maiores estudos a serem desenvolvidos no GT 8. Quanto à segunda categoria, “Formação inicial”, verifica-se uma concentração de trabalhos nos anos 2004 e 2001 e, neste ano, a maior ocorrência está no descritor “Práticas de formação: estágio supervisionado nos cursos normal e pedagogia”. Por um lado, é perceptível a ocorrência de pesquisas com temas emergentes nos últimos anos da série, entre eles, a “Formação de licenciados nos institutos superiores de educação”

e a “Formação profissional e docência”. Por outro, observo que a formação de professores para as disciplinas de sociologia, filosofia e educação religiosa, que fazem parte do currículo da educação básica é tema totalmente silenciado nas pesquisas do GT 8. (BRZEZINSKI, 2009, p. 85)

A autora apresentou os 118 trabalhos estudados na seguinte categorização:

Tabela 4 -MATRIZ ANALÍTICA E EMENTAS DAS CATEGORIAS

Categorias de análise	N	%
Identidade e profissionalização docente	26	22
Formação inicial	24	20
Formação continuada	21	18
Trabalho docente	16	14
Políticas de formação de profissionais da educação	14	12
Concepções de docência e de formação de professores	13	11
Revisão de literatura	4	3
Total	118	100

Fonte: BRZEZINSKI, 2009, p. 85.

Os estudos apresentados por André (1999), Lima (2003), Andrade (2007) (apud BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; BRZEZINSKI, 2009) confirmam a quase que total inexistência de estudos sobre a formação de professores para a educação profissional.

Diante de uma produção tão pequena, percebe-se a importância do debate sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, promovido pela Setec/MEC, em setembro de 2006, que reuniu pesquisadores da área e fim de aprofundar o debate sobre a necessidade de formação dos professores, que, segundo Pacheco “está conectado ao conjunto

de debates dos grandes temas de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil de hoje” (INEP, 2008, p. 9).

4. 1 SER PROFESSOR: CONCEPÇÃO

Ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Estas dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista.

Neste modo de produção, cabe entender que, sendo a contradição característica permanente do trabalho do professor, este, ao mesmo tempo que contribui para a exploração, também possibilita realização humana, tendo o professor os mesmos dilemas de qualquer outro trabalhador que é qualificado e desqualificado ao mesmo tempo, em permanente tensão, conflito e ambigüidade. Como afirmam Kuenzer e Caldas,

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca. (Kuenzer e Caldas, 2010, p. 3)

A compreensão dessa questão é fundamental para o entendimento do trabalho do professor, pois nos cursos de formação de professores, assim como em vários cursos de formação profissional, o que se observa é que a formação acontece para uma sociedade (escola) idealizada, segundo o ideário liberal. Daí a razão por que em nossa sociedade a expressão “na prática a teoria é outra” ter uma conotação de desmerecimento da teoria e não de entendimento de que a teoria não pode ser sinônimo de prática uma vez que

sua complexidade se deixa apreender apenas parcialmente pelo pensamento humano.

Na perspectiva de uma sociedade capitalista, cada vez mais exploradora e excludente, o trabalho do professor, particularmente o da escola pública e da educação profissional, passou a assumir uma dramaticidade nunca antes observada, pois, ao tomar consciência de que os alunos têm sua força de trabalho incorporada ao ciclo predatório de mão de obra, organicamente articulada no modo de produção capitalista, o professor tende a viver muito mais intensamente os momentos de desistência de seu trabalho enquanto atividade que possibilita a realização humana plena. Segundo Caldas (2007) esse é um dos aspectos que aparece para os professores como uma causa do sentimento de desistência.

Para os professores, a intensificação da exploração da mão de obra aparece como exigência de aumento na sua própria qualificação para apreender e intervir nesta realidade, com o que se amplia a necessidade de formação inicial e continuada expressando-se na necessidade de formação permanente.

Outra questão fundamental diz respeito ao entendimento de que o trabalho do professor é não material, pois o produto não se separa do produtor e, por isso, não produz resultados tangíveis. Embora o docente possa ter uma percepção da aprendizagem dos alunos, no que tange à apropriação dos conceitos trabalhados mediante a avaliação, não é possível avaliar a extensão, a permanência e a aplicabilidade destas aprendizagens ao longo da vida, o que é uma das causas do sofrimento ao professor.

Contudo, por ser não material, esse trabalho não é completamente submetido ao capital, com o que, contraditoriamente, consegue estabelecer para o docente um espaço de liberdade e realização verificável por meio do sentimento de realização profissional e da capacidade de resistência, apontada por Caldas (2008) como capacidade de permanência na atuação docente. Segundo essa autora, é preciso se entender também a formação dos professores sob a perspectiva da profissionalização docente enquanto

dimensão dialética, que contém em si as dimensões de resistência e desistência enquanto próprias de cada professor em diferentes momentos da vida pessoal e profissional. Isso porque cada professor enfrenta, ao longo de sua vida profissional, momentos de desânimo e momentos de manutenção da resistência ou do desenvolvimento profissional. Esses momentos são, portanto, pólos de embate que caracterizam a ação docente e evidenciam o *modus operanti* do professor em sua jornada profissional.

O trabalho não material revela também outra característica da constituição docente: a adesão (ou não) ao projeto proposto pela instituição educacional onde o professor atua. Sem essa adesão não há força capaz de obrigar o trabalhador a expor seu conhecimento, e o professor sabe bem que, ao adentrar a sala de aula, nela ele realiza o que sabe, o que acredita e o que deseja, ainda que muitas instituições escolares busquem formas e estratégias de controle e de convencimento desse profissional.

Enquanto trabalho capitalista e não material, o trabalho docente tem sempre limites e possibilidades. Um desses limites diz respeito à característica não material mencionada, causadora de sofrimento ao professor, que sabe o que deve fazer, mas muitas vezes não tem condições materiais para isso e com isso não atinge seu objetivo fundamental, que é a aprendizagem do aluno. Tal fato pode levar o professor a se submeter passivamente à exploração por causa das características que o mercado de trabalho tem assumido nos últimos anos, obrigando trabalhadores e, principalmente, trabalhadoras (que, segundo pesquisas do IPEA³, têm se tornado cada vez mais responsáveis pelo sustento familiar) a justificarem suas ações pela manutenção de seu espaço profissional.

No caso dos professores, a justificativa, consciente ou inconsciente, decorre da perspectiva de que, se a aula ou o trabalho pedagógico não acontecem adequadamente, isso se deve ao fato de o professor não ser

³ *Comunicado Ipea nº 65*, de novembro de 2010; *Comunicado Ipea nº 40*, de março de 2010 e

remunerado condignamente pela tarefa realizada. Ou seja, o professor “cria” uma justificativa não ética para acobertar a indignidade da condição que é por ele vivida em sua atuação profissional.

As exigências sociais intensificadas têm revelado que, de um lado, o mercado de trabalho e a sociedade em geral exigem cada vez mais profissionais qualificados e, de outro, que a resposta educacional inscrita nas diretrizes nacionais para a formação de professores, tanto das licenciaturas quanto da pedagogia, adota uma postura de esvaziamento da formação decorrente de propostas que deixam de exigir uma formação sólida quanto aos conhecimentos científicos, tecnológicos e educacionais. No caso da formação de professores para o ensino profissional, observa-se uma total indefinição, como se o mercado pudesse regular essa oferta com base em suas demandas específicas. Tal constatação demonstra que a formação de professores em geral e para a educação profissional, não necessita de aprofundamento teórico, fazendo com que a hipótese da formação pragmática e utilitarista responda à demanda da formação para o desemprego, posto que professor desqualificado significa aluno com formação insuficiente, o que legitima, em última instância, a falácia da falta de empregabilidade.

Assim, o círculo vicioso da falta de formação revela outra característica da ação docente: a compreensão de que educação não é apenas uma ciência subordinada a outras ciências humanas, mas, sim, uma ciência que explica e problematiza o processo humano de aprendizagem tal como processo social, constituído por meio de múltiplas determinações sociais.

Considerar a educação como ciência pressupõe também entender que a formação de professores não pode se pautar apenas na compreensão das metodologias enquanto técnicas sistematizadas em manuais. Isso porque, ao se pautar a formação apenas no “como fazer”, perde-se o entendimento do “por que” fazer, e dos diversos contextos em que “esse fazer” se insere, bem como dos novos e diversos conhecimentos que demanda.

Par e passo às diretrizes nacionais para a formação dos professores, é possível identificar as proposições de percursos formativos

frágeis em fundamentos. Soares (2008) demonstra que os programas de mestrado e doutorado que apresentam discussões sobre fundamentos da educação sofreram um declínio significativo desde os anos de 1980, evidenciando a preferência pelas discussões de caráter metodológico, sem, no entanto, a discussão apropriada do contexto dessas metodologias, reduzindo o debate a uma mera atividade de caráter prático. Ou seja, trata-se da defesa do paradigma da prática pela prática sem qualquer fundamento teórico.

Nesses trabalhos, estão presentes as categorias da epistemologia da prática: o presentismo indicando a não necessidade de projetos futuros, o que reporta a mais uma fonte de sofrimento docente, (visto que o professor em seu trabalho não material tem em seu projeto de futuro uma pequena parcela de possibilidade de realização); fragmentação, individualismo, competitividade e hedonismo, pois, sem um projeto de futuro, o que importa é o prazer imediato, ainda que fugaz e/ou prejudicial a si ou ao outro.

O questionamento do paradigma praticista faz-se necessário posto que o professor tem ainda mais uma característica peculiar: ser o profissional da utopia ou da esperança, uma vez a docência implica na crença da possibilidade de aprendizado e de transformação das pessoas.

Como agente da utopia, um coordenador entrevistado afirmou: “meu trabalho é multiplicado por 120!” (UC 01), demonstrando, por meio dessa simples fala, a perspectiva de transformação e realização humana, característica da ação docente.

A compreensão da escola como espaço para pensar a realidade social pela via da fundamentação teórica é outra característica do professor, pois à escola cabe o trabalho com o conhecimento recontextualizado (MOREIRA, 2008), ou seja, o conhecimento conforme o entendimento da linguagem escolar. Nessa perspectiva, cabe explicar que o trabalho com o conhecimento científico é função primordial da escola, ao passo que a função do professor é assumir essa dimensão em toda a sua complexidade.

Pensar essa dimensão de tal forma pressupõe entender que ser professor na sociedade capitalista é estar permanentemente em busca dos

espaços contraditórios dessa sociedade e nunca acomodar-se com a idéia de que basta pensar o que se faz ao mesmo tempo em que se desconsidera toda produção teórica existente.

A realidade em que se exerce a ação do professor, enquanto dinâmica, tem singularidades e contradições que precisam ser enfrentadas cotidianamente. Entender que o enfrentamento dessas contradições só se faz de forma consistente por meio da mediação teórica é fundamental para a proposição de soluções alternativas. Nesse sentido, é preciso esclarecer que sem a mediação da teoria não se constrói outra referência, visto que o movimento do real é dinâmico e indeterminado.

Outra característica do professor se refere à tão necessária capacidade de pensar a realidade por meio da análise de determinações mais amplas presentes no mundo do trabalho e das relações sociais, visto que as formas de aprender concernentes a cada indivíduo e à humanidade são históricas, com o que colocam-se permanentemente novos desafios para a ação docente.

Por fim, cabe ressaltar que uma das características essenciais do professor é a capacidade de se admitir enquanto tal, assumindo toda a responsabilidade dessa complexa profissão, principalmente quanto ao entendimento de que o conhecimento é sempre revolucionário, ao contrário da ignorância que é sempre conservadora (MARX, 1992).

4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A partir do delineamento da perspectiva de formação flexibilizada, que tende a atender às demandas do modo de produção toyotista ou flexível, a escola e os cursos de formação de professores são impulsionadas a trabalhar com as noções de competência e flexibilidade. Isso porque o trabalhador, no

regime de acumulação flexível, precisa adaptar-se a qualquer trabalho, a qualquer situação, inclusive à situação de desemprego e desamparo social, sob a perspectiva de que tais consequências são atribuídas à responsabilidade exclusivamente sua, em face de ausência de competência, e preparo adequado para atuar em situações flexíveis.

O professor passa, então, a ser formado por essa lógica da flexibilização, onde o que se verifica é a tentativa de colocar esta formação em um patamar descolado da concretude da realidade, que gera uma postura apática de espera e imobilização do que se considera inexorável ou impossível de superação ou, o que, conforme Soares (2008), coloca a perspectiva de formação sob a égide do praticismo.

Diante disso:

A superação desses limites só é possível pela categoria “contradição”, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É com base nessa compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica da superação da fragmentação. (KUENZER, 2002, p. 23)

Assim como ocorre o esvaziamento da formação dos demais trabalhadores a partir das mudanças no mundo do trabalho, as reformas de ensino ocorridas desde o final da década de 1980 já têm apontado o efeito do esvaziamento na formação do professor no trabalho escolar.

Essa formação não pode ser entendida como um movimento linear, mas, sim, complexo, dadas as suas múltiplas determinações. Um dos aspectos que manifesta essa complexidade é a precarização da profissionalização docente, que tem ocorrido paralelamente à precarização dos trabalhadores em geral.

As reformas educacionais implantadas em nosso país claramente têm conseguido esvaziar os trabalhadores da educação de suas possibilidades de qualificação. As entidades de estudo, pesquisa e discussão em educação,

como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e os fóruns de discussão da profissão de educador, há muito tempo têm denunciado o desmonte da estrutura pública de formação, e os estudos na área vêm apontado para a contradição existente nas políticas:

Segundo Moraes:

As teses centrais contidas nos documentos analisados, notadamente nos do Banco Mundial, como indicamos, eram acolhidas pelos governos nacionais que a elas se subordinavam. No caso do Brasil, os programas de modernização, orientados pela lógica mercantil vigente, reforçavam vivamente essa adesão. Nesse ponto, percebem-se uma simulação e uma inversão da dinâmica: se, por um lado, o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos. (MORAES, 2003, p. 11)

Assim, as reformas em curso, desde o final dos anos de 1980, tem evidenciado o crescente esvaziamento da formação docente, não obstante os estudos realizados a partir dos anos 1990 demonstrarem uma preocupação crescente com a formação inicial e continuada. Contudo, existem lacunas no que se refere a situações ainda novas para a escola (apesar de constantes em nossa sociedade), como a necessidade do emprego de novas tecnologias, as situações de risco a que crianças e jovens são expostos, as condições concretas de trabalho do professor e as concepções educativas dos professores do ensino superior, a exemplo do que explicitam André e Romanowski (2002):

A formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados. A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situação de risco é totalmente silenciada. Ainda que se encontre algumas pesquisas sobre a formação do professor para o ensino superior e para os cursos profissionalizantes, para atuar junto aos portadores de dificuldades especiais e no ensino rural, é evidente que esses conteúdos

mereceriam muito mais atenção nas pesquisas. A educação a distância na formação continuada é outro conteúdo pouquíssimo pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é outro conteúdo quase esquecido. (MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 31)

Esta afirmação evidencia que a formação de professores no Brasil tem seguido, em certa medida, as tendências de formação de outros países. É o caso, por exemplo, da concepção de professor reflexivo e do modelo de certificação por competência proposto pelo Ministério da Educação.

O conceito de professor reflexivo busca na epistemologia da prática o seu fundamento para afirmar que refletir sobre o que se faz enquanto se faz é suficiente para o entendimento do real sentido do ato educativo e que bastaria ao professor a prática cotidiana para o desenvolvimento de ações pedagógicas eficientes. Esse conceito ganhou eco nas proposições de formação aligeiradas de professores, por meio da lógica excludente do modelo de acumulação flexível, o qual, segundo Kuenzer (2005), inclui para depois excluir ao longo da cadeia produtiva. Isso porque a esses professores basta um saber fragmentado e superficial, uma vez que estarão contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, futuros profissionais, que, por sua vez, muito provavelmente, não terão acesso ao mercado formal de trabalho com seus direitos e garantias de forma plena.

Inserida nessa lógica, encontra-se a proposição ministerial de certificação das competências, a qual prevê a validação por meio de uma documentação oficial das competências adquiridas e/ou desenvolvidas na atividade laboral do trabalhador. Na verdade, seria interessante se, por meio dessa experiência laboral, o indivíduo tivesse a oportunidade de compreender teoricamente o que torna a sua prática eficaz. Porém, o que se observou na proposição de certificação de competências foi o mero reconhecimento dessa prática, sem nenhuma articulação teórica.

Autores como Gentili (1998), Dourado (2002), Freitas (2003), Kuenzer (1998), entre outros, têm apontado para o desmonte da formação iniciada em

nosso país a partir das tendências do Estado neoliberal, as quais transformam a educação em mais uma mercadoria:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial, as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou, na última década, uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social. (DOURADO, 2002, p. 2)

Na esfera educacional, a consequência dessa desregulamentação, segundo o autor, é nefasta:

Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. A LDB e o PNE, com os vetos presidenciais no que se refere ao financiamento, revelam a lógica intrínseca à política deliberada de privatização da educação superior. Articulado a esses instrumentos legais descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes estandardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, e, desse modo, a privatização do ensino superior. (DOURADO, 2002, p. 9)

Historicamente, o professor tem sido desvalorizado e desqualificado em nossa sociedade. Isso se verifica nos índices cada vez menores de procura pelos cursos de formação e na legislação e políticas públicas. É o que se percebe no sistema educacional brasileiro, em que os nexos que definem a organização escolar determinam uma desvalorização crescente do trabalho do professor, inviabilizando seu processo de humanização.

De acordo com Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1998, p. 211).

O processo de desqualificação do professor reproduz o desenrolar das tramas do trabalho produtivo. Dos “mestres” respeitados socialmente, estudantes de “além-mar”, formados na mais fina educação européia aos professores “sobrantes” (KUENZER, 1998), pode-se identificar a precarização a que estão, gradativamente, submetidos os trabalhadores em geral e os educadores especificamente.

No Brasil, a compreensão do perfil do professor foi marcada historicamente pelo paradigma de “magister”, que se caracterizou pela idéia de um profissional missionário, vocacionado, detentor do saber e da autoridade. Sua função compreendia a formação moral, social, espiritual, além da transmissão e produção do saber.

Embora não extinto de todo, esse paradigma sofreu uma transformação radical com a concepção escolanovista: de condutor absoluto do processo, o professor passou a ser orientador do processo de aprendizagem e não mais de ensino. O aluno, por sua vez, passou a ser considerado sujeito da aprendizagem. Foi durante essa transformação que surgiu a valorização dos aspectos interpsicológicos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dimensão acentuou-se nas séries iniciais, nas quais o professor e, principalmente, a professora perdeu a especificidade da sua função de ensinar, ocasionando a intensificação da relação afetiva, que se confundiu com a relação familiar. Evidencia-se essa circunstância na mudança de tratamento de professora para “tia”, expressão da qual muitos lembram.

Posteriormente, ao longo do tecnicismo, teve-se ampliada a divisão do trabalho no interior da escola, ocasionando certa perda da especificidade da

profissão, quando o professor deixou de ser um executor e aplicador de instrumentais da aprendizagem.

Essa rápida retomada histórica fez-se necessária em razão do entendimento de educação como trabalho humano e ação social em constante mudança. Por isso, segundo Vieira (apud PIMENTA, 2002), as políticas educacionais que acompanham as sociais de modo mais amplo têm uma característica peculiar: o direto ou indireto envolvimento das determinações estatais, reflexo sempre das forças sociais articuladas em cada momento e espaço histórico. Nesse contexto, o Estado, tem um papel essencial, pois:

Sem a aspereza presente no discurso da competitividade, característico do início dos anos de 1990, o Estado, no final da década, com a retórica da profissionalização, introduziu sub-repticiamente a ideologia do gerencialismo nas instituições educacionais, não só pela via da administração escolar, mas também ceifando a formação de professores. A reforma, construída sob o discurso da falência do ensino e da desqualificação do professor, prestou-se para ampliar ainda mais estas mazelas. (SHIROMA, 2003, p. 77)

Desse modo, é possível se entender a importância das políticas públicas de formação dos professores mencionadas nos documentos oficiais, visto que esses documentos norteiam a consolidação de cursos para a formação de professores em nosso país e desconsideram efetivamente a necessidade de uma formação sólida para esses profissionais.

A par disso tudo, verificou-se que a formação de professores para os chamados níveis técnicos e bacharelados, mais especificamente nas engenharias, campo maior de investigação desse trabalho, passa por processos diferenciados.

4.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR “TÉCNICO” DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS

No início da formação técnica, nas antigas oficinas de artes e ofícios, é possível identificar o germe de formação dos profissionais técnicos, bem como de seus professores.

Quem eram esses professores? Eram os mestres de ofício, ou seja, profissionais que tinham como meta a difusão de seu conhecimento. Não eram, necessariamente, aqueles que sabiam ensinar, visto que o “método” de ensino era a simples demonstração seguida de imitação.

O interessante é que, até hoje, essa é uma característica marcante da formação nos cursos profissionalizantes. Os professores não são exclusivamente professores, mas normalmente profissionais formados em áreas específicas de conhecimento, o que poderia explicar inicialmente a restrita preocupação com o conteúdo da própria disciplina, deixando-se de lado as dimensões políticas e didáticas.

Os estudos sobre a formação de professores para os cursos técnicos e posteriormente tecnológicos confirmaram que, para esses profissionais, nunca houve preocupação com a formação docente.

Ferenc (2005), ao investigar a forma como o professor universitário aprende a ensinar, juntamente com Barbosa (2001), que explicita o discurso pedagógico na educação tecnológica, confirmam o que Kuenzer (1999), entre outros autores, já afirmou sobre a formação dos professores do ensino superior, principalmente dos docentes das áreas chamadas exatas: não se exige formação pedagógica, o que gera um elemento complicador do processo educativo, visto o consenso de que este necessita de procedimentos específicos, dada a sua complexidade.

Decorre que a formação do professor para o ensino profissional ou técnico demanda a criação de propostas nacionais que enfrente a questão de como esses profissionais precisam ser formados.

Analisando as portarias ministeriais e decretos, que desde 1909 apontam alternativas para essa modalidade de ensino, percebe-se, primeiramente, que na proposta inicial da Escola Normal de Artes e Ofícios Wescleslau Braz, segundo Machado (2008b), apenas 381 dos 5.301 matriculados chegaram a terminar o curso proposto, no qual 309 eram mulheres, fato para o qual a autora afirma que “provavelmente, os 5301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (MACHADO, 2008, p. 68).

Ainda, segundo a autora, em 1965 a proposta da Portaria Ministerial nº 174 determinava que o Curso de Didática do Ensino Agrícola seria “destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola” (idem). Esta Portaria inaugura uma série de portarias, cada uma visando o atendimento a um setor determinado da educação profissional. É provável que devido à dificuldade de unificação, que encontramos até os dias de hoje, dos procedimentos para a formação dos professores para o ensino profissional, o processo de formação constituiu-se de modo fragmentado.

A partir da LDB n 4024/61, instituiu-se a proposta de cursos especiais para a formação desses professores, fato que, segundo Machado “inspira a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais” (2008, p. 71) para ofertar cursos especiais de formação para as disciplinas específicas do ensino técnico industrial. Com o Parecer CFE n. 12/1967, que visava explicar a razão de ser dos Cursos Especiais de Educação Técnica, o que se visualizou foi uma diversidade de cursos de formação, pois cada disciplina ofertada no ensino técnico de nível médio demandaria um curso de formação específico. Esse parecer exigia 720 horas/aula mínimas, e para a formação do instrutor a exigência era de 200 horas.

Com o Parecer n. 479, instituído em 1968, surgiu como novidade a proposição de um currículo mínimo, organizado no mesmo esquema, para a formação de professores, ou seja, três anos de estudos em um núcleo comum mais um ano de especialização. E com a reforma universitária ocorrida no

mesmo ano, as exigências em relação a formação desses professores aumentou. No entanto, no ano seguinte através do Decreto-lei n 464/69 as exigências foram flexibilizadas devido à completa incapacidade das instituições cumprirem com o anteriormente estabelecido.

Segundo Machado (2008), a partir da urgência para a solução do problema de formação dos professores para o ensino técnico, o Ministério da Educação toma para si esta responsabilidade. Neste sentido, “adotou a solução de criar uma fundação, a Cenafor ou Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal para Formação Profissional [...] para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos centros de Educação Técnica” (2008, p. 73).

A partir de 1970, surgiram os cursos denominados Esquema I e Esquema II, oferecidos aos professores da educação profissional que já tinham curso superior (Esquema I) e aos que só tinham o diploma de técnico (Esquema II). De acordo com Machado (2008), esses cursos “criaram uma cultura” ao proporcionar a formação pedagógica necessária para a atuação em sala de aula.

Em pesquisa sobre o Esquema I, Mello (1997) identificou ser este um diferencial significativo para os professores atuantes no ensino técnico do Cefet-PR, hoje universidade tecnológica, o que confirma por meio de dados empíricos a afirmação de Machado, pois a cultura desenvolvida por conta do Esquemas I e II se deu em função de sua propriedade.

Mello (1997) afirma ainda que tais cursos de preparação de professores foram propostos em razão da urgente necessidade de se formar esses profissionais, dada a demanda emergente na época. Contudo, segundo indicou sua pesquisa, as propostas se tornaram permanentes, visto que não houve avanços quanto a melhores estratégias de formação de professores para a educação profissional.

É o que Machado também aponta afirmando que as soluções propostas, inicialmente como emergenciais, acabaram se tornando permanentes demonstrando, segundo a autora, que essas “criaram um conjunto de

referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (2008, p. 76). Por outro lado, a autora questiona essa indefinição, principalmente porque a LDB n. 9394/1996 simplesmente ignora a questão da formação de professores para o ensino profissional, apontando apenas para a necessidade de se associar teorias e práticas, aproveitar experiências anteriores e capacitar o profissional em serviço, reforçando a concepção de que cada instituição que oferta educação profissional deve atender também à formação dos professores que atuarão nessa modalidade de ensino.

Esse quadro confirma a tese de Kuenzer (2008), de que a escola tem cumprido o papel de garantir a exclusão de seus oriundos, pois, sem uma formação sólida de seus professores, como poderão os alunos se tornar profissionais capacitados para enfrentar o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, especialmente nas áreas de educação profissional, que dizem respeito à formação para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Kuenzer (2008), a educação profissional tem desempenhado atualmente um papel especial por conta das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho nos últimos 20 anos e exigem, impulsionadas pelas alterações nos paradigmas de produção, mudanças na forma de se organizar as propostas de educação profissional e, conseqüentemente, um novo professor para essa modalidade de educação.

Dado que as capacidades psicofísicas de imitação e repetição já não são suficientes para a formação dos profissionais, o professor da educação profissional não pode ser apenas um excelente profissional do chamado mercado, ou seja, aquele que está disponível na indústria ou no comércio ou até mesmo na prestação de serviços, mas, sim, um profissional que, além do conhecimento técnico de sua área, consiga dominar tal conhecimento sob um viés científico e também pedagógico, a fim de garantir um processo de aprendizagem efetivo aos seus alunos.

Nas palavras de Kuenzer:

O novo é que, se para o desenvolvimento de competências nas formas tayloristas/fordistas de organização e gestão do trabalho bastava a prática, agora não se prescinde do trabalho pedagógico escolar para o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, que passam pela relação com o conhecimento sistematizado, de modo a aprender a trabalhar intelectualmente, desenvolvendo o raciocínio lógico formal, as capacidades comunicativas e a criatividade. (2008, p. 22)

Ou seja, hoje os desafios impostos à educação profissional transcendem à mera proposição de cursos eventuais ou assistemáticos para os professores que pretendem atuar nessa modalidade. Isso porque, a partir da produção com base microeletrônica, segundo a autora, o grande desafio é “disponibilizar a formação científico-tecnológica articulada à prática” (KUENZER, 2008, p. 26) ou corre-se o risco de se permanecer com a oferta de cursos sem a menor consistência teórica, denominados por Franco de aligeirados “porque não fundamentam as operações práticas com uma visão social e uma base científica adequada” (2008, p. 47), quando a realidade impõe aos trabalhadores desafios cada vez maiores.

Kuenzer, Machado e Franco (2008) são unânimes em afirmar a necessidade de uma proposição de formação profissional que considere a relação entre parte e totalidade, as determinações e necessidades dos sujeitos atendidos por essa modalidade, as condições concretas de oferta dos cursos, a construção do conhecimento considerando os conhecimentos básicos e complementares, entre outros. Para isso a formação dos professores que desenvolverão esse trabalho exige uma solidez tanto de conteúdos específicos quanto de conhecimentos pedagógicos, ainda que alguns consigam desenvolver habilidades de docência no dia a dia da sala de aula, conforme demonstram os professores entrevistados. A realidade diversa que adentra as salas de aula da educação profissional acaba por impor a esses professores o embate com a ciência da educação.

Ao analisar o histórico da educação profissional, Franco aponta para o “faz de conta” (2008 p. 47) que se verificou nas escolas públicas após a

obrigatoriedade do ensino profissional com a LDB n. 5692/71, sem as condições concretas para a viabilização dessa modalidade. Da mesma forma toma-se essa expressão para situar a formação de professores para a educação profissional, que ainda não conseguiu se caracterizar como essencial, ao contrário do que a autora apontou como alternativa estudada em outros países.

Cabe lembrar também que, já em 1997, Pereira levantava a necessidade de, na composição do currículo dos cursos técnicos, constar a disciplina de história da técnica a fim de que colaborasse com o desvendar do “fetiche da técnica”, muito comum em tempos de valorização exacerbada dos avanços tecnológicos.

Retomando o conceito de fetiche em Marx (1998), vemos que Pereira (1997) aplica perfeitamente o conceito à questão de como a tecnologia é encarada na sociedade, ou seja, como a solução para os problemas da humanidade, ignorando totalmente que a tecnologia, assim como qualquer outro bem produzido pela humanidade, pode estar a serviço da humanização ou simplesmente, do capital, o que é mais comum.

Daí a necessidade de pensar a educação profissional baseada nos elementos citados por Franco, Kuenzer e Machado (2008), uma vez que a educação e a tecnologia precisam ser compreendidas como dimensões da vida humana, posto que existem desdobramentos sociais advindos das implicações tecnológicas.

Também em 1997, Bastos mencionava a tendência de a educação tornar-se cada vez mais tecnológica, o que se confirmou nesta última década, com o uso das tecnologias de comunicação e informação gradativamente mais presentes nas salas de aula.

Esse fenômeno reforça a necessidade de formação específica e especializada para os professores que atuam na educação profissional, pois essa modalidade necessita da utilização de tecnologias de ponta em ambientes altamente profissionalizados e exige dos alunos, futuros profissionais, um

aporte teórico metodológico sólido a fim de enfrentarem as chamadas “incertezas” do mundo do trabalho.

Uma questão que se coloca como desafiadora para a formação de professores para a educação profissional é a imensa diversidade de exigências do mundo do trabalho e, como não se pode voltar a ter propostas rígidas e engessadas que atendam somente a esse ou àquele curso específico, é preciso propor uma formação que propicie conhecimento básico sólido que explique os fundamentos dos fenômenos tecnológicos, para que, valendo-se dessa base, seja possível discutir toda e qualquer demanda da área.

Ou seja, a superação da formação polivalente, que intenta formar para a realização de múltiplas atividades, revela a necessidade da formação politécnica, em que os sujeitos compreendem a razão de ser da técnica ao mesmo tempo em que se apropriam paralelamente dos seus fundamentos científicos, pois a formação polivalente tornou-se ineficaz, já que não consegue contemplar toda a complexidade dos fenômenos sociais que caracterizam a educação profissional. Essa formação teria que ser uma formação politécnica, pois é ela que traz em si os germes da unidade entre teoria e prática, capaz de enfrentar as contradições presentes na sociedade.

Feita essa análise, propõe-se no capítulo seguinte a necessidade da discussão sobre a formação de professores para a educação profissional pautar-se no entendimento do significado do mundo do trabalho, enquanto esfera social ampliada onde se inserem os seres humanos.

5. O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE

O trabalho como atividade humana é base da produção da vida na sociedade capitalista e, por decorrência, também do conhecimento. “O fundamento da vida humana é, assim, a produção de uma determinada relação essencial entre os homens, da qual derivam todas as possibilidades de realização individual e coletiva da vida” (KLEIN, 1996, p. 114). Isso significa que a realidade é o elemento determinante das concepções que os seres humanos elaboram a respeito do mundo, da vida e de si mesmos.

Contudo, sob a égide da organização capitalista, o trabalho revela-se em sua dupla face: como produtor de valores de uso e como produtor de valores de troca. Como produtor de valores de uso, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. Este processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza. Enquanto produtor de valores de uso, o trabalho é uma relação de intercâmbio entre o homem, a natureza e os outros homens, revelando sua dimensão ontológica, constituinte do ser social mediante estas relações, que, sempre datadas e territorializadas, são históricas. Em resumo, nesta dimensão, o trabalho constitui o homem enquanto indivíduo e enquanto humanidade, o conhecimento e a história.

Como produtor de valores de troca, característica que o trabalho assume no capitalismo, o trabalho passa a ter a finalidade de acumular riqueza, possível somente mediante a propriedade privada dos meios de produção pelos capitalistas, o que vai permitir com que o trabalho excedente seja por eles apropriado. A partir do momento em que o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força e trabalho, o trabalhador perde o controle do seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, perde a posse do produto do seu esforço. Revela então, o trabalho, a sua

outra face: enquanto exploração e produtor de alienação, produzindo

relações sociais peculiares, que colocam os homens - produtores e capitalistas - como opositores no processo de produção. Esta alienação ocorre numa relação prática, material, com a natureza, no trabalho, na forma concreta, histórica assumida no capitalismo, não podendo ser reduzida à mera relação sujeito/objeto, posto que resultado de relações sociais. (KUENZER e CALDAS, 2010, p 04)

O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca. E, neste sentido, é o trabalho a categoria constituinte do ser professor, em termos de sua subjetividade e de sua prática material – o trabalho docente.

Em cada momento histórico, ao modificar a forma de produção a sociedade modifica também o modo de educação. Saviani (2007) trata claramente dessas alterações ao historicizar o processo pelo qual a educação e o trabalho passaram até se tornarem categorias separadas na sociedade organizada conforme o modo de produção capitalista.

Na transição do artesanato para a produção seriada foi preciso instaurar uma nova disciplina, que extraísse do artesão o seu saber global sobre o produto fabricado. Por conseguinte, a sociedade precisou destruir a competência altamente integrada do artesão para transformá-lo em um operário dividido, sob um processo muitas vezes de violência simbólica, no qual o trabalhador perdia acesso ao conhecimento do todo para ter acesso somente ao conhecimento parcial e fragmentado da atividade a ser realizada.

Sendo assim, para o modo de produção industrial é necessário que a divisão do trabalho se instale, a fim de garantir maior produtividade. Nesse sentido, se toda forma de organização da produção tem um projeto educativo que se manifesta na organização cotidiana, a forma educativa predominante no modo de produção industrial passa a ser também a da sistemática fragmentada.

Os conhecimentos e competências exigidas pelo modelo taylorista-fordista de produção dizem respeito à segmentação das tarefas e do conhecimento, exigindo-se, desse modo, um saber fazer muito mais de natureza psicofísica derivado da experiência. Esse fato se relaciona ao conceito de saber tácito, segundo Kuenzer, como síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais que, normalmente, não ensinam, não sistematizam, não explicam e não identificam suas relações com o conhecimento teórico.

Nessa forma de organização da produção, o perfil de professor mais adequado corresponde ao de melhor trabalhador da área que transmita o conhecimento, muitas vezes, por imitação, de acordo com um processo educativo que privilegia a observação, a repetição pura e simples, sem nenhum fazer criativo. Como resultado, os processos pedagógicos demonstram que cada indivíduo desenvolve seu próprio conhecimento conforme esses processos segmentados e de imitação.

Já na modelo de produção toyotista, as exigências que dizem respeito ao conhecimento e competências perpassam a base microeletrônica, o que implica uma relação do trabalhador com o conhecimento enquanto produto e processo, visto que trabalhar é enfrentar eventos como a capacidade de diagnóstico e de criação de soluções.

Daí as exigências que recaem sobre a formação e atuação dos professores referirem-se a esse novo perfil demandado pela sociedade.

Para os entrevistados esse perfil exigido apresenta-se de formas variadas, na UC a perspectiva é de formação mais esparsa, à medida da necessidade da empresa. Já na UT as exigências e também perspectivas dizem respeito a possibilidades de atuação e estudo.

“O teu horizonte é você quem desenha, pois a Universidade não te oferece grandes condições” (UT04) ao fazer essa fala o professor entrevistado demonstra claramente a contradição permanente entre ser um professor em uma universidade que prestigia e estimula o estudo constante mas também

não oferece, segundo ele, condições adequadas ou ideais para o aprimoramento de sua ação docente.

Ao responderem a questão: Qual o significado hoje, da docência na sua vida?, todos os entrevistados afirmaram ser essa uma atividade repleta de satisfação, ainda que na UC os professores afirmem sentir muita falta de tempo para preparação das aulas e, nas palavras do coordenador: “Seria necessário que nos dedicássemos mais tempo para a docência especificamente, mas infelizmente como essa não é a atividade principal da empresa, temos que fazer o que é possível” (UC 01)

Na UT entretanto o que aparece não é a falta de tempo, pois todos os docentes afirmam que essa é a maior vantagem de se ter um contrato de trabalho com dedicação exclusiva, mesmo que alguns, 03 especificamente, apontem como problemática a exigência de participação em compromissos institucionais que “roubam o tempo de estudo e preparação das aulas” (UT 04, 07, e 09). Dois professores da UT apresentam que sentem um pouco de dificuldade em relação a falta de estrutura da Universidade em termos orçamentários.

Na pesquisa duas dimensões da ação docente se fazem presentes; a primeira que faz com que os docentes se sintam qualificados, valorizados, estimulados na transformação da realidade, manifestando suas utopias; que em sua melhor expressão apresenta-se como epígrafe desse texto, ou seja, quando o coordenador expressa que a docência o realiza pessoal e profissionalmente, pois o seu trabalho se multiplica por 120 por que esse é o número de alunos que ele tem por ano, ele expressa a satisfação de poder auxiliar os jovens profissionais que entram na empresa.

Essa satisfação também encontra-se nas falas dos professores da UT, pois todos expressaram que “a docência é muito importante pois me coloca a possibilidade de ensinar algo a alguém” (UT 05) ou, “sendo professor posso ensinar muito mais do que cálculo, posso ensinar algumas coisas sobre a vida” (UT 06) e ainda, “sei que posso ajudar esses meninos e essas meninas”(UT 09).

Mas também, coerentemente com a contradição presente na sociedade capitalista, os professores sentem a segunda dimensão que faz com que sintam-se subsumidos pelo trabalho e assim pouco dedicados à ação docente, situação essa presente especificamente na UC pelas razões já anteriormente apresentadas.

Comum às duas instituições está o sentimento de subsunção por um trabalho docente que não podem realizar bem pelas condições de trabalho, pela intensificação ou pela falta de conhecimento do trabalho e/ou pedagógico. Ainda que não de maneira tão clara, aparece nas falas de maneira indireta certo desconforto com a quantidade de tarefas e atividades a serem realizadas tanto na UC quanto na UT.

Ao responderem se e como relacionam sua disciplina com o mundo do trabalho os entrevistados foram unânimes em responder que sim, através de exemplos, casos e situações vividas em sua experiência anterior indicando uma permanente articulação do conhecimento do trabalho ao conhecimento científico, seja da área específica, seja da área pedagógica;

Apenas um professor da UT afirmou utilizar-se “da literatura da área para trazer para a sala de aula o que acontece no mercado” (UT 08)

A pergunta: O que percebe de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente, somente um professor da UT afirmou que não se sente tão bom quanto se sentia no início da carreira, todos os outros 19 entrevistados afirmaram que acreditam atuar melhor hoje do que quando começaram, um inclusive afirmou “tenho pena dos meus primeiros alunos, eu era muito ruim como professor” (UT 04).

Interessante é que mesmo considerando-se melhores, os entrevistados ainda acreditam que precisam aprender a “como dar aulas melhores” (UC 05), a “como estimular melhor os alunos” (UC 06, UT 05, UT 07, UT 08), “como mostrar a eles que eles precisam aproveitar ao máximo o curso” (UC 02, UC 07, UC 09, UT, 02, UT 03, UT, 07, UT 08)

Percebe-se por essas falas que a dimensão pedagógica ainda é compreendida na educação profissional dentro da perspectiva de uma didática normativa e técnica, característica de um tempo em que a formação dos professores passava somente por esses aspectos demonstrando que se faz necessário um trabalho que para além das questões metodológicas consiga articular o trabalho pedagógico dentro da compreensão do contexto social em que se insere.

Daí a possibilidade concreta de articulação do mundo do trabalho via pesquisa e extensão posto que somente o contexto social mais amplo é capaz de apresentar a estruturação social concreta em que estamos inseridos.

Em se tratando de educação profissional, afirmar-se que a formação do professor se dá por meio do trabalho (Kuenzer, 2010) implica a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho específico e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico. Isso significa que o professor de educação profissional precisa conhecer o trabalho que vai ser ensinado, e que, ao lecionar, ele também aprende, estabelecendo-se a complementaridade entre essas duas dimensões – do âmbito profissional e do âmbito pedagógico.

Essas dimensões anteriormente analisadas explicitam que esse docente, somente como professor, não é necessariamente um profissional de uma área específica. O contrário também é válido: um profissional qualificado de uma área específica não é necessariamente professor. Ele constitui-se como professor quando articula a sua inserção no mundo do trabalho que será objeto de ensino e a sua prática docente.

Ao tratar-se da dimensão trabalho, há que se considerar as dimensões educativas da rotina do trabalho contemporâneo, caracterizado pelas mudanças que ocorrem a partir da base microeletrônica. E essa nova base técnica exige trabalhadores com uma qualificação cada vez mais aprofundada.

Para enfrentar os novos desafios de formação impostos aos trabalhadores, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação, faz-se necessário entender que as propostas de

formação para os professores da educação profissional exigem uma capacitação sólida que possibilite aos alunos (futuros trabalhadores) condições de enfrentamento do mundo do trabalho. Isso porque, segundo Kuenzer:

A memorização de procedimentos – necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos – passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. (1999, p 37)

O que implica uma complexificação das demandas formativas, tanto dos alunos quanto dos professores da educação profissional. Dessa forma, não é possível aceitar a concepção de professor reflexivo, cuja formação seria resultante da reflexão sobre sua prática, sem rigorosa formação teórica, tanto na área específica quanto na área pedagógica. E aceitar que esse tipo de formação seria suficiente para a atuação consistente do exercício da docência tanto em espaços escolares quanto em espaços corporativos.

Observando o que aponta Marcondes (2003) em relação a ambos os espaços, acadêmicos e corporativos, percebe-se que são comuns as concepções típicas da epistemologia da prática: o conceito de certificação nos espaços corporativos e a pedagogia das competências no espaço acadêmico, a que se somam à concepção de professor reflexivo como aquele que, ao refletir sobre sua prática, poderá compreendê-la, adequá-la à realidade de seus alunos, e transformá-la.

O professor constitui a sua identidade com base em uma dupla determinação: sua prática docente tem que estar articulada ao trabalho que é objeto de seu ensino.

Ou seja: em ambos os casos, é necessária uma articulação entre teoria e prática, tanto no exercício docente quanto na sua relação com o trabalho.

Isso significa que não é possível aceitar as correntes que afirmam ser a prática simplesmente suficiente para levar o professor, ou qualquer outro profissional, a resolver os desafios que se apresentam cotidianamente.

Cabe aqui a observação de que a categoria reflexão, como uma categoria importante para a transformação das práticas humanas, precisa estar articulada à clareza de que não é possível uma reflexão a partir apenas na prática, mas tão somente a partir da prática fundamentada e viabilizada pela apropriação da teoria. Segundo Marx (1998), a realidade aparente, o mundo dos fenômenos, precisa ser desvendado por meio da compreensão de seus nexos explicativos, que não se mostram a não ser através da análise teórica das condições concretas dos indivíduos em dado momento histórico.

Os autores mais influentes da concepção da epistemologia da prática amplamente conhecidos e utilizados no Brasil são Perrenoud e Schön. Apesar desses autores afirmarem que a reflexão sobre a prática é fundamental para o seu avanço, há que considerar que, embora esta afirmação seja verdadeira, não é suficiente. Contrariamente, nas propostas de formação para os professores a idéia corrente é que esta reflexão sobre a prática, sem o correspondente adensamento teórico, é suficiente.

Como nos documentos produzidos para a discussão da formação dos professores essa idéia de pensamento reflexivo se faz presente de forma intensa, surge a necessidade de discussão acerca dessa perspectiva nos trabalhos de investigação sobre a formação de professores para a educação profissional.

Assim sendo, nesse trabalho toma-se a discussão a partir de Schön, posto ser esse o autor mais utilizado nas proposições de formação de professores.

Cabe lembrar ainda que autores como Tardif, Perrenoud e outros iniciam suas discussões baseados na idéia de atividades de Dewey, um dos autores que inaugura a discussão sobre a importância da prática pedagógica enquanto elemento educativo.

Schön (2000, p. 8) afirma ter deixado de responder na sua primeira obra à seguinte questão: “Que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?”. Vale lembrar que o mesmo autor, em 1983,

propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. (2000, p. 8)

Assim sendo, o objetivo aqui é discutir as proposições de formação para professores baseadas nessa “epistemologia da prática”, visto que estas têm se caracterizado como proposições fortemente aceitas no meio acadêmico.

Ainda no prefácio da obra, Schön afirma que (2000, p. 8)

as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, (...), criando assim um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes.

Esta afirmação leva a inferir que, ainda que o dilema seja real, e ele o é, visto toda a complexidade que se faz presente tanto em sala de aula quanto em exercício profissional, não parece possível que uma universidade que se dedica à pesquisa não o faça senão pelo conhecimento científico.

Outra questão levantada com base nessa última afirmação de Schön diz respeito ao estabelecimento de uma equivalência entre conhecimento científico e racionalidade técnica como sinônimos, pois o autor afirma no decorrer da obra que o conhecimento científico privilegiado nas escolas profissionais seria um condutor da racionalidade técnica como prática predominante. Nesse

sentido, o autor reduz a teoria à prática, desconsiderando que essas dimensões, embora se articulem dialeticamente para constituir a práxis, guardam especificidades. Como mostra Vazquez (1968), a teoria é trabalho intelectual e provoca transformações nas consciências, nas idéias, mas é insuficiente para transformar a realidade. Essa transformação só irá ocorrer quando a teoria se transformar em ação, em atividade prática.

Também não há consideração, ou pelo menos não há indicação, nas obras de Schön e Perrenoud, sobre a forma de organização social que, no limite, determina as escolhas dos médicos, engenheiros e outros profissionais com os quais se pretende discutir a formação profissional. Um exemplo dessa ausência é a pergunta que faz Schön (2000, p.16) sobre a existência ou não de uma solução para a subnutrição, não indicando nenhuma possibilidade de mudanças; como se esse fosse um dado natural e não social, que assume determinada conformação no modo de produção capitalista, com a mercantilização dos processos de saúde e doença, com a distribuição desigual da riqueza e assim por diante.

Ao discutir a formação de agrônomos, Schön aponta a seguinte questão:

Quando os agrônomos recomendam métodos eficientes de cultivo de solo que favorecem o uso de grandes extensões de terra eles podem estar inviabilizando as pequenas propriedades familiares (...). De que forma suas práticas deveriam refletir o reconhecimento do risco? (Schön, 2000, p. 17).

No que o autor responde da seguinte forma:

Em tais casos, os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver. (2000, p 17)

Ou seja, basta “conciliar, integrar e escolher”, como se de fato os profissionais fizessem isso, alheios aos objetivos da empresa em que trabalham, e mais ainda, alheios a toda organização capitalista que determina o modo de organização da vida social.

Ressalta-se que o entendimento dessa questão poderia se dar por meio da consideração da materialidade da organização social que cria essa realidade com base na forma como esta se arranja. Essa escolha só seria possível na esfera de uma política social que considerasse a preocupação com os pequenos produtores, o que na atualidade só se verifica dentro da lógica mercantil.

Em relação à atuação dos profissionais, não se faz o questionamento de que lugar se está falando, ou seja, não se explicita qual o modelo dominante considerando a forma histórica como a sociedade está organizada.

Verifica-se essa falta de determinação do lugar de que está se falando quando Schön afirma que as escolas são acusadas de não conseguirem ensinar os fundamentos da prática ética e efetiva por que não discutem qual é a ética vigente em nossa sociedade.

Aparentemente o autor desconsidera totalmente a produção científica, esquecendo-se de que o estudo e a pesquisa só não dão resposta quando não explicitam claramente seus objetivos e propósitos, pois a ciência e a tecnologia não são autônomas, não se produzem independentemente do que a organização social demanda.

Schön corretamente realiza a crítica à racionalidade técnica, como epistemologia e também metodologia, mas equivoca-se na defesa da epistemologia da prática, quando descola a formação das relações sociais concretas.

O autor também se equivoca quando afirma que “se existe crise de confiança nas profissões e suas escolas, ela está enraizada na epistemologia da prática dominante” (Schön, 2000, p 21), pois não é na “epistemologia da prática dominante”, mas é na prática concreta dos homens organizados sob o

modo de produção social que a crise se apresenta, pois a incapacidade de ação diante da incerteza não pode ser entendida como “ausência de talento...” (Schön, 2000, p 25). Se assim fosse, voltar-se-ia à ideia do inatismo, fundado no ser ou não capaz de aprender, desconsiderando-se tudo o que já foi estudado, dito e debatido sobre essa concepção.

Para justificar essa abordagem, Schön apresenta a experiência de um ateliê de projetos de arquitetura, sem responder a outra questão fundamental: Será que sem as ciências aplicadas o ateliê seria profícuo?

O autor fala sobre a “aprendizagem de fundo” (2000, p. 40), não se aprofundando no sentido de discuti-la como conhecimento basilar, apresentando sua proposição de três tipos de conhecimento prático, que seriam os seguintes: “o conhecimento profissional em termos de fatos e regras e procedimentos aplicados de forma não problemática” (2000, p. 41), o conhecimento que se adquire com base em formas características de pensamento de cada profissional e o conhecimento que ocorre “com a reflexão-na-ação” (2000, p. 41). O autor ainda afirma que os conhecimentos que os estudantes adquirem partem de fatos, regras e modos profissionais de pensamento, indicando porém que “o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta” (2000, p. 41).

Essa perspectiva deixa de explicar que o conhecimento profissional é sempre coletivo e que, portanto, individualmente nenhum profissional saberá todas as respostas, diante da realidade atual em que a exigência de formação passa também pela necessidade, cada vez mais fortalecida, da articulação entre teoria e prática, ainda que as relações sociais distribuam as oportunidades de forma desigual, em relação aos profissionais.

A defesa do ensino prático reflexivo como alternativa à racionalidade técnica, ao desconsiderar o contexto social de produção dessa forma de organização escolar, esquece que cada tempo histórico possui suas características próprias, sendo permanentemente dinâmico e mutável.

A base microeletrônica, a eletrônica digital, as comunicações midiáticas e toda a rede de formulações enredadas nesse modo de produção toyotista, que carrega consigo diferentes formas de produção nos diferentes pontos da cadeia produtiva, exige diferentes formações profissionais, que implicam em diferentes formas de articulação entre teoria e prática, de modo que aquela se faz presente apenas na ponta mais dinâmica. De modo geral, nos pontos mais simplificados, há predomínio de formação de caráter pragmático, lembrando que esta distribuição desigual integra a estratégia de acumulação de capital.

É preciso, pois, resgatar o conceito gramsciano de fazer análise concreta de uma situação concreta, que faz cair por terra a concepção de criatividade como resultado do pensamento contemplativo.

Ao descrever a análise de um professor ao projeto apresentado por uma aluna no ateliê, Schön indica que o professor “também demonstra como o todo está em jogo em cada movimento parcial” (2000, p. 60). Essa afirmação leva à reflexão de que essa intervenção só pode acontecer com base na experiência profissional anterior do professor, permeada pelo seu conhecimento teórico da área. Na página 61 de sua obra, Schön afirma o seguinte: “[...] e se forem bons designers, irão refletir-em-ação sobre a resposta dada pela situação”, ao que se pergunta: “Quando serão bons *designers*?”. Provavelmente quanto mais informações, conhecimento e experiência tiverem. Não aquela experiência de 20 anos que se repete, mas a experiência que se atualiza através do estudo, da pesquisa, enfim, do aprofundamento do conhecimento.

O próprio Schön indica que a constituição de um bom *designer* passa pela compreensão de que não basta um planejamento “[...] que exija uma solução padrão” (2000, p 61), pois não se pode colocar a vida humana em um padrão. A vida é complexa, daí que toda ação profissional também o é, fato que exige a compreensão dessa complexidade. O autor continua ao explicar a razão do sucesso da orientação dada por esse professor, fazendo a seguinte afirmação: “[...] porém ele não classifica da mesma forma a situação como um todo, sob uma única categoria” (2000, p. 61).

Se essa é a crítica à racionalidade técnica, então ela está correta, visto que a realidade humana não pode ser conhecida, explicada, compreendida com base em uma única categoria, dada a sua complexidade. Porém, é preciso deixar claro que a experiência anterior, que, segundo o autor, é preciso ser trazida para o ensino, é construída por meio da articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito.

Considerando-se as características e especificidades da educação profissional, é impossível desconsiderar a materialidade das suas condições de realização em nosso país, para que o mundo concreto, que a experiência do engenheiro leva para a sala de aula, possa ser objeto também de pesquisa e/ou extensão, de modo a permitir a contínua produção e a difusão do conhecimento, bem como a consciência da historicidade desta produção.

Não é apenas a prática que define a qualidade da atuação profissional, mas, sim, o domínio dos nexos explicativos do conteúdo trabalhado e das relações sociais que os determinam. A prática pela prática é insuficiente para dar conta da complexidade da realidade social e profissional, por não dar conta da compreensão rigorosa, radical e de conjunto, como afirma Saviani (2007).

Na ação docente, a racionalidade técnica é insuficiente, mas a epistemologia da prática, por sua vez, traz um problema sério para a formação de professores: o esvaziamento de sua formação do seu principal instrumento de trabalho que é o conhecimento teórico, o que estimula a alienação, visto que o professor deixa de ter acesso aos instrumentos que lhe permitam exercer, com radicalidade, a compreensão e a crítica do seu trabalho, e do trabalho que vai ensinar, como integrantes de relações sociais e produtivas capitalistas. Em sala de aula não se enxerga mais em seu trabalho, ou, como afirma Marx (1996), esse processo leva o professor ao estranhamento, compreendido como processo de alienação, uma vez que o indivíduo não se vê mais em seu trabalho e também não compreende o trabalho como parte da totalidade das relações sociais.

Contrariamente ao que propõe a epistemologia da prática, a atuação profissional chamada de talentosa, não acontece apenas pela perspicácia de

alguns profissionais, mas, sim, muito provavelmente, por que tal perspicácia desenvolveu-se por meio do conhecimento adquirido com o estudo sistemático e aprofundado e também por meio do desenvolvimento de outras capacidades do profissional. Isso se torna possível por conta de atividades concretas, como viagens, estudos diversificados, participação em eventos, experiências de trabalho, realizações de projetos e gerenciamento, etc.

Nas instituições investigadas, o melhor professor, assim caracterizado por coordenadores e alunos do curso pesquisado, explicita que a sua formação técnica e científica é sólida e sua formação cultural é vasta, o que lhe proporcionou o “gosto” pelo estudo permanente e o desenvolvimento constante de sua formação – vale destacar, aliás, que essa é uma das características de todo excelente professor. Como consequência, entre outros fatores, esse docente assumiu cargos em diferentes setores da empresa e da academia, o que lhe proporcionou um conhecimento privilegiado sobre ambas, tornando-o reconhecido por alunos e coordenadores como o melhor professor, justamente porque consegue “trazer para a sala de aula a realidade da empresa” (UT 03, UC 01). Em outras palavras, em sua ação docente, esse profissional faz o mesmo que os professores excelentes identificados por Cunha (2007): articula teoria e prática, estudo e atuação profissional, estabelecendo em sala de aula o que para a área da didática corresponde ao processo pedagógico em sua plenitude.

5.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Antes de discutir a formação dos professores das instituições pesquisadas, é preciso retomar, respeitando os limites deste trabalho, rapidamente a discussão acerca da formação dos profissionais diante do avanço científico explicitado na materialidade das novas tecnologias de informação, visto que as instituições pesquisadas primam pela inovação, que se faz presente no cotidiano desses profissionais.

Bianchetti (2001), ao colocar em pauta a polêmica sobre o processo de qualificação, explica a contradição sempre presente entre a força do capital e a força dos trabalhadores, lembrando que Machado (1996) alerta para a necessidade da qualificação ser entendida em seu contexto de “inserção ativa e consciente dos sujeitos em processos reais de trabalho” (p. 53), o que provavelmente apresenta-se como um dos fatores elucidativos do sucesso do curso estudado e da empresa como um todo, pois, segundo um funcionário aposentado: “eu aprendi em um ano de curso na empresa, muito mais do que aprendi nos cinco anos da faculdade” (UC 03), referindo-se aos processos específicos da empresa articulados, nesse caso, aos conceitos científicos que certamente serviram de base a esse aprendizado intensivo.

Um dos professores do curso investigado, considerado um dos melhores profissionais, tanto pelos coordenadores como pelos alunos, afirmou que “este curso é o diferencial desta empresa” (UC 04), confirmando as proposições dos autores que explanam sobre a validade da capacitação profissional.

Visto que a empresa realiza um concurso nacional para a ocupação de seus postos de trabalho em nível superior, há de se considerar também o seguinte fator: os candidatos aprovados no concurso passam a ser aqueles que tiveram uma excelente formação em seus cursos de engenharia, como exemplo de uma turma, foram selecionados 25 entre 15 mil inscritos em todo o país. Esse fato evidenciou um processo altamente seletivo, cujos conhecimentos exigidos são os de maior importância na engenharia, o que leva a deduzir também que esses selecionados, teoricamente, já são os melhor preparados no âmbito da engenharia elétrica.

É preciso considerar que uma prova de concurso não revela exatamente o candidato com o melhor perfil, mas não se pode negar que a alta seletividade privilegia o domínio de conhecimentos e capacidades cognitivas complexas dos selecionados, o que, minimamente, os capacita para novas e complexas aprendizagens. Ainda que um dos coordenadores do curso investigado tenha mencionado que, comparativamente aos “mais antigos”, um dos problemas atuais é a frágil formação dos atuais selecionados (UC 01), estes ainda podem

ser considerados os melhores entre os que se dispuseram a participar do processo de seleção.

Esse fato comprova a tese de Bruno (1996), mencionada em Bianchetti (2001) de que: “Com os cursos, treinamentos e reciclagens patrocinados pela esfera do trabalho, o máximo que pode ocorrer, segundo a autora, é a potencialização de capacidades e aptidões adquiridas nas outras esferas. Outro argumento a favor desta sua tese é o de que quem não possui determinadas competências sequer consegue ingressar no mercado formal de trabalho” (2001, p. 28).

Bianchetti (2001) aponta também que, entre os vários estudiosos da relação entre escola e empresa, com relação à preparação e qualificação profissional, há de se estabelecer “o tempo-espço de cada instituição” (p. 29), pois a escola não pode estar, no dizer do autor, “a reboque da empresa”, mas também não pode se ser totalmente isolada, ignorando-se as demandas da realidade social.

Outro aspecto a ser considerado é que, segundo Bianchetti,

No espectro daquilo que se define como trabalhador qualificado, a partir do predomínio do modelo de competências no interior das empresas, além do conhecimento, passam a ser incorporados e a ganhar destaque aspectos relacionados ao comportamento, às atitudes, às posturas do trabalhador. Passa a haver a preocupação de verificar, além de determinada certificação a respeito do conhecimento, se ele é capaz de utilizar o conhecimento, se tem iniciativa, facilidade de se amoldar às diretrizes da empresa, se está disponível e aberto para novas aprendizagens. Valorizam-se o conhecimento formal, os saberes tácitos, mas, acima de tudo, o que vai determinar a permanência do trabalhador na empresa ou eventualmente a sua promoção com melhorias salariais – individualmente e não enquanto categoria – é o uso do conhecimento, isto é, a capacidade de operacionalizá-lo no momento de identificar e solucionar os problemas no processo de trabalho. (2001, p. 21)

Na empresa estudada, os trabalhadores contam com a estabilidade garantida através do concurso e com um plano de carreira, porém, pode-se afirmar que essa é uma exceção a confirmar a regra.

No âmbito da discussão sobre a qualificação dos trabalhadores no Brasil, considerado globalmente um país que consome tecnologia, pôde-se verificar a contradição existente em nossa sociedade, pois a empresa investigada caracteriza-se, conforme Carvalho (1994), como uma ilha de excelência juntamente com algumas outras poucas empresas brasileiras que se destacam na produção de ciência e tecnologia de ponta. Essa realidade, no entanto, não passa despercebida pelos alunos, e nem pelos professores e coordenadores entrevistados. Todos concordaram com a excelência da empresa, e alguns apontaram a qualificação ofertada como um dos fatores primordiais dessa excelência.

Não foi objeto dessa investigação os trabalhadores terceirizados da empresa, porém vale localizá-los no processo de globalização da economia e de reorganização das empresas, de modo geral, no início dos anos de 1990 para demonstrar que a empresa não está alheia aos processos sociais mais amplos e, assim como a sociedade, também sofre com as decisões políticas e econômicas tomadas de forma geral. Superficialmente, revelou-se que os trabalhadores das empresas terceirizadas prestadoras de serviços à empresa não têm acesso ao nível de qualificação ofertado na empresa, porém, contraditoriamente, sofrem exigências cada vez mais intensas de qualificação, explicitando-se o ciclo de distribuição das cadeias produtivas diversificadas presentes em nossa forma de organização social.

Interessante destacar que a questão de gênero também se fez presente nesta investigação, visto que há apenas uma engenheira selecionada entre os 25 novos empregados, engenheiros eletricitistas. Tal constatação impele a se concordar com Hirata (1994) que afirma que às mulheres ainda não são ofertadas as mesmas condições de acesso ao conhecimento e postos de trabalho destinados aos homens, tanto por questões culturais quanto por questões econômicas explicitadas em Bianchetti.

Hirata explica que ao se debater a “qualificação enquanto uma relação social, temos presente que essa relação se encarna numa sociedade que se compõe heterogeneamente, cuja lógica própria são interesses diferentes e o

mais das vezes conflitantes. "(2001, p. 29). Nesse sentido, as questões de gênero apontadas por Hirata inscrevem-se nesse aspecto conflitante da realidade social.

Essa realidade revelou ainda outro aspecto bastante peculiar referente à formação de professores para a educação profissional. Considerando-se que, historicamente, em nosso país, a formação de professores em geral permaneceu sob a égide de propostas emergenciais e não como políticas permanentes, têm-se que a formação de professores para a educação profissional seguiu a mesma lógica. Ou seja, desde as primeiras escolas de artes e ofícios até a universidade tecnológica, as propostas de formação desses profissionais têm apresentado contradições permanentes. Segundo Machado (2008), ainda está em pauta a necessidade de uma discussão aprofundada e a proposição de políticas nacionais voltadas à formação de professores para o ensino profissional, visto que, na atualidade, as propostas dos Esquema I e II não são mais suficientes para atender à demanda que o desenvolvimento tecnológico tem nas salas de aula, ainda que em sua positividade esses esquemas apresentem elementos importantes para a formação dos professores. Nas palavras da autora:

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008, p. 15)

Isso porque os desafios postos atualmente para a formação dos mais diversos profissionais apresentam-se na educação profissional de maneira muito mais intensa, pois o desenvolvimento tecnológico tem ocorrido de forma acelerada, exigindo dos profissionais dessas áreas uma formação muito mais sólida em termos de fundamentos a fim de que possam acompanhar tal desenvolvimento.

Enfrentar esse desafio de formação significa assumir a necessidade de superar a “fragmentação, o imprevisto e a insuficiência da formação pedagógica” (MACHADO, 2008, p. 15) dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino de modo que tenham condições de atuar profissionalmente enquanto formadores de profissionais e não apenas como transmissores de informações desconectadas ou descontextualizadas da realidade social.

Alguns desafios impostos aos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino apresentam-se à educação profissional, exigindo uma nova postura quanto ao entendimento da diversidade cultural, das condições de aprendizagem dos alunos, dos contextos políticos e econômicos em que a produção científica e tecnológica se insere e também quanto às questões éticas de relacionamento entre as pessoas e destas com a natureza. Isso porque hoje o desenvolvimento tecnológico enfrenta um sério paradoxo referente à sustentabilidade do planeta. Como essas e outras questões perpassam a educação profissional e precisam ser enfrentadas, daí a pertinência da proposta de Machado sobre a necessidade de um sistema nacional de formação docente que “inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como as estratégias de formação de formadores” (MACHADO, 2008, p. 15). Essa necessidade não é apontada apenas pela autora citada, mas também por outros estudiosos que discutem a formação de professores para todos os níveis e modalidades de educação. Há que se ponderar sobre a pertinência ou não de uma licenciatura para o ensino profissional, que, dada à sua especificidade, pode exigir conteúdos bastante distintos e, desse modo talvez, inviabilizar a proposta. Contudo, esclarece-se a necessidade de que

o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e

possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17)

Isso tudo considerando-se que esse docente está atuando, no mínimo, no ensino técnico integrado ao ensino médio, no ensino técnico concomitantemente ao médio ou ainda no ensino técnico subsequente ao ensino médio, o que faz com que esse professor acabe atuando, segundo a autora, “com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas” (MACHADO, 2008, p. 17).

Vale destacar que o interessante nas instituições investigadas é que o perfil de seus melhores professores é similar ao do docente mencionado por Machado, conforme depoimento dos coordenadores. Ou seja, são engenheiros com larga experiência “no mercado”, na área da engenharia em suas diversas possibilidades de atuação, que trazem para dentro da sala de aula essa experiência adquirida durante sua atuação enquanto engenheiro. Os entrevistados nas duas Universidades afirmam que esse fato é fundamental: “Minha experiência enquanto engenheiro na empresa em que atuei foi fundamental para a discussão em sala de aula” (UT O6), e “Tudo o que ensino aos garotos em sala de aula, é fruto do conhecimento que tive atuando na área” (UC 09).

Essa realidade investigada demonstra a proposição da necessidade de uma formação sólida, visto que esses profissionais considerados enquanto os melhores docentes, mesmo caracterizados como tal, expressaram o desejo por uma formação pedagógica visando a uma melhor atuação em sala de aula (UC 08). Isto é, verificou-se que as bases tecnológicas, diferencial marcante da educação profissional, não são suficientes para a docência na educação profissional. Os elementos didáticos, enquanto elementos explicativos do fenômeno educativo precisam estar presentes na formação do docente da educação profissional.

Outro indicativo dessa necessidade é o fato de que os coordenadores entrevistados entendem como significativa a atuação dos docentes que

conseguem articular os conceitos teóricos à vivência da empresa, ou seja, que articulam teoria à prática cotidiana, estabelecendo uma relação dialética com a realidade, o que facilita a aprendizagem do aluno/empregado. Conforme UT 01 “É fundamental o conhecimento prático que o professor tem, pois sem esse conhecimento, não é possível fazer uma boa aula”.

Cabe lembrar, porém as palavras de Machado

É importante considerar que os métodos de ensino-aprendizagem das tecnologias não são simples reflexos ou derivados do conhecimento tecnológico ou pedagógico, pois eles também fazem parte do conjunto das regras que conduzem às descobertas, invenções e resolução de problemas tecnológicos. (2008, p. 21).

Isto é, a articulação com a realidade, que para a pedagogia crítica sempre foi considerada como um pressuposto básico é fundamental para a educação profissional que busca uma formação sólida e integral.

Há de se considerar, no entanto, o fato apontado por Moura quanto à clareza na existência de no mínimo duas questões a serem discutidas: “formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?” (2008, p. 25). Isso porque a discussão da formação de professores que se diz consistente considera todo o contexto histórico e social presente no país e compreende sua posição diante da produção e do consumo de ciência e tecnologia no mundo globalizado.

A investigação realizada com os professores, tanto no ambiente da empresa quanto na instituição de ensino, revelou a objetividade da proposta: a formação básica exige que o aluno/funcionário esteja constantemente se preparando para os desafios do mundo do trabalho, visto que este demanda conhecimento de tecnologia de ponta.

Nesse sentido, tem-se, como apontado por Moura, “um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira” (2008, p. 31), que é a falta de preparação específica para o professor, pois, segundo o

autor, dois eixos precisam ser observados nessa formação: “o primeiro [...] relacionado com a área de conhecimento específica [...] e o outro refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades que compõem a esfera da EPT” (2008, p. 31).

Nessa perspectiva, a didática enquanto ciência do ensino poderá ser mais eficiente ou menos eficiente em razão do domínio dos conteúdos e das formas de se ensinar. Podemos perceber que ainda que lhe faltem elementos didáticos, os professores entrevistados alcançam uma atuação reconhecida no mínimo, por duas razões:

1. Pelo seu domínio do conteúdo específico tanto no sentido científico quanto no sentido prático.
2. Pelo trabalho desenvolvido para um público-alvo extremamente selecionado e qualificado, tanto no que se refere aos conhecimentos fundamentais da engenharia, exigidos na seleção da companhia, quanto em relação ao conhecimento necessário para cursar o próprio curso de engenharia, conhecimento, por sua vez, exigido no processo altamente seletivo do vestibular.

Ao se considerar que o conhecimento tácito desenvolvido por esse profissional se deu na imersão da realidade da empresa e da docência praticada como profissão e que, por meio da mediação pedagógica, ele consegue articular o tácito ao científico, mesmo que intuitivamente, pode-se concluir que uma formação pedagógica consistente, que leve em conta estes fatores, naturalmente conduziram a atuação desse professor à excelência. Isso porque o domínio do conteúdo, pressuposto básico da atuação docente, ele já detém, faltando-lhe apenas o conhecimento dos fundamentos da educação – sociologia, psicologia, antropologia, etc.- e metodologias, enquanto discussão do método de aprender e ensinar e não apenas enquanto técnica desvinculada da realidade, mas em relação ao objetivo do caráter mediador da aprendizagem do aluno no que se refere à organização do processo de formação sob o viés pedagógico.

Isso significa a formação de um professor que integre a formação técnica à formação pedagógica, ainda que falte a esse docente elementos didáticos mais elaborados e uma base política que lhe proporcione consciência do lugar que ele ocupa na sociedade.

Considerando a discussão epistêmica no sentido de construção social – portanto coletiva e histórica, entendendo-se que o ser humano só constrói conhecimento em contato com outros seres humanos e com a natureza – percebe-se a necessidade de pensar a descoberta e a compreensão dos conceitos contemplados nos conteúdos da educação profissional com base no conhecimento dos objetos e das condições concretas existentes.

Em termos educacionais, não se pode pensar que os conhecimentos, produzidos historicamente pelo coletivo humano, estejam simplesmente internalizados nos indivíduos e que basta a provocação do professor, seja em salas, ateliês ou laboratórios, para que o aluno os demonstre. É preciso antes de entender que a educação é um processo de humanização e tal esse processo ocorre no âmbito da produção social da vida humana. Isso significa entender também que, enquanto processo, cabe considerar toda a produção histórica contida nos conteúdos a serem trabalhados dentro da educação profissional.

Ao professor da educação profissional, cabe, então, a compreensão de que, ao planejar a sua atividade docente, é preciso ter claro os objetivos fundamentais da disciplina, como ela contribui para a formação pretendida, em que medida ela se articula com as outras disciplinas do curso, além de ter esclarecido para si o perfil de profissional esperado.

Nas instituições pesquisadas, não se evidenciou se os professores têm essa percepção, uma vez que eles apontaram o perfil de docente desejado para seus alunos com base na própria experiência profissional.

Cabe lembrar que a construção histórica dos indivíduos determina a maneira como esse indivíduo atua na sociedade. Daí que o professor e o aluno, enquanto indivíduos atuam em sala de aula de acordo com suas próprias histórias de vida. Então, retomando-se a fala do coordenador que

afirma “doutor não é professor” (UT 03), a proposição é a de que a vinculação com a realidade seja efetivada por meio da pesquisa, pois essa é uma possibilidade de articulação permanente da universidade com a realidade. Realidade tal que está sempre vinculada à prática social concreta explicitada em Marx (1998) enquanto compreensão de que a prática é sempre critério de verdade. Isso posto, faz-se necessário qualificar essa prática como realidade concreta que não é equivalente à ideia da prática apenas no sentido de experiência imediata, mas antes enquanto perspectiva de superação. Ou seja, entendendo-se que a prática da realidade é eficaz, sempre que evidenciar uma análise fundamentada, afinal que essa análise possibilitará a perspectiva de superação.

Desse modo, a pesquisa é uma fonte possível de proposta para a formação do professor da educação profissional, pois, repetindo-se a fala do entrevistado UT 03, se “doutor não necessariamente é professor” (UT 03), tampouco o engenheiro o é. Assim sendo, o grande desafio que ora se coloca nos espaços de oferta da educação profissional se refere ao enfrentamento dessa questão.

E essa passa a ser uma questão premente, posto que na UT, cada vez mais, têm ingressado profissionais professores de carreira, ou seja, engenheiros que não exerceram nem a atividade laboral da engenharia e nem a atividade docente em outro nível ou modalidade de ensino.

Esse quadro, comum às duas instituições pesquisadas, tem suas especificidades.

Na UC a maior dificuldade, segundo o coordenador, é quando o empregado se torna docente sem passar pelo exercício profissional no âmbito da empresa, no caso de se tornar instrutor logo após a finalização do curso de formação. Essa situação impede a articulação entre a discussão teórica com as aplicações práticas que os novos funcionários precisam, a fim de serem eficientemente qualificados. O “ficar no blá blá blá” (UC 01), segundo o coordenador da UC prejudica a formação do profissional que ingressa na

empresa e com certeza, não auxilia em nada a formação do profissional de nível superior.

Os coordenadores, tanto da UC quanto da UT, expressam uma preocupação muito grande em relação a essa falta de experiência laboral com a área da engenharia, posto que esse é um elemento considerado fundamental para a atividade docente da melhor qualidade já que essa experiência coloca na sala de aula questões da realidade vivenciada. Eles explicaram que, no caso da UT, esse professor pode ter uma titulação compatível, porém, por conta de sua trajetória exclusivamente acadêmica, talvez ele não tenha os elementos fundamentais para a articulação entre os conteúdos e o “mundo real” (UT 03).

A perspectiva de encaminhamento pedagógico pela pesquisa nas duas instituições e pela extensão, especificamente no caso da UT, apresenta-se como uma alternativa que garantirá a vinculação da realidade com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma vislumbra-se a possibilidade de uma aproximação com uma perspectiva de formação mais completa, mais próxima da unitariedade, ainda que nos limites de uma sociedade capitalista, onde o fundamento do trabalho e, portanto, da formação do professor, consiste ainda na sua fragmentação.

Isso porque, na atual forma de organização do modo de produção, ser apenas “especialista” já não é mais suficiente. Hoje, o especialista precisa compreender as relações existentes nesse modo de produção e também as novas linguagens e tecnologias existentes, além de compreender as consequências de suas ações e opções técnicas no do contexto de realidade.

A atuação do especialista, superada no toyotismo com a polivalência e com o foco nos processos, apresenta aos profissionais a necessidade do entendimento da atividade gerencial como parte da formação profissional exigindo uma configuração diferenciada entre os conteúdos e os métodos curriculares, expressão de outra articulação teórico-prática, apontando

para a reconfiguração entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico necessário à formação profissional.

Cabe lembrar que essa unitariedade desejada não pode ser plena nessa forma de organização social, uma vez que a fragmentação imposta a todos os profissionais é uma característica desse modelo social. Assim, o que se torna possível é buscar espaços contraditórios que aproximem essa possibilidade de formação.

Segundo Kuenzer, “é preciso lembrar que a práxis pedagógica, em seu movimento, é totalidade concreta, onde partes e todo se relacionam dialeticamente. Contudo, por se dar no capitalismo, essa práxis é fragmentária, por se dar à luz das demandas do disciplinamento capitalista” (2002, p. 69).

Essa observação da autora é pertinente para que as propostas de formação para os professores que atuam na educação profissional compreendam o contexto da realidade a fim de não se tornarem propostas vazias de conteúdo, ou pior, esvaziadas de possibilidades de concretização.

Pensar-se, então, em uma proposta de formação de professores para a educação profissional significa considerar que essa formação precisa articular a capacidade de atuação competente ao compromisso político de uma ação docente que compreenda que o aluno está sendo atendido nessa formação conforme o perfil desejado.

Uma proposta de formação que supere a oferta de cursos aligeirados, ou seja, sem relação com a realidade da instituição a que estão vinculados e sem um aprofundamento teórico da ciência da educação, não pode mais compactuar com a ideia de “treinamento” isolado, fragmentado, superficial e incompleto. Não é mais possível, por exemplo, pensar em cursos de formação que tenham apenas a preocupação comportamental como objetivo principal, sem a explicação dos fundamentos de uma ação pedagógica consistente.

A experiência de formação desenvolvida por Kuenzer (2000) com professores do Mato Grosso e Curitiba demonstrou que o docente, ao realizar

cursos esporádicos, sem articulação com a realidade, permanece como professor de sua disciplina sem efetivar um contexto de pertencimento à escola onde atua. Essa realidade transposta para a educação profissional indica que, se o professor aqui investigado apresenta um sentimento de orgulho e pertencimento à instituição, ele ainda necessita compreender o curso em que atua visto a complexidade de condições que determinam a sua organização e finalidade.

Como a instituição tem um significado consistente para esses professores, a pesquisa revela-se como um possível eixo de organização do trabalho docente e também de formação desse docente, por meio dos fundamentos pedagógicos e epistêmicos que embasam uma formação sólida e consistente.

A estratégia precisa ser pensada a partir de uma organização curricular que, sem abrir mão dos fundamentos curriculares específicos de cada disciplina de formação, chegue até a organização de forma transdisciplinar e interdisciplinar, apontando para a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, em sua totalidade, ou seja, compreendida como um processo que necessita da construção coletiva para se efetivar. Por sua vez, tal construção prevê a compreensão de que o trabalho pedagógico exige do docente a compreensão do fenômeno educativo de acordo com sua complexidade.

A ação dos professores entrevistados, tanto da UC quanto da UT, demonstra que eles exercem um domínio que poderia se chamar de “domínio sobre o ofício”, ou seja, trata-se de professores que sabem como a prática funciona no cotidiano das indústrias ou instituições onde atuam ou atuaram.

Vale destacar que alguns poucos dominam a ciência desse ofício, ou seja, entendem os pressupostos explicativos para as ações propostas, ainda que não sob os aspectos pedagógicos do processo.

Os professores entrevistados remontam à sua experiência profissional a razão do seu sucesso enquanto docentes, pois, segundo eles próprios, é esse

conhecimento da realidade que possibilita a vinculação com o “mundo real”, ou seja, a contextualização do conhecimento se torna constante.

No que diz respeito às maiores dificuldades encontradas no exercício da docência, as respostas dos professores da UT se referiram à organização do processo pedagógico, pois “pressentem” que poderiam fazer melhor nos momentos em que sentem a necessidade de um auxílio para pensar, por exemplo, “em estratégias que garantissem a recuperação dos alunos” (UT 08).

Os professores da UC explicaram sentir falta de um tempo maior para a preparação das aulas, posto que a docência não é a única (nem principal) atividade desempenhada por eles. Essa explanação torna-se interessante justamente por representar a valorização que os profissionais dão à atividade, mesmo ela sendo uma atividade-meio.

Nos dois grupos observou-se uma preocupação constante com a dificuldade que sentem com a elaboração das avaliações, principalmente quando essa avaliação aponta uma insuficiência no rendimento do aluno.

Quando interrogados sobre do que mais gostam nessa atividade, volta-se a ter uma unanimidade nas respostas, pois todos os entrevistados afirmam que o contato com o aluno, a possibilidade de interferir na vida de alguém e a perspectiva de orientar um futuro profissional é o aspecto mais gratificante do trabalho docente.

Segundo Tassigny, “a história humana é compreendida por Lukács como constantemente atravessada pela tensão entre dois polos da sociedade: o gênero humano, como síntese e totalização das ações individuais e as ações dos indivíduos em sua singularidade e particularidade histórica” (TASSIGNY, 2004, p. 83). Tal afirmação ilustra muito coerentemente a ideia de como a ação educativa, ainda que presente nos espaços contraditórios e, muitas vezes, desenvolvida de forma incoerente, apresenta-se como uma ação que tem em sua natureza uma provocação para o dinamismo entre as ações individuais e coletivas de cada sujeito.

Outra questão fundamental para essa investigação foi a formação pedagógica recebida pelos sujeitos da pesquisa; as entrevistas indicam que, dos 20 entrevistados, 14 fizeram cursos de formação pedagógica, 9 cursaram Esquema I e/ou Esquema II e 11 fizeram em seus cursos de pós-graduação um módulo de metodologia de ensino, indicando que 5 professores acumulam formação pedagógica em Especialização, Esquema I e/ou Esquema II.

Os professores que fizeram a formação pedagógica no Esquema I ou Esquema II explicaram que essa oferta acrescentou pouca melhoria em sua atuação docente.

Entre os professores entrevistados, dos 11 que tiveram formação pedagógica em cursos de especialização lato sensu, 8 consideram que essa formação contribuiu com a melhoria de sua atividade docente, e 3 afirmam que não perceberam melhoria expressiva.

Assim sendo, observou-se que a formação de professores para a educação profissional permanece como um desafio para a atualidade, visto que a demanda de formação de novos profissionais exige professores cada vez mais capacitados.

Ainda nessa mesma direção, os professores foram questionados a respeito do que sentem necessidade de aprender para serem docentes.

Dos 20 entrevistados, 17 disseram que suas práticas pedagógicas não sofreram mudanças, mas 3 afirmaram ter a sua atuação melhorada com a formação pedagógica recebida e completaram respondendo que “para ser um bom professor é preciso ainda aprender muita coisa” (UT 07; UT 04; UC 08). Verificou-se que essa ideia de “coisa” a aprender diz respeito a se melhorar o material didático e gerenciar melhor as avaliações oferecidas. Contudo, a questão mais apontada se refere à elaboração de estratégias de “recuperação” dos alunos, uma vez que essa é uma questão preocupante para todos os entrevistados, principalmente para os professores da UT.

Ao serem questionados se as suas disciplinas são relacionadas com o mundo do trabalho e como, tanto os docentes da UC quanto da UT

responderam que a relação com o mundo do trabalho é demonstrada permanentemente.

Na UC, em razão da característica da oferta de curso, a qual está intimamente ligada ao desempenho desse aluno/funcionário, a relação com o trabalho/função desse aluno é explicitada em todo o curso. Já na UT, essa vinculação aparece em sala por meio do relato de experiências dos professores, todos com experiência profissional anterior, na área da engenharia.

Ao serem questionados sobre o que percebem de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente, curiosamente, somente um entrevistado confessou considerar-se “pior” como professor agora do que no início de sua carreira, afirmando “já perdi o ânimo” (UT 05), apesar de esse docente continuar sendo avaliado tanto pelo coordenador quanto pelos alunos como um excelente professor, conforme um dos critérios de seleção dos entrevistados.

Todos os outros afirmaram sentir maior segurança no encaminhamento desenvolvido com os alunos, maior realização, a “certeza de ter escolhido a profissão correta” (UT 09) e terem perspectiva de continuidade dos estudos e pesquisas. Essas afirmações fortaleceram a necessidade de formação pedagógica em razão da insuficiência da ação desvinculada que ocorre na sala de aula.

De fato, a reflexão sobre a própria prática é um fator necessário para impulsionar a mudança. Entretanto, não se cogita sobre que bases se dão tal reflexão. Apenas a reflexão teoricamente fundamentada pode possibilitar a intervenção, consciente e intencional, na realidade. O conhecimento amplia nossas possibilidades de agir sobre o mundo, assim, quanto maior o conhecimento a respeito do objeto sobre o qual se tem uma ação efetiva, maior a possibilidade de enxergar as alternativas no campo da ação.

Essa perspectiva aparece na entrevista do gerente que ao ser questionado sobre a importância da educação profissional para a empresa afirma que “essa atividade, por ser histórica, já está no DNA da companhia, ou

seja, ela é um princípio e um valor patrimonial que precisa ser cada vez mais valorizado e ampliado” (UC 11)

Dessa forma, a vinculação que os professores entrevistados apresentaram com a realidade profissional possibilita a eles um trabalho docente que se efetiva de maneira eficiente, ainda que tenha limites de caracteres pedagógicos.

E aqui novamente vamos aproveitar a fala do gerente quando o mesmo afirma que “é essencial que esse docente compreenda que a sua ação é básica para a companhia avançar” (UC 11)

Cabe então se ressaltar que a formação pedagógica necessita estar fortemente relacionada ao mundo do trabalho e não somente ao mundo do emprego, considerando as dimensões do trabalho em si, do conteúdo desse trabalho e da ação didática fundamental para que a mediação ocorra.

6 CONCLUSÃO

Essa pesquisa, ao buscar compreender como o profissional da área da engenharia elétrica, dada sua trajetória de escolaridade e trabalho, constitui-se como docente da educação profissional, mostrou que, em síntese, esses professores têm se formado no cotidiano da sala de aula, com poucos espaços de formação pedagógica. Esta formação, quando ocorre, é realizada em cursos eventuais, na troca de experiências com os colegas e principalmente, pela repetição dos modelos de bons professores que teve em sua trajetória escolar, mediante a simetria invertida; caracteriza-se, portanto, como formação assistemática e fragmentada.

Essa característica é comum às duas instituições pesquisadas, pois, ainda que na UT exista uma maior número de professores com qualificação em nível de mestrado e doutorado, esses não tiveram em sua formação disciplinas de caráter epistemológico e/ou metodológico que tratassem das questões pedagógicas.

Tanto os professores que fizeram o Esquema I ou II, quanto os professores que tiveram alguma disciplina pedagógica em cursos de pós-graduação, afirmam que essa foi uma qualificação formal, mas não real, posto que, não impactou sua atuação docente. A exceção são os 03 professores da UT que afirmaram ter sua ação pedagógica melhorada após o curso de pós-graduação.

A partir dessas considerações verifica-se que os docentes não se constituem pela formação pedagógica: resta compreender, então, como se constituem. A pesquisa evidenciou que os professores entrevistados de constituem como docentes a partir da sua experiência de trabalho na engenharia. Ou seja, constituem-se a partir do conhecimento tácito, articulado ao conhecimento científico adquirido na graduação. Assim, a sua competência, reconhecida pelos alunos, resulta da capacidade de, pela experiência, articular

teoria e prática no âmbito dos processos de trabalho a serem ensinados. Em resumo, ensinam a partir de sua experiência enquanto profissional da área específica.

Na UC esta característica se acentua, pois a ação esperada desses empregados que atuam como docentes, diz respeito à transferência dos conhecimentos vinculados aos processos de trabalho específicos da Companhia, que extrapolam os conhecimentos adquiridos na graduação.

Já na UT o conhecimento científico da engenharia aparece como fundamental haja visto a consideração de que a formação dos alunos é essencialmente acadêmica, posto que ainda não definiram suas áreas de atuação. Nesta instituição observou-se que a ênfase é dada ao conhecimento específico a ser apropriado, secundarizando-se os processos de sua transmissão, com o que a formação pedagógica acaba sendo subsumida pela formação específica.

Observou-se, também, que independentemente da ausência de formação pedagógica sistematizada, os profissionais investigados reconhecem-se como docentes. Todos os entrevistados da UT se auto denominam professores e apenas 02 da UC se auto denominam engenheiros que “dão aulas” (UC 06, UC 10).

Conforme a análise realizada no capítulo anterior, verificou-se também que a constituição dos docentes tem como uma de suas dimensões a motivação inicial que os levou a ingressar na função/carreira docente. Nas falas dos entrevistados aparece claramente o desejo de ser professor desde os tempos da graduação, a ponto de um professor da UT afirmar que “se a remuneração fosse boa, essa seria a profissão perfeita” (UT 03). Até por que as possibilidades de realização tanto pessoal quanto profissional são vislumbradas pelos professores no exercício da docência.

A vontade dos professores entrevistados de querer “passar para as novas gerações” (UC 03, UT 04) o conhecimento que têm a respeito do trabalho realizado demonstra não só satisfação com o trabalho docente enquanto ação individual, mas também como compromisso social.

Especificamente na UC, esse sentimento revelou-se nos depoimentos alguns professores, dentre os mais antigos, que manifestam a satisfação em ter “a oportunidade de fazer alguma coisa que ainda não fizeram” (UC 03). Isso porque, no caso desses professores, na iminência da aposentadoria, a docência representa a possibilidade de transferir aos novos profissionais o conhecimento que foi desenvolvido dentro da empresa, que articule conhecimento básico, conhecimento específico da área, conhecimento desenvolvido na empresa a partir de seus processos próprios de trabalho, e conhecimento tácito.

A perspectiva docente também explicitou a diferenciação nos processos de transferência de conhecimento, posto que nem todos são transferidos de forma sistematizada. Essa compreensão pressupõe a noção de que todos os seres humanos se educam por meio dos processos sociais e produtivos que vivenciam na sociedade, e também pelas práticas produtivas e demais processos de gestão e organização do trabalho, que detêm um projeto educativo. Desse modo, nas relações sociais, os indivíduos aprendem e ensinam constantemente, porém o que diferencia a ação do professor é a intencionalidade da ação educativa, que é, por sua vez, organizada sistematicamente com base em princípios didáticos que têm como objetivo a aprendizagem do aluno por meio da ação mediadora do professor.

Esta constituição da identidade docente, a partir da mescla entre conhecimento e experiência profissionais e o conhecimento pedagógico tácito, construído mediante a experiência docente mediada por uma formação pedagógica fragmentada, traz em si elementos de positividade e negatividade.

A positividade resulta, em primeira instância, da experiência profissional fundada na formação acadêmica, com o que o docente, com facilidade, articula teoria e prática, o que o faz reconhecido como bom professor, nas duas instituições pesquisadas, em que pese suas diferentes naturezas.

A negatividade resulta, em primeiro lugar, da dificuldade de conferir tratamento pedagógico mais adequado ao conteúdo, melhorando as condições de aprendizagem mediante uma intervenção pedagógica fundada na ciência da

educação. Resulta também das condições de exercício da atividade docente, tais como tempo dedicado na UC e excesso de atividades burocráticas na UT.

Do ponto de vista da precária formação pedagógica, a dimensão que se destaca na UT é a da avaliação da aprendizagem; os docentes entrevistados manifestam dificuldade em elaborar avaliações mais abrangentes e em pensar alternativas para os alunos que demonstram não estar aprendendo. Na UC, as dificuldades pedagógicas, justificadas pela falta de tempo, dizem respeito à organização e execução do processo pedagógico; como na UC os docentes são profissionais que “dão aulas”, esta característica é mais acentuada. A profissionalização dos docentes da UT atenua esta dimensão, embora eles reportem dificuldades relativas aos aspectos didáticos de planejamento e avaliação.

Em ambos os casos, os entrevistados indicam a necessidade de uma formação pedagógica estruturada e coerente com as demandas da realidade.

Os dados demonstraram também que o aporte financeiro para a formação pedagógica dos professores da educação profissional é muito baixo na UT e quase nulo na UC. Isso porque o conceito predominante nos níveis da formulação de políticas e da gestão, ainda é o de que basta ao professor dominar os conteúdos de sua disciplina específica, uma vez que os conhecimentos pedagógicos são dispensáveis.

Essa linha de pensamento talvez se explique em razão da ideia de que, na ação educativa, não se faz necessária a articulação entre o conteúdo e a forma assim como entre a descontextualização e recontextualização dos conhecimentos na busca do entendimento dos diversos significados de cada conhecimento. (Moreira, 2008).

Esta percepção é contrariada pelos próprios entrevistados, que reconhecem a existência de conhecimentos pedagógicos que não se confundem com os conhecimentos derivados da pesquisa científica na área específica. Ao contrário, esta não prescinde da primeira em nenhum momento posto que o conhecimento científico precisa ser “traduzido” em conhecimento

escolar, a fim de que os estudantes possam se apropriar dos conceitos e de seus pressupostos básicos.

O reconhecimento da necessidade da formação pedagógica a partir da formação profissional específica como dimensões constituintes do ser professor de educação profissional nas áreas de trabalho assume dimensões dramáticas ao considerar os dados do censo da educação profissional⁴, os dados de 2009 que indicam existir atualmente 51.976 professores que atuam na educação profissional, dos quais 17.257 possuem curso superior sem licenciatura. Estes, provavelmente são os professores das áreas específicas, posto que muitos dos que atuam nas disciplinas gerais têm licenciatura⁵.

Do ponto de vista da formação, problema central desta investigação, conclui-se da necessidade de formação pedagógica para os professores das áreas específicas de trabalho que atuam na educação profissional, os quais, além do domínio do conteúdo específico, devem ter também o domínio didático a partir do entendimento do mundo do trabalho, objeto definidor por excelência da educação profissional.

Se, por um lado, estes professores necessitam de formação pedagógica, apenas esta se revelou insuficiente no caso específico dos conteúdos vinculados às áreas de trabalho. Ou seja, a investigação mostrou que a formação desses professores deve fundamentar-se no conceito de práxis, tal como tratado por Marx(1984) ao discutir as teses sobre Feuerbach, que, além de mostrar que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática, mostra que é na prática que a teoria demonstra seu caráter de verdade. Esta concepção serve tanto ao conhecimento das ciências do trabalho quanto à ciência da educação. Neste sentido, o conhecimento pedagógico é o responsável pela mediação entre teoria prática; dito de outro modo é o conhecimento pedagógico que permite compreender, a partir de situações de aprendizagem sistematizadas, a relação entre a prática e a teoria, apontando o caráter transformador da práxis. Esta nos termos da terceira tese de Marx sobre

⁴ Disponível na página do INEP, (<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>)

⁵ Cabe lembrar que não há proposição de formação pedagógica para os engenheiros, e nem proposição de licenciatura vinculada à engenharia.

Feuerbach, só vai ocorrer quando houver coincidência entre a transformação das consciências e das circunstâncias, o que reforça o papel revolucionário da ação pedagógica, mesmo nos limites da empresa e do capitalismo. Ou seja, uma vez de posse do conhecimento, não há como subsumi-lo totalmente aos interesses do capital.

Vazquez, aponta para a necessidade do entendimento da prática social mediada sempre pela fundamentação teórica, visto que o real precisa ser reconhecido, explicado e reconfigurado, para que possa ser transformado à luz da discussão teórica e dos conhecimentos produzidos socialmente pelos seres humanos.

Para Vazquez, a relação entre teoria e prática reflete a vida humana como movimento dialético, contraditório e em permanente transformação, constituindo, assim, a práxis. Isto é, uma ação que não é simplesmente uma mera união da teoria com a prática na tentativa de ver a utilidade e/ou aplicabilidade de um determinado conhecimento, mas, sim, uma ação que visa compreender os processos que envolvem a construção e a apropriação do conhecimento científico, além de outros conhecimentos que não são distintos da natureza social que os produziu, culminado numa síntese de múltiplas determinações (1968).

Considerando produção social do conhecimento, portanto coletiva e histórica, que indica que o homem só constrói conhecimento em contato com outros homens e com a natureza, deve entender-se a educação como um processo de humanização que acontece na produção social da vida humana, o leva a considerar a produção histórica contida em cada conteúdo a ser trabalhado na educação profissional.

A partir desse pressuposto, entende-se que a formação de professores da educação profissional deve contemplar compreensão das múltiplas determinações que compõe o mundo do trabalho, posto que não é mais suficiente apenas o domínio do ofício; é preciso o domínio da ciência desse ofício e a compreensão de suas determinações sociais, pois é esse domínio que garantirá a efetivação de práticas pedagógicas que, transcendendo às

meras atividades ou experimentos laboratoriais, de fato respondam às necessidades de inserção da classe trabalhadora no trabalho e na sociedade.

Ou, como afirma Kuenzer (2010), a formação de professores de educação profissional deve viabilizar o conhecimento do mundo do trabalho em suas múltiplas determinações e em sua totalidade complexa, o que exige uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica vinculada a uma formação pedagógica que aponta para as questões didáticas no sentido de ter disponibilidade para compartilhar o acesso ao conhecimento, preocupar-se com o outro e principalmente ter utopia, entendida no sentido de “*topus*”, ou seja, de “um lugar possível”. Isso por que a educação é um processo social, e sua prática não é isolada, ela é coletivamente orientada por um projeto pedagógico que, para se tornar emancipador, necessita relacionar parte e totalidade, teoria e prática, disciplinaridade e interdisciplinaridade, uma vez que o conhecimento é fruto da atividade humana.

Além da apreensão desta dimensão mais ampla, e a partir dela, o professor da educação profissional, ao planejar a sua atividade docente deve considerar os objetivos fundamentais de sua disciplina, como ela se encontra dentro da formação oferecida, suas interfaces com as outras disciplinas do curso ofertado, além do perfil do profissional esperado.

Em resumo, a formação de professores para a educação profissional, a partir da pesquisa realizada, aponta para o desenvolvimento da capacidade de interação entre o mundo do trabalho, a ação pedagógica e o conhecimento científico e tecnológico necessários para a formação dos futuros profissionais.

Considerando a demanda por desenvolvimento de competências cognitivas complexas a partir das novas formas de organização e gestão da sociedade e da produção, outra dimensão a considerar é a necessidade de constituição, mediante o trabalho pedagógico, de espaços de participação onde permanentemente se estimule a busca da autonomia, em oposição a um trabalho pedagógico fragmentado e autoritário. Isso pressupõe uma formação que permita ao professor perceber a importância do uso dos espaços do mundo do trabalho em permanente articulação com as ferramentas

pedagógicas inerentes à atividade docente, na perspectiva de se efetivar a sistematização e a intencionalidade características da ação pedagógica. É essa ação docente intencional que leva os alunos a compreender os conceitos com base na articulação permanente com a realidade observada, estudada, exemplificada ou, em suma, vivida.

Paralelamente ao domínio do conhecimento como produto de outrem, é preciso ensinar também a construir novos conhecimentos, entendendo sua provisoriedade diante dos avanços permanentes da ciência. É preciso desenvolver uma consciência de que o conhecimento é sempre parcial e que, portanto, exige constante investigação, cada vez mais aprofundada. Isto significa não só garantir o acesso ao que já foi produzido, mas instigar a produção do novo e a continuidade do aprendizado permanente. Para tanto, o professor das áreas específicas de educação profissional precisa ser qualificado em pesquisa e desenvolvimento.

Nesse sentido, observou-se que o que diferencia os professores de uma universidade tecnológica e os professores de uma universidade corporativa, em essência, é a função social distinta. Na UC, viabiliza-se o acesso a um conhecimento já produzido, estratégico para a empresa, ao passo que na UT é preciso desenvolver um conhecimento científico mais amplo. Isso porque para o profissional a ser formado na UT abre-se uma gama diversa de possibilidades de atuação, enquanto que para o profissional da UC já existe uma atuação definida, visto que ele já tem um cargo na empresa.

De qualquer modo, ainda que na UC exista um recorte de objeto específico estabelecido pelas necessidades da empresa, para os professores das duas instituições, é necessário um profundo conhecimento dos processos de trabalho e das suas interfaces sociais e institucionais, visando-se entender como esses processos se articulam com conhecimento socialmente necessário. É preciso também que esses docentes entendam como se dá o processo de produção no mundo, as ações sociais e políticas mediadas pela internacionalização do capital e as áreas de atuação em suas mais diversas articulações.

Não há, portanto, como ser um bom professor quando se está atado ao fragmento disciplinar desarticulado da totalidade - a ciência restrita à academia - pois quanto mais complexa a sociedade mais conhecimento ela exige dos indivíduos e, conseqüentemente, mais complexa se torna a função do professor. Isso sem esquecer que a sociedade permanece organizada de acordo com a lógica capitalista e que a produção toyotista exige uma formação teórica aprofundada no que se refere à prática.

Portanto para todos os profissionais, incluindo a classe trabalhadora, é necessário o domínio do conhecimento científico articulado permanentemente a prática laboral, tal como viabilizam os professores entrevistados, avaliados como os melhores professores pois são aqueles que trazem o mundo real para dentro da sala de aula.

A questão que se coloca é como disponibilizar professores com essa qualificação para a classe trabalhadora, e não restringi-los apenas ao ensino das elites. Assim mais uma vez reforça-se a necessidade de uma formação sólida para os professores da educação profissional.

As questões apontadas por essa pesquisa e que demandam maior aprofundamento de estudo dizem respeito a:

- Análise das práticas pedagógicas exercidas pelos professores da educação profissional, pois a proposição inicial mostrou-se inviável por razões alheias à vontade da pesquisadora.
- A masculinização da docência na educação profissional, com exceção para o curso de magistério em nível médio.
- A possibilidade de relação entre conhecimento científico e conhecimento tácito nas propostas de formação para os professores da educação profissional que dedicam tempo integral à docência sem experiência na área específica da engenharia.

Finalizando, cabe entender os processos pedagógicos como processos intencionais e sistematicamente desenvolvidos com o objetivo de possibilitar o acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, a ação do professor têm por

finalidade possibilitar a transição do senso comum, dos saberes tácitos pelo domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, o que pressupõe o domínio do método científico, pois esses saberes exigem intervenção pedagógica já que o ser humano é capaz de espontaneamente formular seus conceitos cotidianos, mas o mesmo não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos.

A partir desta compreensão, e das evidências obtidas com a pesquisa, algumas conclusões são possíveis acerca de uma proposta de formação dos professores das áreas específicas da educação profissional.

Concordando com a hipótese já levantada por Machado (2008), a pesquisa evidenciou a necessidade da formação em nível de licenciatura, posto que os depoimentos mostraram a insuficiência de programas aligeirados como os Esquemas I e 2, ou como os cursos de formação pedagógica eventuais.

Com relação às várias modalidades de licenciatura que vêm sendo discutidas, entre elas a licenciatura em educação profissional como graduação, independentemente de formação específica para uma área profissional, a pesquisa mostrou a insuficiência desta modalidade.

Ao mostrar que o docente se constitui a partir da sua prática laboral viabilizada pela formação na área de trabalho, ficou evidente que a licenciatura, absolutamente necessária, deverá ocorrer após a formação profissional em área específica, e preferentemente, após um período de exercício profissional, confirmando a hipótese apontada por Kuenzer (2010).

Machado, Kuenzer e Franco, ao debaterem a formação de professores para a educação profissional em 2006 com publicação em 2008 indicam a insuficiência da formação esparsa oferecida nos Esquemas I e II e também em programas que oferecem uma disciplina, ainda que dentro de um curso de pós-graduação.

Ou como diz Kuenzer (2010) não há como prescindir de uma formação vinculada à materialidade do trabalho.

Não é possível então constituir uma licenciatura para a educação profissional que não seja a partir da formação do bacharelado posto que, para além de que não é possível “pensar tantas licenciaturas quantas são as possibilidades formativas para o mundo do trabalho” (Kuenzer, 2010, p 06) a investigação realizada por essa tese demonstra que os professores se constituem docentes enquanto engenheiros, ou seja, pela via do trabalho específico da engenharia.

Assim sendo essa pesquisa vem contribuir para o debate no âmbito da formação de professores para a educação profissional reforçando a perspectiva de que esse professor precisa ser formado em uma licenciatura que contemple as discussões pedagógicas articuladas as dimensões do mundo do trabalho após o bacharelado específico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Afrânio Carvalho. **Atividades de educação corporativa no Brasil: análise das informações coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.** Belo Horizonte: MDIC, 2006. Disponível em: <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1228763591.pdf>> . Acesso em: 8 nov. 2010.

ALPERSTEDT, Cristiane. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior.** Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04092005-222744/pt-br.php>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

_____. **Educação corporativa: estratégias de promoção da gestão do conhecimento.** *Aprender*, jan./fev. 2003. Disponível em:

<www.aprenderonline.com.br>. Acesso em: 26 mar. 2007.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Programa e Resumos [da] 30. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** [São Paulo]: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

ANDRÉ, Marli; ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Uma Década de Pesquisas sobre Formação de Professores. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 14.: para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005, 2006, Lisboa. **Actas...** Lisboa: AFIRSE, 2006.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002. p. 17-156.

ARGYRIS, Chris. **Increasing Leadership Effectiveness**. New York: Wiley-Interscience, 1976.

BARBOSA, Maria Núbia. **O discurso pedagógico na educação tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Educação e Tecnologia. **Educação & Tecnologia**: Revista Técnico-Científica dos programas de pós-graduação em tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 4-29, abr. 1997.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 133/2001**, de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 30 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243:parecer-ces-2001&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 8 nov. 2010.

BRASIL. **Educação Profissional**: legislação básica. 5. ed. Brasília: MEC; PROEP, 2001b.

BRASIL. **Educação Profissional**: concepções, experiências, problemas e propostas (Anais). Brasília: MEC; PROEP, 2003.

BRASIL. Sistema educacional brasileiro: ensino técnico e profissional. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional-brasileiro/ensino-tecnico-1>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALDAS, Andrea do Rocio, KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. Disponível em http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/trabalho_docente_desistencia_acacia.pdf. Acesso em 20 de set de 2010

CAMPOS, Roselane F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAMPOS, Roselane F. **O cenário da formação de professores no Brasil:** analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília. **Trabalhos apresentados...** Brasília: ANFOPE, 2004.

CARDOSO, Luís Antônio; CARVALHO, Sheila do Canto. **Universidade Corporativa:** o acionamento do conhecimento como alavanca das novas práticas gestionárias do pós-fordismo. SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – SIMPEP, 12., 2005, Bauru, SP. **Anais...** Bauru, SP: SIMPEP, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais!. Disponível em:
<http://www.enecos.org.br/docs/universidadeoperacional_mchaui.doc>. Acesso em: 15 ago. 2007.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: **Universidade: Por que e como reformar?** Brasília, 2003a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003b.

Comunicado Ipea nº 65, de novembro de 2010; *Comunicado Ipea nº 40*, de março de 2010

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. **Emprego na indústria: evolução recente e uma agenda de mudanças.** Rio de Janeiro: CNI, 1997.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C.; GOULD, Janet. M. Understanding organizational learning capability. **Journal of Management Studies**, Lancaster, v. 33, p. 361-379, 1996. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.1996.tb00806.x/abstract;jsessionid=6C9BC7903CE4E504A5C6F72C59F272D9.d02t02>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DUARTE, Newton. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa

escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 607-618, 2006.

ÉBOLI, Marisa. Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. In: _____. **Coletâneas universidades corporativas**: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler, 1999.

ÉBOLI, Marisa. Educação corporativa e gestão do conhecimento como vantagem competitiva. CONGRESSO FEBRABAN DE RECURSOS HUMANOS, 6., 2003, São Paulo. **Trabalhos apresentados...** São Paulo: FEBRABAN, 2003.

ÉBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, André Luiz Francisco. **Universidades corporativas**: estado do conhecimento e implicações para a área da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIOL, Marlene C.; Lyles, A. Marjorie. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FONTOURA, Natália; GONZALEZ, Roberto. Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade?.

Nota técnica publicada em **Boletim Mercado de Trabalho**: Conjuntura e análise, n. 41, Nov. 2009, pp. 21-26

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho. **Prospectiva**: Revista de Orientação Educacional, Porto Alegre, v. 2, n. 15, p. 45-52, out. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido= Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2009.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. **Programa e Resumos [da] 23. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. [São Paulo]: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 63-79, dez. 1999.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática**: princípios, técnicas, instrumentos. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, Celso João *et al.* (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, mai./ago. 1998.

KLEIN, Lígia Regina. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998a.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 63, ago. 1998b.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 21, n. 70, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, ed. especial, p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 nov. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.]*. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 870p. – (Didática e prática de ensino) Textos selecionados do **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, UFMG, 20 a 23 de abril de 2010.

LEITE, José C. C. (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 40-49, maio/ago. 2001.

LIMA, E. F. *et al.* Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período 1999-2003. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu, MG. **Programa e Resumos [da] 26. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. [São Paulo]: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MACHADO, Lucília R. S. Racionalização produtiva e formação no trabalho. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 41-61, jul./dez. 1996.

MACHADO, Lucília R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a.

MACHADO, Lucília R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Programa e Resumos [da] 31. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** [São Paulo]: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: I - Feuerbach.** São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1996.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa:** a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MELLO, Diene Eire de. **O esquema I e sua contribuição para a prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1997.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 2010.

MENEZES, Luis Carlos de. Trabalho e visão de mundo: ciência e tecnologia na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 75-81, jan./abr. 1998.

MORAES, Maria Célia M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 50-61, jan./abr. 2005.

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, MEC, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MUSATTI, Tullia. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 66-77, set./dez. 2003.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1991.

NOVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, E. Apresentação. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

PEREIRA, Paulo Cesar Xavier. A Dimensão da história da técnica para o entendimento da educação tecnológica. **Educação & Tecnologia**: Revista Técnico-Científica dos programas de pós-graduação em tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ, Curitiba, ano 1, abr. 1997.

PERRENOUD, Philippe. [Dez novas competências para ensinar: convite à viagem](#). Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008.

RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Gestão da educação corporativa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática**: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUSA, Cynthia P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, mai./ago. 1996.

STEIN, Edson Francisco. **Práticas educativas e comprometimento dos trabalhadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARAPANOFF, Kira. **Panorama da educação corporativa no contexto internacional**. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/universidadecorporativa/panoramaeducacaocorporativa-contextointernacional.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSIGNY, Mônica Mota. Ética e ontologia em Lukacs e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 82-93, 2004.

TEIXEIRA, Andréa. **Universidades corporativas x educação corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR: PDI 2009 a 2013: proposta para apreciação da comunidade**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/comissoes/plano-de-desenvolvimento-institucional/PDIConsultacomunidade.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

VALENTE, Ana Lucia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VARGAS, Sonia Maria de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 95-106, set./dez. 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo S.. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Referências telemáticas:

www.pg.utfpr.edu.br

http://www4.utfpr.edu.br/centenario/index.php?option=com_content&view=article&id=16:a-historia-da-universidade-tecnologica-federal-do-parana&catid=12:a-historia&Itemid=23

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Identificação:

- Nome completo
- Idade
- Cargo/função
- Trajetória acadêmica
- Formação
- Experiência profissional

Questionamentos:

- Como você iniciou sua carreira de professor?
- Quais fatores influenciaram sua escolha?
- Quais as maiores dificuldades que você encontra no exercício da docência?
- Do que você mais gosta nessa atividade?
- Hoje, qual o significado da docência em sua vida?
- Você tem formação pedagógica? Se não, sente falta?
- Do que você sente necessidade de aprender para ser professor?
- Como é elaborada a sua avaliação?
- Qual a sua concepção de avaliação?
- Existem propostas para "recuperar" os alunos que não conseguem aprender os conteúdos das disciplinas?
- Que tipo de material didático você usa em suas aulas?
- Você está satisfeito ou faria alguma mudança no material didático utilizado?
- Como seleciona os conteúdos que são trabalhados em sala?
- Como é a organização da aula?
- Você trabalha de maneira interdisciplinar?
- Você relaciona sua disciplina com outras do curso?
- Você relaciona sua disciplina com o mundo do trabalho? Como?
- O que você percebe de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GERENTE DO SETOR DA EMPRESA QUE RECEBE OS PROFESSORES NOS CURSOS OFERECIDOS PELO SETOR

Identificação:

- Nome completo
- Idade
- Cargo/função
- Trajetória acadêmica
- Formação
- Experiência profissional

Questionamentos:

- Aspectos relevantes para a ação docente na educação profissional
- Importância da educação profissional para a companhia
- Necessidade de formação pedagógica para os docentes/instrutores
- Contexto em que se insere essa preocupação com a formação dos docentes