



# Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional

*An illustrious unknown:  
educating teachers for vocational education*

**Sandra Terezinha Urbanetz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), no Curso de Pedagogia, na modalidade EAD, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

---

## **Resumo**

Este artigo discute a produção acadêmica sobre formação de professores para a educação profissional sob a perspectiva da formação de professores em geral, apontando a urgente necessidade do tema, posto que essa modalidade encontra-se como um permanente desafio social. A partir das publicações disponíveis no *site* da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), faz-se uma discussão sobre as publicações de formação docente. À luz da perspectiva materialista, observa-se a quase inexistência dessa

temática em pesquisas e publicações, compreendendo-se que isso se dá a partir da indefinição de políticas de formação para esses docentes.

**Palavras-chave:** Educação. Trabalho. Formação de professores. Educação Profissional.

### **Abstract**

*This article discusses the academic production on teacher education for vocational education from the perspective of teacher education as a whole, pointing out the urgency of the issue, since this modality is as a permanent social challenge. From the publications available at the Capes website (Coordination of Improvement of Higher Education Personnel) and Anped (National Association of Graduate Studies and Research in Education), it is a discussion on the publications of teacher training. Under the light of the materialistic perspective, there is almost no research and publications on this subject, being understood that this comes from the blurring of political training for these teachers.*

**Keywords:** Education. Work. Training of teachers. Vocational Education.

---

### **Introdução**

Em que pese a intensificação dos debates nos últimos cinco 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. Isso porque essa é 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.

Considerando que a educação profissional em nosso país “nasce” com uma proposição inicial de uma formação assistencialista, visto que se destinava aos desvalidos da fortuna, há que se avaliar que até a proposição das Universidades Tecnológicas, passando pelos diversos projetos ainda em debate na sociedade, um longo caminho já foi trilhado, ainda que muito há por se fazer.

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 VI 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).

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.

Assim, ao investigar-se como acontece em nosso país a formação dos docentes que atuam na educação profissional, verifica-se que esse tema aparece como um ilustre desconhecido.

Ilustre enquanto tema de debate e pesquisa de grandes autores nacionais como Kuenzer (2000, 2003, 2010), Franco (2008), Machado (2008b), entre outros, porém completamente desconhecido, como mostram os dados investigados e apresentados na sequência.

Desde a destruição da conformação do trabalhador camponês para a conformação do trabalhador operário, muitas mudanças ocorreram indicando para a atualidade que tais mudanças continuam a acontecer; do operário rígido passou-se a exigir flexibilidade, entendida enquanto possibilidade de executar tarefas múltiplas, estando preparado para lidar com a incerteza, com o imprevisto, com capacidade de adaptação a toda e

qualquer situação, o que, somente contraditoriamente pode indicar uma possibilidade de formação mais ampla do trabalhador, posto que o que se evidencia nas relações de trabalho é que essas exigências têm servido muito mais ao capital do que ao trabalhador no momento em que no mercado de trabalho passa a estar disponível essa mão de obra.

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, deixou de ser apenas física e passou a ser também simbólica (KUENZER, 2006), ou seja, não se tem mais somente o capataz ou o supervisor controlando todos os movimentos do trabalhador, instituiu-se, para além disso a ideia de “colaborador” que “veste a camisa da empresa” e que, portanto, muitas vezes, deixa de ter uma vida independente da fábrica.

Assim sendo, o objetivo deste texto é apresentar o resultado da pesquisa realizada no âmbito do programa de doutoramento e que investigou a formação de professores para a educação profissional partindo-se do pressuposto de que a necessária compreensão da objetividade dos processos educativos passa pela compreensão de que em cada momento histórico o princípio pedagógico modifica-se.

Após uma análise dos processos históricos, discute-se os dados referentes à investigação articulados às pesquisas sobre formação docente indicando a quase inexistência de pesquisas sobre a formação docente para a educação profissional.

### **Formação de professores para a educação profissional: ilustre desconhecida nas pesquisas educacionais**

Para clarearmos essa questão, apresentamos os dados levantados a respeito da formação de professores para a educação profissional sob a perspectiva das pesquisas acerca de formação de professores. Assim, para construir as referências para a análise dos dados empíricos, 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 4.695 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 apresentarem-se 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 de formação de professores para a educação profissional.

Nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os trabalhos sobre formação de professores também superaram exponencialmente os trabalhos sobre formação de professores para a educação profissional.

A seguir, é possível visualizar esses dados nas tabelas comparativas apresentadas (Tabelas 1 e 2):

**Tabela 1** - Trabalhos disponíveis na Plataforma Capes (2000-2009)

(Continua)

Trabalhos: Mestrado/Doutorado – 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*

**Tabela 1 - Trabalhos disponíveis na Plataforma Capes (2000-2009)**

(Conclusão)

Trabalhos: Mestrado/Doutorado – expressão exata				
Ano	Formação de professores	Formação de professores para a educação profissional	Educação profissional	Educação profissional/formação de professores
2006	560	-	81	12**
2007	590	-	73	9
2008	683	01	114	5
2009	680	-	126	11
Total	4695	04	768	58

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: \* Um dos trabalhos já está computado no critério de formação de professores para a educação profissional;

\*\*Dois 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 professo 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*	-	01	-	-
2005	45	-	05	-	01
2006	29**	-	02	-	01
2007	32	-	01	-	01
2008	18	-	-	-	-
2009	21	-	-	-	-
Total	214	-	10	01	03

Fonte: Dados da pesquisa (com base em dados disponíveis no site da Anped).

Notas: \* Dois dos trabalhos tratam da docência na educação profissional;

\*\*um dos trabalhos trata da docência na educação profissional.

Os dados indicam a precariedade de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional, ainda que este seja um tema de análise urgente diante da importância que a educação profissional tem no cenário nacional.

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.

Entretanto, 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 dessa modalidade de educação traz para a cena, com intensidade, a questão da formação de professor.

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.

A partir da literatura e da imersão no campo investigativo, aprendeu-se que a formação dos docentes de educação profissional tem como fundamento o pragmatismo utilitarista, de caráter presentista, posto que é essa 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.

A formação do professor então, dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista. Segundo Manzano (2008), observa-se que na *Revista Brasileira de Educação*, de 1995 a 2005, a maior parte da produção sobre a formação de professores diz respeito à discussão sobre a necessidade da reflexão como categoria de formação.

Um dos primeiros estudos realizados por André e Romanowski (2002) 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.

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 influenciados pelas discussões de cunho reflexivo.

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) e sobre as novas tecnologias e suas implicações para a formação de professores, como os estudos de Menezes (1998), Kenski (1998), Pretto (2002), Silva Júnior (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.

Andrade (2007), ao fazer 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, demonstrando, 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 apresentados, ganha força 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, p. 46), 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.

Segundo Brzezinski e Garrido (2000, p. 95-96), os trabalhos apresentados no GT 8, Formação de professores, entre os anos de 1992 a 1998, demonstram que quase não existem pesquisas sobre profissionalização, sindicalização e “participação nos movimentos de defesa da valorização do professor”.

Já Lima et al. (2003) explicam que os trabalhos apresentados nos anos de 1999 a 2003 trataram de aspectos gerais da formação de professores (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).

Os estudos apresentados por André (1999), Lima et al. (2003), Andrade (2007) confirmam a quase que total inexistência de estudos sobre a formação de professores para a educação profissional.

### **Considerações sobre ser professor na educação profissional**

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. Tais 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 em 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 ambiguidade. 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 (CALDAS; KUENZER, 2007).

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 dessas 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 (2007) 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, polos 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 em que 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 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 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 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 a hipótese da formação pragmática e utilitarista responder 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.

Isso significa que 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.

O que, para a educação profissional significa um completo esvaziamento, posto que a discussão sobre a formação dos professores que atuam nessa modalidade está literalmente à margem das discussões sobre a formação de professores.

## Referências

ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 1990 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo: ANPED, 2007.

ANDRÉ, M.; ANDRADE, R. R. M. de. Uma década de pesquisas sobre formação de professores. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 14., 2006, Lisboa. **Anais...** Lisboa: AFIRSE, 2006.

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

BRASIL. Ministério da educação. **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.

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

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009.

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

CALDAS, A. R.; KUENZER, A. Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: NETE; FaE; Ed. UFMG, ago. 2007. CD-ROM.

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

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

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado n. 65. **PNAD 2009 - primeiras análises**: investigando a chefia feminina de família. nov. 2010. Disponível em: <<http://www.generacaetnia.org.br/publicacoes/IPEA.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Comunicado n. 40. **Mulher e trabalho**: avanços e continuidades. mar. 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100308\\_comunica-doipea40.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100308_comunica-doipea40.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2012.

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

DUARTE, N. 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**, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

FRANCO, M. C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 41-66, mar. 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 92-95.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, n. esp., p. 43-69, 2003.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 19-40, 2008.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 20 a 23 abr. 2010.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, 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. **Anais...** São Paulo: ANPED, 2003.

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

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008b.

MANZANO, C. S. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** São Paulo: ANPED, 2008.

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

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

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

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

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 50-61, jan./abr. 2005.

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

PRETTO, N. de L. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002.

SAVIANI, D. 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.

SILVA JUNIOR, J. dos R. 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**, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUSA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VARGAS, S. M. de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 95-106, set./dez. 2003.

Recebido: 28/05/2012

*Received:* 05/28/2012

Aprovado: 05/08/2012

*Approved:* 08/05/2012