

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p200-216>

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: limites e possibilidades de institucionalização

TEACHER FORMATION FOR PROFESSIONAL EDUCATION:
limits and possibilities of institutionalization

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EDUCACIÓN
PROFESIONAL: límites y posibilidades de institucionalización

Lucília Regina de Souza Machado¹

RESUMO

Constituiu-se como objetivo deste artigo analisar os limites e possibilidades do processo de institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil. Suas justificativas decorrem da necessidade de discutir e compreender questões que mostram o caráter ainda insipiente desse processo. Foram, inicialmente, apresentados o conceito de institucionalização, seus usos, dimensões e perspectivas de análise dos processos aos quais se reporta. A labiríntica e inacabada institucionalização da docência nos anos iniciais da escolarização básica no Brasil foi recuperada para evidenciar a complexidade desse processo. Para analisá-lo com respeito à formação docente para a educação profissional, seus limites e possibilidades, buscou-se interagir com quatro perspectivas de análise: a teórica, a formal, a prática e a substantiva. Essa última vista como amálgama das outras por trazer os valores fundamentais da prática pedagógica comprometida com a emancipação social.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação profissional. Institucionalização.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the limits and possibilities of the process of institutionalization of teacher education for professional education in Brazil. Their justifications derive from the need to discuss and understand issues that show the still incipient character of this process. Initially, the concept of institutionalization, its uses, dimensions and perspectives of analysis of the processes to which it refers were presented. The labyrinthine and unfinished institutionalization of teaching in the early years of basic schooling in Brazil was recovered to highlight the complexity of this process. To analyze it with respect to teacher education for professional education, its limits and possibilities, we sought to interact with four perspectives of analysis: the theoretical, the formal, the practical and the substantive. This last view as amalgam of others for bringing the fundamental values of pedagogical practice committed to social emancipation.

Keywords: Teacher formation. Professional education. Institutionalization.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los límites y las posibilidades del proceso de institucionalización de la formación docente para la educación profesional en Brasil. Sus justificaciones derivan de la necesidad de discutir y comprender los problemas que muestran el carácter aún incipiente de este proceso. Inicialmente, se presentó el concepto de institucionalización, sus usos, dimensiones y perspectivas de análisis de los procesos a los que se refiere. La institucionalización laberíntica e inacabada de la enseñanza en los primeros años de la educación básica en Brasil se recuperó para resaltar la complejidad de este proceso. Para analizarlo con respecto a la formación del profesorado para la educación profesional, sus límites y posibilidades, buscamos interactuar con cuatro perspectivas de análisis: el teórico, el formal, el práctico y el sustantivo. Esta última visión como amálgama de otros para traer los valores fundamentales de la práctica pedagógica comprometida con la emancipación social.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación profesional. Institucionalización

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte - MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9029-3019>. E-mail: ismachado@uai.com.br

1 Introdução

As ciências sociais e políticas conservam o tema da institucionalização como uma das suas diletas tradições de pesquisa. Em 2011, Lagroye & Offerlé publicaram o livro *Sociologie de l'institution* num esforço de atualização da agenda de pesquisas a esse respeito valendo-se de textos de um grupo de autores a propósito de seus diferentes objetos de pesquisa, contextos empíricos e abordagens.

Passados alguns anos, talvez outro esforço de renovação da pauta de pesquisa sobre esse tema seja necessário para incluir e problematizar o que vem sendo produzido nesse campo. O presente artigo pretende, despretensiosamente, se inserir nesse empenho. Seu objeto trata da institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil. Sem desmerecer a importância da perspectiva formal pautada em legislações, que tem predominado no debate nacional sobre esse tema, pretende lançar algumas questões a partir de outras perspectivas com o intuito de abrir o debate para a compreensão dos limites e possibilidades do insipiente processo de institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil.

Para tanto, fará, inicialmente, uma recuperação sumária dos significados atribuíveis ao termo institucionalização, seus usos, perspectivas de análise dos processos aos quais se reporta e dimensões a serem consideradas pelos estudos a esse respeito. Em seguida, fará uma recuperação concisa dos principais elementos do processo de institucionalização da formação profissional de professores para a educação básica no Brasil com base em contribuições de Tanuri (2000), ilustrativas da perspectiva formal, da complexidade da marcha concernente à legalização e legitimação dessa formação e inspirativa para estudos sobre o tema.

As vicissitudes do processo de institucionalização da formação docente para a atuação em atividades de educação profissional será examinada na sequência. Para tanto e dentro dos limites da dimensão de um artigo, se beneficiará da perspectiva formal, mas com a intenção de também buscar nas três outras - a teórica, a prática e a substantiva – elementos para problematizar o tema e, com isso, oferecer contribuições ao avanço dos estudos e pesquisas a seu respeito. Com esse propósito, o artigo chega ao seu termo com indagações a respeito dos limites e possibilidades da institucionalização da formação docente para a educação profissional

2 O conceito de institucionalização

O significado mais geral de institucionalização, termo originado do latim *instituere*, remete a colocar algo em algum lugar, organizar em uma determinada ordem, estabelecer de forma durável, criar as fundações. Ele se reporta, também, à decisão de se fazer algo e de se envolver nessa execução, inclusive na atividade de formar alguém, tanto que, no francês, *instituteur* (no feminino, *institutrice*) designa o educador, o professor, o instrutor, o mestre, o pedagogo, o preceptor.

Com o significado de colocar algo ou alguém em algum lugar e, às vezes de forma permanente ou por longo período de tempo, a palavra institucionalização tem sido utilizada para a internação, em instituições especializadas, de um idoso cuja família não tem condições de dele se ocupar ou de um adolescente em conflito com a lei. Analogicamente, a institucionalização da formação docente para a formação profissional pode ser compreendida como sua inserção em instituições e sistemas, por exemplo, no Sistema S, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos sistemas estaduais de educação, em estabelecimentos privados. Institucionalizar a formação docente para a educação profissional com o significado de internar implica, portanto, em inseri-la formalmente na estrutura de instituições, significa atribuir-lhe estrutura decisória, conferir-lhe dotação orçamentária, mantê-la em funcionamento regular cuidando para que suas práticas se consolidem.

Com o significado de fazer algo e se envolver nessa execução, o termo institucionalização remete a dar a qualquer coisa caráter institucional ou de instituição ou fazer com que essa coisa adquira essa qualidade. No caso da formação docente para a educação profissional significa oficializá-la, legalizá-la, legitimá-la, sancioná-la, regularizá-la, reconhecê-la e, com isso, certificar ou autenticar os documentos dela derivados. Conforme Meyer & Rowan (1977), trata-se, aqui, do processo mediante o qual atribuições e ações conquistam consideração, distinção e importância e, por isso, passam a vigorar como cânones e normas nas relações sociais. Com esse significado, institucionalizar a educação profissional para a educação profissional significa estabelecer legislação e um conjunto de regras e normas (leis, diretrizes curriculares, portarias etc.) a seu respeito, de forma a assegurar o reconhecimento social e a afirmar direitos aos que por ela passam e, com isso, oferecer respaldo para recrutamentos, seleções, remunerações, promoções etc.

Tanto no primeiro como no segundo significado, a institucionalização está sujeita a variações, a alterações e a incertezas devido a fatores de diferentes ordens, econômicas, políticas e culturais, de forma que o fator tempo atua para dizer das possibilidades de sua continuidade na transmissão de procedimentos, rotinas, linguagens aos sujeitos concernidos.

O processo de institucionalização envolve, ainda, pelo menos quatro perspectivas de análise: a teórica, a formal, a prática e a substantiva. A teórica concentra-se em conceitos e especulações para fins de investigação e deslindamento de questões sobre as quais se tem pouco ou insuficiente conhecimento. É o caso, por exemplo, da abordagem institucional das organizações e de suas variantes, o institucionalismo de Powell & Colyvas (2008) interessado nas chamadas micro fundações e do que Lawrence, Sudabby e Leca (2011) chamam de trabalho institucional motivados em analisar a relação entre as diligências feitas pelos indivíduos, suas intervenções práticas e comportamentos e as possibilidades de transformação de instituições. Pode-se citar, também, o modelo teórico de Berger e Luckmann (1985) de análise dos processos de legitimação de institucionalizações mediante a qual os universos simbólicos sobre formas de conduta e papéis institucionais inaugurados são transformados e transmitidos socialmente, criando-se, assim, um quadro de referências para as relações dos indivíduos.

A perspectiva formal de análise dos processos de institucionalização dedica-se a examinar as normas e protocolos destinados a oficializar, legalizar e reconhecer o que foi ou está sendo institucionalizado e, inclusive, aplicar os mecanismos de coerção aos desviantes. Entram, então, em cena as normas a serem respeitadas e seguidas (legislações, regulamentos, princípios e diretrizes) e os domínios aos quais cabe atuar autoridades fazendo valer direitos ou arbitrando determinações com base em convenções, costumes e hábitos.

Já a perspectiva prática põe em relevo as atividades concretas de invenção/reinvenção das instituições, as experiências e vivências dos processos de institucionalização e seus condicionantes e procedimentos, os consentimentos e as resistências de sujeitos, as tensões e os conflitos, os mecanismos de participação, as interpretações e as avaliações. Sob esse ângulo, Suchman (1995) se interessou por abordagens de gestão voltadas à legitimação de processos de institucionalização, o que hipoteticamente supõe que esses possam ir ao encontro do que é desejado socialmente e do que se define como apropriado conforme estabelecem normas e valores compartilhados.

Por fim, a perspectiva substantiva da institucionalização. Trata-se do ponto de vista dos valores implicados e articuladores das três perspectivas anteriores (a teórica, a formal e a prática), para colocar em relevo o que é fundamental e indispensável tendo em vista uma construção consistente e perdurável das ações e políticas de formação docente para a educação profissional.

Três dimensões do processo de institucionalização são imprescindíveis nas análises e intervenções a respeito: a objetiva ou a que envolve questões de ordem material ou estrutural; a subjetiva ou os aspectos inerentes às considerações, valores, crenças e ações pessoais e a intersubjetiva ou a decorrente das interações, acordos e co-construções.

3 Institucionalização da formação profissional de professores para a educação básica no Brasil

No artigo *História da formação de professores*, circunscrito à análise da longa, labiríntica e inacabada institucionalização da docência nos anos iniciais da escolarização básica no Brasil, Tanuri (2000) traz inúmeros elementos que evidenciam a complexidade desse processo. Sua análise privilegia a perspectiva formal acima caracterizada e a exposição a seguir não dispensa a leitura integral desse artigo graças ao detalhamento feito sobre a questão, especialmente em nível das unidades federativas.

A definição pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 de que essa formação deveria ocorrer em cursos de nível superior e em universidades e institutos superiores de educação alimentou e ainda alimenta inúmeros debates sobre os caminhos de sua institucionalização. Por essa lei, a admissibilidade de cursos normais de nível médio como formação mínima de professores seria aceita até dez anos após a promulgação da LDB de 1996. Porém, passados mais de vinte anos, eles ainda resistem como processos instituídos de formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A pauta dos questionamentos a respeito das determinações da LDB de 1996 incluiu não apenas a indicação de término do instituto do curso normal, mas também o lócus dessa formação (universidades x institutos superiores de educação), dos saberes a serem abrangidos por ela, questões a respeito da profissionalização docente e das representações sobre a profissão.

Tanuri (2000) esclarece que a busca pela instituição ou fundação de escolas profissionais destinadas à formação para o exercício do magistério decorre da própria institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Além da ação do Estado, as disputas religiosas que envolveram a Reforma Protestante e a Contra-Reforma estão na origem desse interesse. Porém, diz a autora, é com a Revolução Francesa que surge a escola normal de índole leiga e sob a responsabilidade estatal. Tal instituição se expande com o fortalecimento dos Estados Nacionais e desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino.

A Lei de 15 de outubro de 1827 - que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império - representou igualmente certo estímulo à busca da institucionalização da docência e das condições profissionais de exercê-la. Segundo Tanuri (2000), a aprovação dessa lei foi precedida de debates sobre se às mulheres seriam franqueados os exames para tal função, ficando estabelecida a aceitação daquelas que além de demonstrarem a posse dos conhecimentos requeridos, fossem brasileiras e de reconhecida honestidade, exigência não endereçada aos homens.

Tanuri (2000) explica que tendo sido criadas a partir de 1835, as escolas normais brasileiras se integraram às estruturas provinciais de ensino, se pautaram pelo modelo europeu (principalmente o vindo da França), se desenvolveram sob a hegemonia do pensamento conservador, de conteúdo rudimentar, organização simplificada e prescritiva, duração intermitente, história aleatória e adversa, frequência reduzida, descontinuidade administrativa. Tudo isso teria, então, levado essas escolas ao desprestígio e, assim, à sua frágil institucionalização.

Esse processo atinente às escolas normais tomou novo rumo nos finais do Império. Segundo Tanuri (2000), em razão do desinteresse do público masculino por essa formação por conta da modesta remuneração à atividade docente, elas passaram

a ser abertas às mulheres e à coeducação. Inicia-se, assim, o processo de feminização do magistério primário. De qualquer forma, a existência numérica dessas escolas não passa mais do que uma em cada província no final do Império. São escolas que ainda não haviam alcançado o estatuto de curso secundário e que não contavam com bibliografia pedagógica específica e adequada à formação profissional dos docentes.

Veio a Primeira República (1889-1930) e essa praticamente não trouxe avanços ao campo educacional, subordinada que estava aos interesses oligárquicos. O movimento nacionalista, segundo Tanuri (2000), nesse período, passa a requerer o alinhamento e a convergência das iniciativas de formação profissional de professores ou de criação de escolas normais nos estados. Mas, isso não se efetivou no plano das deliberações políticas federais, mas alguns estados, graças ao seu poderio econômico, como o de São Paulo, puderam alentar suas estruturas de formação de professores.

Um projeto de Escola Normal Superior além de outras proposições, segundo Tanuri (2000) já havia entrado nas formulações do legislador e, progressivamente, caminhou-se em direção à elevação do estatuto do curso normal com o aumento do número de anos de formação e a criação de cursos complementares, uma espécie de primário superior, solução que serviu de âncora a vários estados da federação. Esses se viram, ainda, envolvidos pelos reclamos do movimento escolanovista, o que lhes deu, pelo menos, elementos para rever e reavaliar seus desenhos e práticas de preparação didático-pedagógica ou técnico-profissional em curso.

Novas configurações de institucionalização da formação de professores vieram à tona, com destaque para o que se definiu para o Distrito Federal e para Minas Gerais. Na reforma desse último estado, sobressai-se a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico para professores e com duração de dois anos em regime de continuidade aos estudos profissionais já realizados. (TANURI, 2000).

Os anos 1920 testemunhariam, assim, um novo olhar para as escolas normais, mais ampliadas na duração e conteúdo dos estudos, com possibilidade de articulação com o nível secundário e maior inserção no debate propriamente pedagógico estimulado pelo movimento escolanovista e pela relevância que as métricas educacionais passam a ganhar.

No Distrito Federal, a Escola de Professores passou a se denominar Faculdade de Educação ao ser incorporada, em 1935, à recém criada Universidade do Distrito Federal. Quatro anos depois, foi anexada à Universidade do Brasil e integrada ao Instituto de Educação. Semelhante movimento ocorre também na Universidade de São Paulo, modelo que passa a ser assumido por outros estados federativos, no qual se sobressai o interesse pelos conteúdos das ciências da educação ainda que a materialização das novas ideias pedagógicas não se torne concreta no plano das realizações práticas.

Tanuri (2000) também registra a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, órgão que passou a ter um importante papel na difusão das ideias e técnicas pedagógicas, na promoção de pesquisas educacionais, na assistência aos estados e municípios, no esclarecimento a dúvidas diversas em matéria de administração escolar. É nesse contexto que se cria no país, em 1939, o curso de Pedagogia.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, representou, segundo Tanuri (2000), a ratificação do padrão de formação de professores primários praticado por diversos estados federativos, o que pode ser visto como um passo adiante na sua institucionalização, ainda que com certa flexibilidade, em atenção às diferenças regionais, de definições estruturais, curriculares, locus de formação, condições de ingresso e funcionamento. O curso normal, tal como outros de tipo profissionalizante, foi instituído por essa lei como não equivalente ao curso secundário, significando garantir acesso aos estudos em nível superior apenas aos cursos das faculdades de filosofia, restrição abolida, parcialmente, pelas leis de equivalência do início dos anos 1950 e completamente pela LDB de 1961.

Tanuri (2000), em sua análise sobre aos percursos e percalços da institucionalização da formação docente para a escolarização básica, se refere com bastante riqueza de detalhes a pontos importantes, tais como: a interposição nesse processo feita pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) decorrente do acordo MEC/INEP e USAID e que vigorou por oito anos, de 1957 a 1965; os Pareceres do Conselho Federal de Educação a respeito do currículo mínimo do Curso de Pedagogia; o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia dos anos 1980-90; o aparecimento de disciplinas novas em alguns currículos; a prevalência, no período da ditadura militar, do tecnicismo e da instituição da divisão técnica na escola por meio da formação de especialistas; o processo de perda de relevância dos cursos normais e dos Institutos de Educação; a perda de espaço social e político pelas escolas normais; as iniciativas de política pública para a revitalização dos cursos normais; a definição pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em favor do curso de Pedagogia para a formação destinada à docência nos anos iniciais da escolaridade; a polêmica causada pela superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação; a expectativa de que a experiência já acumulada pelos Cursos de Pedagogia e pela rede pública de cursos médios de formação docente possa ser aproveitada e valorizada.

Portanto, o histórico das idas e vindas das políticas e iniciativas a respeito da institucionalização formal da formação docente para os anos iniciais da educação básica oferece elementos para a reflexão sobre o caráter incerto e instável da institucionalização da formação profissional de professores no Brasil. A esse respeito, vale também consultar o artigo *Formação pedagógica institucionalizada para o docente na/da educação superior: tempo de contradições* de Leitinho & Dias (2015).

4 As vicissitudes do processo de institucionalização da formação docente para a atuação em cursos de educação profissional

Machado (2013), no capítulo *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos* integrante do livro *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*, organizado por Moura, traceja os passos hesitantes que tem marcado a trajetória das tentativas de institucionalizar a formação docente para a educação profissional no Brasil.

Esse texto decorre da participação da autora em evento organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado em 2008, para discutir a Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica, e foi também publicado por esse órgão em livro.

Sua abordagem nesse texto, tal como a de Tanuri (2000) acima mencionada, tem também o enfoque predominantemente definido pela perspectiva formal, dando ênfase aos aspectos da legislação educacional brasileira e seus significados políticos. Se, como se viu no tópico acima a partir dos estudos de Tanuri (2000), a institucionalização da formação docente para a educação básica não tem gozado de uma trajetória clara e bem definida, as informações que Machado (2013) traz permitem dizer que esse processo tem seguido caminhos até menos consistentes e estáveis no que se refere à formação de professores para a atuação na educação profissional.

A autora inicia esse capítulo com o registro da constatação da falta de professores para os cursos profissionalizantes oferecidos pelas recém criadas Escolas de Artes e Ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foi criada oito anos depois, em 1917, no antigo Distrito Federal, para tentar suprir essa carência. Porém, sua breve história deu o sinal inicial de que não seria fácil institucionalizar a formação de docentes para a educação profissional no país. Essa escola normal, de caráter bem específico porque voltada estritamente para a formação

de docentes para ministrar cursos profissionalizantes, funcionou por apenas 20 anos e com pouco sucesso. Ela chegou a formar apenas 381 professores, embora tivesse contabilizado 5.301 matrículas nesse período. Ou seja, a evasão foi enorme. Machado (2013) informa que do total dos concluintes, 309 eram mulheres com presumível destinação à docência de artes manuais em escolas primárias. Resultados que podem ser interpretados como certo desvirtuamento com respeito às finalidades que animaram a criação dessa escola normal.

Segundo a autora, a primeira vez que o tema da formação docente para a educação profissional é tratado pela legislação educacional brasileira ocorreu com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942. Porém, é sob a influência da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) vinculada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que o tema merece atenção no período compreendido entre a segunda metade da década de 1940 e 1963. Por meio dessa articulação, promoveu-se intercâmbios educacionais para a formação de professores para o ensino industrial, curso de aperfeiçoamento para professores já iniciados nessa formação, viagens técnicas aos Estados Unidos e a introdução de metodologias de ensino praticadas nesse país, uma relação que marcou a institucionalização do Senai e sua prática pedagógica.

A emissão, pelo Ministério da Educação, de portarias reguladoras do exercício da docência na educação profissional passou a ser uma prática constante nos anos 1960. Em vez de instituir cursos para formar professores, a opção foi de proceder aos registros de requerentes ao exercício de magistério nesse campo e autorizações para lecionar mediante o atendimento a determinadas exigências.

A LDB de 1961 tratou do assunto da formação de professores para a educação profissional, mas de forma distinta e discriminativa, pois esses seriam preparados em Cursos Especiais de Educação Técnica enquanto que os professores da educação geral seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O termo especial carrega diferentes significados, pois pode dizer do que é próprio, exclusivo e reservado a algo, alguém ou situação, mas também pode exprimir o que é ocasional, eventual, não regular. Essa dubiedade se arrasta aos dias de hoje, pois foi reforçada por diversos pareceres do então Conselho Federal de Educação e portarias do Ministério da Educação. Bizarramente, um desses pareceres, o de nº 257/1963, facultava a oferta do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, uma versão misógina destinada à preparação de professoras para cursos de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais.

As portarias ministeriais se constituíam, assim, como uma forma de legislar de forma diferenciada com relação à formação de professores da educação básica e mesmo internamente ao campo da educação profissional, da mesma forma que no âmbito do Ministério da Educação as diretorias de ensino agrícola, industrial e comercial se mantinham separadas.

Essa tendência de diferenciação e fragmentação da regulação da formação docente para a educação profissional se acentuou com a emissão do Parecer CFE nº 12/1967, que fragmentou ainda mais a regulação da formação de professores para a educação profissional ao interpretar que a função dos tais cursos especiais era de fazer a preparação para a docência de disciplinas específicas. A Portaria Ministerial nº 111, vinda no ano seguinte, reforçou a tendência ao afrouxamento dessa formação ao conceder a possibilidade para cursar tais cursos também aos egressos de cursos técnicos de nível médio desde que houvesse nos seus históricos escolares o registro da disciplina em questão.

Um fato novo nesse cenário foi a instituição pela Lei nº 5.540/68, conhecida como Reforma Universitária, da obrigatoriedade de formar professores para o ensino de segundo grau, seja de disciplinas gerais ou técnicas e em apenas em cursos de nível superior. Mas isso teve curta duração, pois já no ano seguinte normas complementares

afrouxaram essa exigência em caso de falta de pessoal disponível com esse nível de formação. Bastaria o candidato ter sua aprovação em exame de suficiência promovido por instituições de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Para prover a carência de professores com tal habilitação, o Poder Executivo sancionou o Decreto-Lei nº 616 de 9/6/1969 para instituir a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – Cenafor, ramificada por sete filiais, situadas em estados diferentes da Federação. Dezesete anos depois, em 1986, esses órgãos foram extintos bem como a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri.

Machado (2013) traz as informações sobre os diversos pareceres do CFE e portarias do Ministério da Educação voltadas à regulação de cursos de formação docente para a educação profissional. Uma dessas portarias ministeriais, a de nº 339/70, foi responsável pela criação dos cursos, considerados à época emergenciais, ou seja, de necessidade imediata e urgente, especialmente em decorrência da aprovação da Lei nº 5.692, em 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no, então, denominado ensino de segundo grau.

Esses cursos, denominados como Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau, passaram a ser conhecidos como Esquema I e II e oferecidos conforme normas definidas pela Portaria Ministerial nº 432/71. O primeiro, destinado aos diplomados em curso superior, com a finalidade de possibilitar complementação pedagógica. O segundo, para os técnicos diplomados aos quais cabiam outras exigências relativas aos conteúdos das disciplinas e formação pedagógica.

Diversos dispositivos normativos com a finalidade de nortear a instituição da formação docente para a educação profissional vieram a seguir, conforme Machado (2013) tais como: a regulamentação das cargas horária dos cursos (Parecer CFE nº 74/70); diretrizes para planos destinados a essa formação (Pareceres CFE 151/70 e 111/71); currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária (Parecer CFE nº 1.073/1972) e uma plêiade de pareceres e portarias, que tornou profusas as décadas de 1970 e 1980 com respeito à legislação referente à matéria².

O Art. 61 da LDB 9.394, de 1996, que trata da categoria dos profissionais da educação escolar básica, passou, nos últimos anos, por alterações decorrentes de três dispositivos normativos com implicações importantes para a questão da formação de professores para a educação profissional de nível médio.

Primeiro, veio a Lei nº 12.014, de 2009, que incluiu nessa categoria além dos professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, dois outros grupos: os portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e os portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. No seu parágrafo único, considerando os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, também dos cursos técnicos, definiu que a formação para o exercício da docência na educação básica deve prever sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

² Parecer CFE nº 3.761/74, Parecer CFE nº 3.771/74, Parecer CFE nº 3.774/74, Parecer CFE nº 3.775/74, Parecer CFE nº 1.886/75, Parecer CFE nº 1.902/75, Parecer CFE nº 2.517/75, Parecer CFE nº 51/76, Parecer CFE nº 532/76, Parecer nº 4.417/76, Resolução CFE nº 3/77, Portaria MEC nº 396/77, Parecer CFE nº 919/79, Parecer CFE nº 136/80, Parecer CFE nº 867/80, Parecer CFE nº 589/80, Parecer CFE nº 67/81, Parecer CFE nº 335/82, Parecer Sesu/MEC nº 47/79, Parecer CFE nº 1.092/80, Resolução CFE nº 1/81, Resolução CFE nº 7/82, Indicação CFE nº 2/82, Portaria MEC nº 299/82, Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/87, Parecer CFE nº 31/91.

Dois anos depois, por meio da Medida Provisória nº 746/16, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, foram, também, incluídos nessa categoria de docentes os profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. A finalidade seria a de atender o que passou a prever o inciso V do caput do art. 36 da LDB, ou seja, a formação técnica e profissional, um dos itinerários formativos estabelecidos para o currículo do ensino médio em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

Um ano depois, por meio da Lei nº 13.415/17, o Art. 61 da LDB nº 9394 é novamente alterado. A inclusão na categoria de docentes da educação básica de profissionais com notório saber passou a ser bem abrangente: além do reconhecimento pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, também passou a valer a experiência profissional dos profissionais, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. Essa concessão se ateve obviamente ao atendimento do inciso V do caput do art. 36, acima mencionado, como uma forma de dar por resolvida a questão do recrutamento de docentes para a educação profissional. Lembrou, ainda, a Lei nº 13.415/17, de fazer figurar na categoria dos docentes da educação básica os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Remendose paliativos têm sido a tradição brasileira em matéria de institucionalização da formação docente para a educação profissional. Semelhantemente, o Decreto 2.208 de 1997, primeira iniciativa de regulamentação das determinações da LDB de 1996 para essa modalidade educacional, no seu Art. 9º, rezava que as disciplinas do currículo do ensino técnico seriam ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Para isentar-se de críticas, esse decreto considerava a necessidade de uma preparação prévia para o magistério dos profissionais assim recrutados. Sabe-se, porém, que isso até hoje ainda não é uma realidade palpável, pois se prioriza ou até se valoriza unicamente o critério da experiência prática não docente. Ou quando se oferece formação pedagógica, essa é muito aligeirada e pouco convergente com as necessidades específicas da docência na educação profissional.

Portanto, ainda resta instituir uma política nacional ampla de formação de professores para essa modalidade educacional. Cabe lembrar que há 45 anos, a Unesco, no seu relatório *La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel*, de 1974, já a enfatizava para todos os seus países membros:

A formação de professores de educação técnica e profissional deve estar no topo da agenda para que essa educação seja desenvolvida em todos os níveis. Esses professores ocupam uma posição fundamental no mundo moderno. Eles são o elo entre o sistema educacional e o mundo da indústria, agricultura, comércio e outros setores de atividade. E são eles que formam e educam os trabalhadores e técnicos qualificados necessários em números crescentes para o progresso econômico e técnico. A formação desses professores é, portanto, uma tarefa extremamente importante a todos os países, industrializados ou não.

Um dos principais argumentos deste estudo é que qualquer ensino vale apenas o que valem os professores. As modalidades de formação deles variam muito de país para país. Quaisquer que sejam os meios empregados, o objetivo principal é construir um corpo docente dedicado e competente de professores. Esses professores poderão, então, não apenas formar, mas também educar futuros técnicos e trabalhadores qualificados, preparando-os para assumir seu papel em um mundo dominado por tecnologias em constante evolução. (UNESCO, 1944, p.220, tradução nossa).³

³ «La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel doit être placée au premier rang des priorités si l'on veut que cet enseignement se développe à tous les niveaux. Ces professeurs occupent une position clé dans le monde moderne. Ce sont eux qui représentent le lien entre le système d'enseignement et le monde de l'industrie, de l'agriculture, du commerce et les autres secteurs d'activité.

O relatório da Unesco ainda trouxe que “[...] a organização flexível e racional da formação de professores de educação técnica e profissional não será, por si só, suficiente para atender às necessidades educacionais nesse campo: é a qualidade dessa formação que determinará a do ensino.” (UNESCO, 1974, p. 222, tradução nossa).⁴ Recomendou, assim, que:

Para poder desempenhar suas funções adequadamente, todos os professores do ensino técnico e profissional devem ter um nível de ensino geral bastante alto, ter um conhecimento profundo da teoria e prática de sua especialidade e realizar estudos teóricos de pedagogia, complementados por um estágio prático de ensino realizado sob a direção e o controle rigoroso de educadores experientes. (UNESCO, 1974, p.222, tradução nossa).⁵

E, ainda, que:

A formação pedagógica deve, portanto, incluir instrução de base, cursos de psicologia a respeito das faixas etárias para as quais a educação será direcionada e preparação completa para o uso de métodos modernos de ensino de disciplinas técnicas e profissionais. Ela deve ser projetada de tal maneira que o futuro professor se conscientize da natureza essencialmente criativa de sua profissão e não aplique mecanicamente, ao longo de sua carreira, as técnicas aprendidas durante sua formação inicial. (UNESCO, 1974, p. 223, tradução nossa).⁶

Por fim, a Unesco, nesse documento, considerou que “[...] para que o ensino técnico e profissional seja eficaz e vivo, as autoridades responsáveis devem incentivar por todos os meios os professores desse ensino a continuar sua educação.” (UNESCO, 1974, p. 224, tradução nossa)⁷. Ou seja, a formação de professores de educação técnica e profissional deve ser considerada como um processo continuado. Dentre as estratégias propostas para essa educação ininterrupta, a Unesco, nessa publicação, cita cursos, inclusive os de curta duração, concessão de licença especial para estudos, círculos de estudos livres, conferências e seminários, viagens ao exterior, intercâmbio de professores no país ou com países estrangeiros.

Porém, passados 45 anos da publicação desse documento, situações adversas à institucionalização da formação docente para a educação profissional ainda persistem e não há no cenário atual indicativos de mudança no panorama. Perduram: a carência de formação pedagógica aos docentes dessa modalidade educacional, esquemas improvisadores de formação, falta de apoio ao desenvolvimento profissional para o exercício dessa docência, preconceito como decorrência da discriminação que atravessa toda a educação profissional fruto da formação histórica brasileira fincada no escravismo e no desprezo aos trabalhadores e visão da docência como mera transmissão de conhecimentos empíricos.

Et ce sont eux qui formeront et instruiront les ouvriers qualifiés et les techniciens nécessaires en nombre de plus en plus élevé pour le progrès économique et technique. La formation de ces professeurs représente donc une tâche extrêmement importante pour tous les pays, industrialisés ou non.

L'un des principaux arguments de la présente étude est que tout enseignement ne vaut que ce que valent ses enseignants. Les modalités de la formation de ceux-ci varient beaucoup selon les pays. Mais quels que soient les moyens employés, le but essentiel est de constituer un corps d'enseignants dévoués et compétents. Ces enseignants seront alors capables non seulement de former mais aussi d'éduquer les futurs techniciens et ouvriers qualifiés en les préparant à assumer leur rôle dans un monde dominé par une technologie en constante évolution.»

⁴ “Mais l'organisation souple et rationnelle de la formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel ne permettra pas à elle seule de répondre aux besoins d'éducation dans ce domaine: c'est la qualité de cette formation qui déterminera celle de l'enseignement».

⁵ Pour être en mesure de s'acquitter convenablement de leur tâche, tous les professeurs d'enseignement technique et professionnel doivent avoir un niveau assez élevé d'instruction générale, connaître à fond la théorie et la pratique de leur spécialité et avoir fait des études théoriques de pédagogie, complétées par un stage d'enseignement pratique fait sous la direction et le contrôle étroit d'éducateurs expérimentés.”

⁶ “La formation pédagogique doit donc comprendre une instruction de base, des cours de psychologie portant sur les groupes d'âge auxquels s'adressera l'enseignement, et une préparation approfondie à l'emploi des méthodes modernes d'enseignement des matières techniques et professionnelles. Elle doit être conçue de telle manière que le futur enseignant prenne conscience du caractère essentiellement créateur de sa profession et ne se contente pas d'appliquer mécaniquement, tout au long de sa carrière, les techniques apprises au cours de sa formation initiale.”

⁷ “Ainsi, pour que l'enseignement technique et professionnel soit à la fois efficace et vivant, il faut que les autorités responsables encouragent par tous les moyens les professeurs de cet enseignement à poursuivre leur éducation.”

Há, ainda, perguntas básicas não suficientemente respondidas e cujo teor da resposta pode condicionar os rumos das definições a respeito da institucionalização da formação docente para a educação profissional. Duas delas são essenciais. A primeira indaga sobre qual perfil seria necessário ao docente da EPT. A segunda, sobre quais seriam as especificidades da docência na EPT.

A história da educação profissional brasileira mostra que foram e ainda são muito diversificados os perfis requeridos aos docentes da educação profissional. O modelo do mestre da oficina-escola para o qual o aluno aplicado é o que busca se espelhar e reproduzir devotamente os gestos ensinados pelo instrutor ainda tem sido a referência seguida em muitos casos.

Essa mesma lógica orientou a didática do ensino industrial brasileiro na aplicação das Séries Metódicas de Oficina (SMO), introduzidas no Senai nos anos 1940, sob a influência norte-americana. Esse era o nome dado às fichas que os alunos recebiam informando a sequência das operações que deveriam realizar e as condições, meios, métodos e instrumentos que deveriam observar e utilizar para isso. Por meio do método da demonstração, o instrutor exhibe a forma correta de fazer cada operação e o aluno sob a supervisão desse mentor tem seus gestos observados, supervisionados, controlados e avaliados. A ênfase é dada, sobretudo, à prescrição e vigilância da conduta do aluno tendo, por base teórica, o condutivismo nas suas versões psicológica e pedagógica e o pressuposto de que o comportamento humano pode e deve ser modelado. Daí, o ensino individualizado e o sistema modular terem sido adotados como estratégias mais favoráveis à garantia da eficácia desse processo instrucional. A tradição dessa concepção é ainda hoje muito presente de forma que se recrutam instrutores nas empresas com a crença de que para ensinar, basta saber fazer e controlar o modo operatório de quem está aprendendo.

Num outro pólo, vê-se a contratação para a docência na educação profissional de profissionais munidos de formação acadêmica cimeira, com mestrados e doutorados, mas sem ou com insipiente iniciação pedagógica e/ou vivência de ambientes de trabalho não escolares.

Houve momentos na história da educação profissional brasileira em que, diante da falta de contingente docente apto, se apelou à contratação de profissionais estrangeiros, que a despeito dos conhecimentos técnicos que dispunham, mal conheciam a realidade do país.

Pesquisa realizada por Cunha (2012) analisa as investidas da gestão Capanema do então Ministério da Educação e Saúde nesse recrutamento. Entre 1936 e 1938, quando do auge do nazismo, foram trazidos docentes alemães. Da Suíça, segundo o autor, vieram 29 técnicos. Deu-se, também, início à coparticipação norte-americana na renovação das escolas industriais do governo federal.

Outra questão importante se refere à influência dos padrões dos processos produtivos na modelação do perfil docente e da pedagogia desenvolvida na educação profissional. O do artesanato foi responsável pela criação da figura do artesão mestre de oficina-escola, ainda encontrado em abundância nas instituições formadoras. A manufatura e o modelo taylorista-fordista lavraram o terreno para fazer frutificar o aprendizado de conteúdos fragmentados e esvaziados, o que também não saiu de cena totalmente. Vieram do modelo flexível de produção, por outro lado, a docência pautada na pedagogia por objetivos, o paradigma das competências, a pedagogia do trabalho independente e da construção da autonomia progressiva dos alunos e as demandas pela formação interdisciplinar visando à melhor inserção dos egressos em processos produtivos que requeiram habilidades de trabalho em equipe e a disposição à polivalência.

Portanto, as inconstâncias, instabilidades e variabilidades de diferentes ordens e complexidades formam o quadro político, educacional e cultural das vicissitudes do processo de institucionalização da formação docente para a atuação em cursos de

educação profissional no Brasil. Há que se lembrar, também, das travancas que impedem e dificultam o equacionamento do chamado pacto federativo e suas reproduções na esfera dessa modalidade educacional. (MACHADO; VELTEN, 2013).

5 Sobre os limites da institucionalização da formação docente para a educação profissional

Dois enfoques serão, aqui, abordados para tratar desses limites. O primeiro deles se refere às linhas divisórias e medidas que delimitam o alcance desse processo de institucionalização. O segundo trata das suas principais insuficiências ou limitações observadas com base na história da educação profissional brasileira.

Em primeiro lugar, é importante considerar que a formação docente pode ser vista como apenas um dos elementos do processo de profissionalização do professor. Segundo Shiroma & Evangelista (2010), além da formação inicial e continuada dos docentes, a discussão sobre a profissionalização tem colocado em pauta, como requisitos imprescindíveis, uma dinâmica de desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional, contingências que, no entendimento das autoras, transcendem a própria docência e a escola.

A formação docente, por outro lado, não assegura por si a profissionalidade do professor, pois essa, segundo Lüdke & Boing (2010, s/d), “[...] designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas.” Refere-se, assim, a singularidades em constituição, a processos de constantes aprendizados por conta da necessidade de realizar ajustamentos em face de mudanças situacionais. São peculiaridades subjetivas que moldam a trajetória pessoal de cada professor, no caso da educação profissional, condicionadas pelas suas motivações e apreços e que contribuem para formar sua identidade profissional a partir do modo como ele se insere e se move no contexto da docência.

Portanto, a institucionalização da formação profissional tem seus contornos e fronteiras. Por conta disso, tem efeitos relativos nas concepções dos professores, já que outros fatores os influenciam no que pensam e fazem na escola e fora dela. Talvez por isso a formação pedagógica continue a ser, ainda, pouco reivindicada, inclusive pelos próprios professores da educação profissional. E, possivelmente por isso, permaneça como um objeto de estudo pouco cobijado.

Essas são questões que corroboram para tornar as insuficiências do processo de institucionalização da formação docente para a educação profissional e reforçam o desinteresse oficial e mesmo dos próprios professores por políticas que a favoreçam.

Por outro lado, os estudos e as realizações de formação docente para essa modalidade educacional têm sido feitos sem que se interessem pela análise prévia e concreta (real, não imaginária) da atividade dos professores nela envolvidos. A discussão tende a ficar circunscrita à formação, seja ela inicial ou continuada, antes mesmo da análise do trabalho real desses docentes. Por outro lado, não se percebe, igualmente, o interesse pela análise concreta da atividade dos professores que já passaram por formação pedagógica. Houve alguma mudança em relação ao que eles apresentavam antes em matéria de conhecimentos ou formas de intervir? Se sim, qual foi? E foi, realmente, devida à formação recebida?

Há, além dessas, outras questões de fundo que tornam mais densa a discussão sobre os limites e limitações da institucionalização da formação docente para a educação profissional. Por exemplo, como os professores se movem no contexto da circulação de conhecimentos e saberes, que ocorre na escola, na sua vivência do processo de ensino-aprendizagem e na relação com os setores externos à instituição. Como professores da educação profissional têm questionado, interpretado, negociado, reformulado e compartilhado tais conhecimentos e saberes, sendo eles de diferentes

origens e naturezas? Quais deles são por eles institucionalizados ou rechaçados moldando, assim, sua formação?

Os processos incompletos e trôpegos de institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil ganham maior insuficiência quando deixam, também, de reconhecer os professores ocupados com essa docência como sujeitos da organização (individual e coletiva) de suas práticas profissionais; quando deixam de tomar os aprendizados docentes que emergem do confronto que eles fazem com situações e problemas e quando não levam em consideração recursos por eles mobilizados ou inventados frente a tais circunstâncias.

Há, portanto, pontos que tornam o debate sobre a institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil uma dialética entre o claro e o escuro, entre o que se sabe e o que não se sabe ainda. Por exemplos: O que é característico, próprio e exclusivo dessa formação? Quais necessidades específicas ela deve responder? Quais são as dúvidas, acertos, angústias, segredos e satisfações despertados pela docência na educação profissional que precisam ser revelados? O que são os invariantes nessa formação e o que vem sendo descoberto, criado e recriado com respeito à pedagogia que ela precisa considerar? O que é relevante em termos de aprendizagem para um professor iniciante na educação profissional e o que o é para o que tem anos de experiência? Como os professores da educação profissional aprendem a analisar, individual e coletivamente, suas próprias aprendizagens por meio de análises retrospectivas reflexivas? Como os professores da educação profissional reconstróem o que lhes aconteceu em momentos dramáticos, os chamados incidentes críticos já vividos? Como ir além da função regulatória e prescritiva da formação docente institucionalizada para dar chance de florescer a função emancipatória, comprometida com a promoção da autonomia? Como enxergar o instituinte em meio às práticas pedagógicas rotineiras e esclerosantes? Em que medida também os formadores engajados na formação docente para a educação profissional estão exercendo a prática da sua autoformação crítica? Esses processos de formação têm sido acompanhados, monitorados e avaliados? Em caso negativo, por quais motivos? Em caso positivo, quais resultados têm sido obtidos?

Portanto, há um leque de questões carentes de pesquisas cujos resultados podem contribuir para o avanço da compreensão dos limites e limitações dos processos de formação docente para a atuação em cursos de educação profissional no Brasil e sua institucionalização.

6 Sobre as possibilidades da institucionalização da formação docente para a educação profissional

Quanto às possibilidades da institucionalização da formação docente para a educação profissional, dois ângulos de análise podem ser observados. O primeiro diz respeito ao que é possível ou pode eventualmente acontecer, ou seja, pode ser realizado, pode ter a permissão de ser feito considerando essa institucionalização. O segundo se refere à idoneidade, força, capacidade ou meios desse processo de fazer acontecer essa formação docente.

Em ambos os casos, quatro circunstâncias, pelo menos, devem ser consideradas: a formação docente para a educação profissional ideal ou aquela que ninguém faz; a formação docente para a educação profissional programada ou aquela que ninguém realmente segue; a formação docente para a educação profissional real ou aquela que acontece de fato e a formação docente para a educação profissional que desperta desconfianças ou suspeitas, aquela que é preciso evitar.

Além disso, quando se tem em mente as possibilidades da institucionalização dessa formação, é importante levar em conta que mesmo sabendo-se que ela tem seus limites e insuficiências, é um elemento importante do processo de valorização dos professores e do trabalho pedagógico. Em alguma medida, ela pode ter repercussões

nas concepções dos professores sobre o mundo, o ensino, a aprendizagem, os alunos e a prática profissional. De certo modo, pode provocar remodelações nas condições de trabalho. Dessa forma, o reconhecimento sobre sua importância tem crescido bem como as iniciativas a respeito. Um fato importante nesse sentido decorre da própria expansão numérica e geográfica da educação profissional no país.

Porém, para que a formação docente para a educação profissional ganhe maior credibilidade, adesão e resultados nas práticas educacionais, algumas ações requerem atenção, tais como: a) desenvolver estratégias de formação que facilitem a compreensão, planejamento, ação e reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos; b) acompanhar as transformações incessantes que contornam a educação profissional e que nela acontecem; c) fazer com que a formação docente ganhe maior atenção dos pesquisadores e seja mais documentada e conhecida; d) tomar como ponto de partida informações de análises sobre a atividade real de trabalho dos professores considerando sua complexidade e incidentes críticos; e) estimular a aprendizagem docente reflexiva a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade; f) considerar a grande variedade de contextos, experiências situacionais e necessidades dos professores em sua atividade de docência; g) observar a maneira mediante a qual conhecimentos de diferentes naturezas circulam entre diversos lugares, como são significados e articulados pelos professores; h) oferecer abertura aos professores para a (re) problematização dos saberes de forma individual ou coletiva; i) fazer o registro das narrativas docentes sobre suas práticas na educação profissional; j) contemplar tanto a forma teórica dos conceitos para que situações sejam compreendidas no seu funcionamento quanto a operacional para que se entendam os comportamentos da situação na sua variabilidade; k) combinar a precisão, mantendo conteúdos consagrados, com a imprecisão deixando largueza suficiente para que floresçam inovações pedagógicas; l) realizar o acompanhamento e o apoio aos projetos e processos pedagógicos; e m) sensibilizar os professores para o engajamento na sua formação docente continuada.

Os professores da educação profissional, como todos os professores de uma maneira geral, são demandados a elaborar estratégias e estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem, a relatar as condições necessárias ao adequado desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem considerando peculiaridades, circunstâncias e situações contextuais. Eles vêm sendo, também, solicitados a realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar, a fazer transposições didáticas contextualizadas, a vincular conteúdos a atividades práticas e de intervenção na realidade.

São desafios amplos ao se considerar a diversidade interna da educação profissional brasileira, que abriga desde a formação inicial e continuada de trabalhadores (inclusive a articulada à educação de jovens e adultos), a educação profissional e tecnológica de nível médio em suas diferentes arquiteturas (concomitante, subsequente e integrada) e as ofertas em nível superior (graduação tecnológica e pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional). (MACHADO, 2001).

A formação docente para atuar nos cursos técnicos, por exemplo, por conta das variantes curriculares e estruturais (integrada, concomitante, subsequente) desses cursos, requer atenção minuciosa. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, foi criado para ser “[...] um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral.” (BRASIL, 2016). Esse catálogo traz uma lista de 227 denominações de cursos técnicos agrupados por treze eixos tecnológicos. Cada um desses cursos pode, ainda, ser oferecido em relação com o ensino médio geral de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Para atuar na modalidade integrada, é fundamental que o professor mergulhe efetivamente nas estratégias e práticas de integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos

gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção. Na modalidade concomitante, precisa estar disponível para articular o planejamento e o desenvolvimento das suas atividades considerando o que se prevê para os cursos realizados sincronicamente pelos alunos, de modo a aproveitar as oportunidades educacionais que cada um oferece. Na modalidade subsequente, está desafiado a receber um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio em tempos desiguais e a se empenhar para conferir a cada um dos alunos o reforço necessário da formação obtida na educação básica, paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos ao curso técnico em questão.

É importante, ainda, lembrar que a diversidade das demandas ao professor da educação profissional também incluem a atuação em cursos - presenciais e a distância - de formação inicial e continuada de trabalhadores, de licenciatura, graduação tecnológica, pós-graduação *stricto sensu*, no desenvolvimento de conhecimentos e soluções tecnológicas e nas atividades de extensão.

Portanto, a questão das possibilidades da institucionalização da formação docente para a educação profissional, tanto no que se refere ao que é possível ou pode eventualmente acontecer quanto à sua força, capacidade ou meios de viabilizar essa formação, requer responder qual professor formar considerando essa variabilidade de contextos e demandas de atuação e, sobretudo, na perspectiva substantiva, com quais princípios e valores. (MACHADO, 2008).

7 Considerações finais

A problemática da institucionalização da formação docente para a educação profissional no Brasil constituiu o objeto de análise do presente artigo. Foi feita uma breve recuperação dos significados do termo institucionalização e de sua utilização, em especial no contexto da formação de professores para a educação profissional.

No fundamental, chegou-se à conclusão de que a institucionalização dessa formação ainda se constitui como um processo claudicante. Sobre os fatores históricos, econômicos, políticos e culturais responsáveis pelo caráter precário desse processo, é preciso avançar nas pesquisas para diminuir o que se apresentou ainda embaçado e sombrio.

Buscou-se interagir com as quatro perspectivas de análise do processo de institucionalização, a teórica, a formal, a prática e a substantiva, essa última vista como amálgama das outras por trazer os valores fundamentais da prática pedagógica comprometida com a emancipação social. A perspectiva prática da institucionalização da formação de professores para a educação profissional foi explorada, sobretudo, de forma perceptiva e com o propósito de arrolar um conjunto de perguntas sobre as quais é necessário realizar pesquisas e estudos aprofundados.

Como síntese de múltiplas determinações, a institucionalização da formação de professores para a educação profissional precisa ser analisada considerando a complexa trama social da qual faz parte e as contradições que favorecem ou impedem as possibilidades concretas para sua efetivação. Espera-se que este artigo tenha oferecido elementos para esse desbravamento concreto.

Por fim, cabe levantar ao término deste artigo questões discutidas neste artigo que se apresentam mais prementes e motivam a definição de um amplo programa de pesquisa. Dentre elas, a questão da percepção do valor da formação docente para a educação profissional e sua priorização efetiva; a participação dos docentes da educação profissional nas decisões sobre os processos formativos lhes dirigidos; a previsão de disponibilidade de tempo institucional aos docentes para sua formação; a formação dos formadores de professores da educação profissional; a concepção político-pedagógica dos processos formativos e os saberes docentes a serem desenvolvidos; a proposta de um sistema de tutoria destinado aos professores jovens e sem experiência em educação profissional; o acompanhamento da atividade do professor após o processo

de formação e a avaliação das políticas e iniciativas de formação docente para a educação profissional.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. MEC. SETEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 3ª edição. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 28 set. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Professores e modelos estrangeiros para a Educação profissional brasileira (1936/1945). *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 372-407, dez. 2012.

LAGROYE, Jacques; OFFERLÉ, Michel. (Orgs.). *Sociologie de l'institution*. Paris: Belin, 2011, 399 p.

LAWRENCE, Thomas; SUDABBY, Roy; LECA, Bernard. Institutional work: refocusing institutional studies of organizations. *Journal of Management Inquiry*, v. 20, n. 1, p. 52-58, 2011.

LEITINHO, Meirecele Calfope & DIAS, Ana Maria Iorio. Formação pedagógica institucionalizada para o docente na/da educação superior: tempo de contradições. *Poiésis*, Tubarão. v. 9, n. 16, p. 418 - 437, Jul/Dez 2015.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. (Verbetes). In: *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

MACHADO, Lucília R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF / Natal, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p.8-22, 2008.

MACHADO, Lucília R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e Proeja. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./dez. 2011.

MACHADO, Lucília R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MACHADO, Lucília R. S.; VELTEN, Janete. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, out./dez. 2013.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organization: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 83, n. 2, p. 340-363, sept. 1977.

POWELL, Walter W.; COLYVAS, Jeannette A. Microfoundations of institutional theory. In: GREEN-WOOD, Royston et al. *The Sage handbook of organizational institutionalism*. Londres: Sage, 2008. p. 276-298.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. (Verbetes). In: *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

SUCHMAN, Mark. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, v. 20, n. 3, p. 571-610, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-193, mai/jun/jul/ago 2000.

UNESCO. *La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel*. Paris: Les Presses de l'Unesco, 1974.