

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS IMPOSTOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Francisca Rejane Bezerra Andrade

Universidade Estadual do Ceará

Halana Rodrigues Freire Eloy

Universidade Estadual do Ceará

Resumo: *A "Nova República" instaurada no Brasil após a ditadura militar (1965-1985) veio seguida das novas investidas do capital internacional em período de crise do modelo de produção fordista, ocasionando uma reestruturação produtiva e, posteriormente, a implantação do neoliberalismo no país, resultando em novas imposições ao projeto de educação e de qualificação humana. Nesse contexto, a educação profissional, em especial a ofertada nas escolas de ensino médio integrado, despontam como o modelo educacional mais apropriado para o desenvolvimento técnico e tecnológico do país, trazendo impactos para a formação docente e as políticas educacionais. Buscaremos aqui contextualizar os impactos da educação profissional na formação docente no Brasil, em um contexto de avanço do neoliberalismo, trazendo para o debate a possibilidade de estarmos caminhando para uma desprofissionalização do professor.*

Palavras-chave: *Educação profissional. Identidade Profissional Docente. Neoliberalismo*

VOCATIONAL EDUCATION AND THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS: CHALLENGES IMPOSED ON EDUCATIONAL POLICIES IN A NEOLIBERAL CONTEXT

Abstract: *The "New Republic" introduced in Brazil after the military dictatorship (1965-1985) was followed by the new investments of the international capital when the Fordist production model was in crisis, promoting a productive restructuring process as well as the subsequent implantation of neoliberalism in the country and thus bringing new impositions to the project of education and human qualification. In this context, vocational education, especially that offered in integrated high schools, emerges as the most appropriate educational model for Brazil's technical and technological development, making impacts on teacher training and educational policies. We will seek to contextualize the impacts of vocational education on teacher training in Brazil, in a context of neoliberalism advancement, bringing to the debate the possibility of us being on the way to a deprofessionalization of teaching.*

Keywords: *Vocational education. Professional identity of teachers. Neoliberalism.*

Introdução

A “Nova República” instaurada no país após a ditadura militar (1965-1985) veio acompanhada das novas investidas do capital internacional em período de crise do modelo de produção fordista que ocasionou uma reestruturação produtiva e, posteriormente, a implantação do neoliberalismo no país, trazendo novas imposições ao projeto de educação e de qualificação humana. Entendemos por crise estrutural uma crise da produção imaterial que resulta numa crise de todos os aspectos da sociedade, inclusive no âmbito educacional.

Vivemos no nosso país o avanço do neoliberalismo, modelo econômico que impõe parâmetros e necessidades à educação e, conseqüentemente, às políticas educacionais. Tais parâmetros e necessidades estão relacionados com o aumento de lucros, imprimindo na educação um caráter não emancipatório, mas de capital humano. Nesse contexto, a educação profissional, em especial as escolas de ensino médio integrado, despontam como o modelo educacional mais apropriado para o desenvolvimento técnico e tecnológico do país, trazendo impactos para a formação docente e as políticas educacionais.

Assim, nessa relação entre tecnologia e educação, a primeira determina a demanda pela qualificação do trabalho enquanto a segunda determina a oferta de pessoas qualificadas para tal, fazendo com que as desigualdades educacionais contribuam com as desigualdades econômicas (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015).

Ao pensarmos em políticas educacionais, precisamos ter em mente que tanto a figura do professor quanto do trabalho docente são partes importantes delas. No novo Plano Nacional de Educação do Brasil – PNE (2011-2020)ⁱ, por exemplo, “a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação se apresentam como importantes desafios da agenda educacional brasileira” (GATTI et al, 2011, p. 320). Nessa perspectiva, compreendemos que pensar a formação docente é fundamental para avançarmos qualitativamente na implementação e elaboração das políticas educacionais em nosso país, considerando que as políticas de formação docente precisam estar relacionadas com as políticas educacionais.

Sendo assim, o objetivo desse artigo será contextualizar os impactos da educação profissional na formação docente no Brasil, em um contexto de avanço do neoliberalismo, trazendo para o debate a possibilidade de estarmos caminhando para uma desprofissionalização do professor. Também nos propomos a abordar os reflexos do modelo neoliberal sobre as políticas educacionais em nosso país.

A pertinência da temática aqui abordada se dá devido ao avanço concomitante do neoliberalismo e da educação profissional no país nos últimos tempos; assim sendo, consideramos fundamental aliar essa temática e seus impactos à formação docente e profissional para compreendermos o rumo da educação em nosso país.

Instalação e avanço do neoliberalismo: impactos nas políticas educacionais e na formação docente

Para compreendermos as atuais perspectivas para as políticas educacionais na sociedade brasileira, precisamos, primeiramente, compreender em que cenário elas estão inseridas, ou seja, o cenário neoliberal.

O neoliberalismo busca ‘salvar’ o capitalismo da crise cíclica e estrutural na qual se encontra por meio de um projeto às avessas do *Welfare State*, ou seja, ao invés de políticas intervencionistas do Estado, agora, prega-se o Estado mínimo. Temos que “a desqualificação do Estado tem sido [...] a pedra de toque do privatismo da ideologia neoliberal, a defesa do ‘Estado mínimo’ pretende, fundamentalmente, o Estado máximo para o capital” (NETTO, 1995, p. 100).

Nesse processo, houve uma reestruturação das forças produtivas, ocorrendo a substituição do modelo representado pelo binômio taylorismo/fordismo pelo toyotismo, a flexibilização das relações trabalhistas, a globalização econômica, a fragilização da organização política dos trabalhadores, dentre outros (ANTUNES, 2015).

Nesse cenário de crise e mundialização do capital, programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica começam a ser implementados no Brasil nos anos de 1990, quando o neoliberalismo começa a avançar no país. Tais programas são pautados na política de privatização, estabilização monetária ancorada no dólar, desregulamentação do mercado de trabalho e na reforma do Estado (ALENCAR, 2010).

É dentro desse cenário nada animador para a garantia de direitos fundamentais, dentre eles o de uma educação pública, gratuita de qualidade que se encontram as políticas educacionais na atualidade. Mas quais são os impactos dessa política neoliberal nas políticas educacionais no Brasil?

No neoliberalismo, a globalização vem sendo vista como um fenômeno inevitável e irreversível, colocando sobre a educação a responsabilidade de esta ser “o grande diferencial entre os países, os quais deveriam empreender esforços para enfrentar a competitividade nacional” (OLIVEIRA, 2004, p. 151).

O fenômeno da globalização entre os países reflete, principalmente, uma forte conexão econômica entre eles, o que aumenta a dependência dos países periféricos em relação aos desenvolvidos, afetando a autonomia desses países, os quais são, cada vez mais, submetidos a ‘políticas de caráter global’, inclusive políticas educacionais, imprimindo uma dimensão global da educação (AMARAL, 2010).

Por essa razão, ao analisarmos as políticas educacionais devemos fazê-lo considerando um contexto diferenciado, pois, como vimos, “as políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional” (AMARAL, 2010, p. 41).

Compreendendo essa dimensão globalizada e neoliberal, Amaral (2010) traz que os sistemas educacionais têm sido influenciados mundialmente por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), em um processo no qual “as atividades dos agentes internacionais no domínio das políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional” (AMARAL, 2010, p. 39).

Percebemos que é cada vez mais comum a associação das políticas educacionais às políticas econômicas, explicitando o pressuposto de que a educação, cada vez mais, é vista sob uma perspectiva de capital humano e não emancipatório. Amaral (2010) nos mostra que, historicamente, as políticas educacionais compuseram, na maioria dos países, as políticas sociais e que, até o avanço do neoliberalismo, organismos internacionais não influenciavam diretamente tais políticas, apesar de não podermos negar que, indiretamente, desde a organização das sociedades em Estados-Nações tenha existido uma conexão desses países com as dinâmicas internacionais.

A partir da década de 1990, não coincidentemente quando a ofensiva neoliberal avança de forma mais intensa pelo mundo, a soberania entre esses Estados-Nação em relação ao sistema de ensino vem sendo questionada. As convergências transnacionais, a globalização, a internacionalização e supranacionalização ocasionaram um fenômeno que o autor chama de desnacionalização dos sistemas nacionais de ensino (AMARAL, 2010).

Nesse cenário, a educação é condicionada aos interesses do capital internacional que, por sua vez, representa os interesses dos países da ‘cúpula mundial’. Em tal processo, os credores internacionais, além de fiscalizarem a aplicação de recursos financeiros, ditam as novas concepções que devem permear a educação, as quais representam um caráter imediatista à educação (OLIVEIRA, 2004, p. 150).

Percebemos que um regime internacional de educação está surgindo, o que vem ocorrendo nos dois últimos séculos, e que, atualmente, é sedimentado nas linhas neoliberais que são utilizadas como base para formas específicas de políticas educacionais (AMARAL, 2010). Tais linhas neoliberais que configuram as reformas e políticas educacionais são praticamente as mesmas em escala global, a saber:

Mudança do foco (antes no input e agora no output das instituições de ensino e dos docentes), o paradigma da **eficiência e eficácia**, descentralização da gestão, a **introdução de mecanismos de mercado**, avaliação e benchmarking das instituições (AMARAL, 2010, p. 50, grifos nossos).

Todo esse cenário trouxe sérios impactos para a formação docente e para as políticas educacionais que passaram a ser elaboradas de acordo com perspectivas internacionais, negligenciando, muitas vezes, características nacionais, regionais e locais que se fazem tão importantes para se alcançar resultados satisfatórios qualitativamente nessas políticas e, conseqüentemente, no âmbito educacional.

O foco atual na eficácia e eficiência nas políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo preza, primeiramente o resultado econômico, independentemente de quais repercussões trará para os arranjos pedagógicos, como nos alerta Amaral (2010).

Deste modo, as medidas impostas pelos credores internacionais, de acordo com uma dimensão global da educação, ao não considerarem as especificidades do país, contribuem para a perpetuação das desigualdades econômicas e educacionais. Portanto, para pensarmos em políticas educacionais e em formação docente no nosso país precisamos levar em consideração que vivemos em um país plural e, para avançarmos qualitativamente nesses setores, precisamos levar em conta essas especificidades.

Para explicitar o exposto acima, utilizaremos os dados trazidos por Sampaio e Oliveira (2015) que nos mostram que, em 2013, os professores da Educação Básica do Nordeste tinham um rendimento médio de R\$ 1.708,00, enquanto no Centro-Oeste esse rendimento era de R\$ 2.663,00. Como podemos perceber, as desigualdades do nosso país trazem impactos concretos na vida dos nossos professores, refletindo em sua atuação e formação docente.

Conforme já citado, vivemos em uma conjuntura socioeconômica na qual o avanço tecnológico e o neoliberalismo vêm impondo condições às políticas educacionais, com a crescente relação entre avanço tecnológico, educação, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, tendo a educação profissional voltada para o capital humano, o modelo educacional a

ser seguido, o que traz repercussões para a formação docente. Dedicaremos o tópico seguinte a essa temática.

Dicotomia na relação trabalho e educação como base da Educação Profissional

A educação não está dissociada do trabalho; há uma historicidade que conecta ambas as categorias e, ao considerarmos a categoria trabalho como a raiz ontológica do ser social, temos que “assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável da categoria trabalho” (TONET, 2005, p. 136). A educação considerada aqui é a categoria em seu sentido amplo e não reduzida à educação escolar.

Com a complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes, surgiu a necessidade de separar-se as categorias trabalho e educação. A educação passou a compor, cada vez mais, o processo de produção. O desenvolvimento da ciência, principalmente a partir do século XX, revela que o conhecimento científico tanto pode “tornar-se ciência genuína, compreensão do mundo ou mera manipulação ideológica” (LUCKÁCS, 1981).

De acordo com Saviani (1994), a educação assim considerada se articula com o processo de trabalho e, portanto, com o próprio fazer-se do homem. Nessa perspectiva, temos que é somente com o surgimento da sociedade de classes que se rompe a relação trabalho/educação em sua historicidade. Afinal, foi essa sociedade de classes que criou um espaço privilegiado do saber, denominado escola, o espaço no qual tinham o direito de participar os que “detinham a posse sobre as propriedades e não precisavam trabalhar” (LIMA, 2004, p.57).

Esta função da escola foi característica na Idade Antiga e Média; com o advento da modernidade que veio acoplado ao desenvolvimento do capitalismo, essa função se transforma. A partir de então a escola não é mais só prioritariamente para as elites; agora, tem um papel fundamental para a manutenção do padrão de acumulação que se instaura e seu correspondente modo de produção: modo de produção capitalista.

Ao adestrar o trabalhador às funções estabelecidas pela classe burguesa, o saber “emerge como condição de possibilidade de manutenção do modo de produção nascente” (LIMA, 2004, p. 57). O saber destinado ao trabalhador “é aquele necessário para que ele possa trabalhar e apenas nessa medida funcional que a reprodução do capital exige” (LIMA, 2004, p.58).

Com a modernização das fábricas, surgiu a necessidade de um profissional mais qualificado e, conseqüentemente, uma educação para tal, pois sem ela o trabalhador não conseguiria fechar o circuito de produção. A educação de que estamos falando aqui limita-se ao campo de adestramento ao

trabalho e não no sentido emancipatório como aquele utilizado por Ivo Tonet(2005), mencionado anteriormente neste artigo.

Essa foi a forma encontrada pela burguesia: fornecer a educação necessária para que o trabalhador alimentasse o ciclo do capital, aumentando os lucros da burguesia e a alienação no trabalho, sem que, contudo, fornecesse subsídios para que a ordem societária fosse contestada.

Como percebemos, a dicotomia entre as categorias trabalho e educação contribuiu para a perpetuação de uma educação alienante. Contudo, quais os rebatimentos dessa educação profissional na formação docente? Essa é a questão que discutiremos a seguir.

Educação profissional e seus impactos na formação docente

A elite brasileira utiliza-se do discurso da importância da ‘educação tecnológica’, para justificar suas propostas educativas privatizantes (SANTOS, 2012). Assim, hoje, as escolas não apontam para uma perspectiva além do capital e, sim, são parte integrante dele.

Nas últimas décadas, presenciamos no país um esforço para a ampliação da educação profissional técnica, o que pode ser percebido, por exemplo, pelo aumento da quantidade de vagas para essa modalidade de ensino e de novos Institutos e Centros de Formação Técnica, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) (ITANI et al, 2015). Mas qual seria a relação entre a expansão da educação profissional e a formação docente?

De acordo com o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004), apesar de o Decreto nº 2.208ⁱⁱ possibilitar que “docentes da educação profissional fossem selecionados a partir de sua experiência profissional, o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - Siape não permite a inclusão no sistema de professores que tenham apenas um curso técnico” (BRASIL, 2004, p. 35).

O referido documento questiona como seria possível a regulamentação da situação do enorme quantitativo de professores de ensino médio dos Institutos Federais (IF’S) que lecionam no ensino superior tecnológico? Sobre essa realidade, o documento ressalta que “considerando a falta de professores licenciados para as disciplinas específicas, esses professores precisariam ingressar em cursos de nível superior” (BRASIL, 2004, p. 36).

Seguindo o raciocínio proposto pelo referido documento, indagamos como seria possível a regulamentação da situação dos profissionais de disciplinas profissionalizantes? Ou seja, disciplinas específicas de um curso

técnico. A discussão agora traçada se desdobrará sobre a relação desses profissionais com o universo docente como um reflexo das implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, em especial na educação profissional.

Tal abordagem é bastante pertinente, principalmente no cenário atual do país, no qual, após a aprovação da reforma do ensino médioⁱⁱⁱ, institucionalizou-se a contratação de professores para atuar em disciplinas profissionalizantes, mesmo que estes não tenham formação docente, mas apenas sejam dotados de ‘notório saber’. A questão a ser aqui colocada é se, diante toda essa realidade, estamos caminhando para uma desprofissionalização docente.

Essa especificidade traz influência na formação docente desses indivíduos e, conseqüentemente, nos seus projetos e identidades profissionais. A questão que queremos suscitar aqui é se estamos caminhando para uma desprofissionalização docente, onde os saberes pedagógicos dessa formação estão sendo substituídos pelas demandas do mercado de trabalho e pelas transformações ocasionadas pelo mundo do trabalho.

Primeiramente precisamos deixar claro que a identidade profissional está em crise há muito tempo, causada principalmente pela precarização do trabalho docente, baixa remuneração^{iv}, não valorização do profissional, dentre outros fatores que têm provocado frustrações sobre a profissão, impactando diretamente na representação e identidade profissional (BURNIER et all, 2007).

Sobre os rebatimentos da conjuntura socioeconômica que vivemos, no caso as influências neoliberais nas políticas educacionais e na formação docente, os referidos autores também afirmam que a identidade profissional, além de um exercício individual, é também influenciada pelo contexto sócio-histórico.

Deste modo, a profissão docente está em constante transformação devido à dinamicidade da nossa sociedade, representada por instituições como a mídia, o Estado, os movimentos sociais, as políticas públicas entre outros que trazem repercussões para as novas práticas de ensino, condições de trabalho, formação docente, políticas educacionais dentre outros (BURNIER et all, 2007).

A intensa relação entre teoria e prática na educação profissional, principalmente nos cursos técnicos, assim como o fato de esta ser socialmente entendida como uma preparação direta para o mercado de trabalho, leva o docente de disciplinas profissionalizantes a sentir a necessidade de continuar exercendo a sua profissão original. Por exemplo, o professor de disciplinas específicas do curso de automação industrial, edificações, telecomunicações.

Kuenzer (2010, p. 506, *in* FRANZOI e SILVA, 2014 p. 46) afirma que “[...] a experiência no/com o mundo do trabalho é imprescindível na formação de um professor de disciplinas profissionalizantes”. Assim, muitos desses profissionais precisam manter dois empregos, tendo uma carga horária de trabalho excessiva e impactando diretamente o tempo que esse profissional tem para se dedicar à sua formação docente.

Nessa conjuntura, esse profissional encontra-se sobrecarregado, tendo pouco tempo para dedicar-se ao lazer e ocupando o seu ‘tempo livre’ para qualificar-se profissionalmente. Entendemos que esse tempo dedicado ao lazer é fundamental para a saúde física e mental do indivíduo; assim sendo, a ausência de tempo e de condições para usufruir desse período contribui para o adoecimento físico e mental do profissional, repercutindo na sua atuação docente.

Essa realidade nos leva “para a centralidade que o trabalho ocupa na vida desses profissionais e para a dedicação permanente ao aprimoramento profissional, que limitam as atividades de seu cotidiano” (BURNIER et al., 2007, p. 354-355). Vemos que o professor de disciplinas profissionalizantes tem sua formação docente prejudicada devido às exigências impostas por esse modelo educacional.

Por conseguinte, muitos profissionais de disciplinas profissionalizantes não tiveram inicialmente uma formação voltada para a docência; muitos são chamados para essa carreira devido à sua experiência no mercado de trabalho, a qual é compreendida como elemento facilitador do entendimento do aluno com a relação teoria e prática fortemente empregada na educação profissional.

Para esses profissionais, “o aluno que sai de um curso técnico precisa dominar as especificidades da profissão para a qual se formou, saber adaptar-se e ‘sobreviver’ ao ambiente de trabalho na indústria” (BURNIER et al., 2007, p. 354).

A intensa conexão desses profissionais com o mercado de trabalho e o entendimento por alguns de que o ensino profissionalizante é voltado, principalmente, para a inserção nesse mercado podem resultar em uma atuação docente limitada à profissionalização. Isso contribuiria para o esquecimento de incorporar à formação docente uma formação política, de um pensamento crítico, indagações sobre as contradições do mundo do trabalho e outros componentes que propiciariam uma formação docente mais crítica, pautando uma educação com viés emancipatório. Deparamo-nos, portanto, com uma situação na qual:

Como a maioria não tem formação pedagógica ou humanística, nem participou de organizações não-governamentais (ONGs) ou de movimentos sociais, eles não tiveram a oportunidade de se

sensibilizar para essa perspectiva mais crítica da educação profissional (BURNIER et al., 2007, p. 354).

Como podemos perceber, a educação profissional tende a produzir em alguns profissionais a noção da preparação para o mercado de trabalho como “aspectos prioritários a serem trabalhados na sala de aula” (BURNIER et al., 2007, p. 354). Isso faz com que muitos desses professores de disciplinas profissionalizantes confirmem um sentido diferenciado à docência. Os ditos autores vêm trazer que essas particularidades proporcionam a esses professores a construção de um pensar sobre a docência que, muitas vezes, difere daquela dos docentes da educação em geral. Para os professores da educação profissional:

O significado do trabalho docente consegue extrapolar, para esses sujeitos, sua dimensão meramente instrumental, e banha-se de sentidos expressivos, sentidos estes tão característicos das atuais demandas dos trabalhadores ao mundo do trabalho (SCHUDA, 2005, *in* BURNIER et al., 2007, p. 356).

Não estamos afirmando aqui que a relação entre teoria e prática não se faz importante na atuação docente e não traz contribuições positivas para o aprendizado do aluno. Ao contrário, consideramos que essa relação é fundamental para uma maior aproximação entre a realidade vivida pelos estudantes e os conteúdos apresentados no decorrer da formação, tornando o aprendizado mais interessante e didático, auxiliando no processo pedagógico e na interação entre professor e aluno.

O que estamos querendo trazer é que essa relação entre teoria e prática deve ser considerada como uma atividade meio e não como uma atividade fim, pois isso poderia reduzir a educação a um profissionalismo, deixando de lado o seu viés emancipatório. É por isso que corroboramos com Burnier, et al (2007) e Franzoi e Silva (2014) quando colocam a urgência da necessidade da discussão sobre uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, pois tal política ainda não existe no país. Atualmente:

Os cursos de graduação nas universidades não qualificam professores para a educação profissional; os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional; a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área (BRASIL, 2004, p. 36).

Esse debate faz-se necessário para discutirmos essa política em todos os seus aspectos:

Por um lado, do importante papel desempenhado pelos saberes do mundo do trabalho em sua constituição como docentes quanto, por outro lado, das importantes limitações impostas pela

falta de acesso a um debate mais qualificado sobre a função social da escola e da educação profissional, informados pelo debate entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana (BURNIER et al, 2007, p. 356).

Essa formação deve ser pensada com os professores e não sobre eles, levando em consideração, de acordo com Franzoi e Silva (2014), a particularidade da educação profissional na qual os docentes aliam o processo de aprendizagem profissional à prática educative; ou seja, a formação desses professores deve contemplar esses conhecimentos específicos e não se limitar a aspectos pedagógicos.

As ações pedagógicas devem estar munidas de um viés emancipatório; por isso os professores devem repelir as políticas educacionais que os limitam a “[...] técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157, *in* FRANZOI e SILVA, 2014 p. 41).

Assim, temos que os docentes não podem ser reduzidos “ao papel de técnicos reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas distantes da prática educativa diária dos professores na profissão” (FRANZOI e SILVA, 2014, p. 42). É necessário pensarmos a formação docente para além desse reducionismo da atuação profissional, trazendo para esse debate as condições de trabalho e os desafios encontrados pelos professores no dia-a-dia.

Franzoi e Silva (2014) nos mostram que o trabalho docente e, conseqüentemente, sua atuação e formação apresenta particularidades e dilemas que são expressos principalmente pela dualidade entre o trabalho manual e o intelectual que está presente na historicidade da Educação Profissional no Brasil. Uma dessas particularidades é que a atuação docente do professor da educação profissional não se restringe ao ‘saber universitário’, mas abrange também os saberes adquiridos na vivência profissional.

Estar atuando no mercado de trabalho traz, segundo muitos docentes da educação profissional, mais propriedade para o professor, facilitando o processo pedagógico de ensino-aprendizagem entre aluno e professor, promovendo uma maior aproximação do aluno com o mercado de trabalho e auxiliando o profissional a compreender as mudanças e exigências do mercado de trabalho. Para eles, o professor não corre o risco de ficar obsoleto porque está cotidianamente se renovando na prática profissional em sua profissão de origem. Assim:

Mantendo no horizonte a responsabilidade pela formação de um novo profissional que atuará na mesma área de sua formação, os docentes ressaltam a importância dos saberes da prática profissional respectiva com as nuances, conhecimentos, vivências

que a inserção como profissional acrescentou aos seus próprios saberes disciplinares (FRANZOI e SILVA, 2014 p. 49)

Percebemos que, para os professores de disciplinas profissionalizantes da educação profissional, os saberes considerados como primordiais estão relacionados aos da sua profissão de origem; assim, a docência é relacionada à profissão de origem e não à profissão de professor, o que segundo Franzoi e Silva (2014) pode gerar uma desprofissionalização docente.

Trazemos aqui novamente a necessidade de uma formação inicial para os professores que ingressarão nessa modalidade de ensino, pois o que temos hoje é que muitos profissionais acreditam que, por trabalharem por muitos anos em uma área específica, estão naturalmente aptos para serem professores do ensino técnico. Contudo, saberes específicos não qualificam um indivíduo a tornar-se professor.

Esse pensamento reforça o entendimento de que, para atuar como docente do ensino profissionalizante, não é necessária uma formação específica, pois compreendem que a docência não possui saberes próprios e que, portanto, qualquer um pode exercê-la, desde que seja dotado do conhecimento técnico. Além disso, reforça o processo de desprofissionalização docente.

Muitos profissionais de disciplinas profissionalizantes não têm como primeira formação a docência e, no país, não há uma política de inserção desses professores na docência, antes de eles ingressarem na educação profissional. Assim sendo, Franzoi e Silva (2014) vêm afirmar que muitos desses professores aprendem a docência no cotidiano da prática profissional. Essa realidade tende a ficar ainda mais crítica com a reforma do ensino médio, a qual legaliza a contratação de professores para o ensino profissionalizante com 'notório saber'.

Entretanto, ser professor não é só dominar processos pedagógicos ou os conteúdos específicos; é necessária uma identificação com a carreira docente. O professor é um profissional que sempre está em processo de formação e aprendizagem e a sua identidade profissional é formada por suas experiências pessoais e profissionais.

Considerações Finais

Devido à complexidade de nossa sociedade, o professor é cada vez mais exigido em seu trabalho docente; afinal, apesar do trabalho docente sempre ter sido bastante complexo, hoje, ele depara-se com a necessidade de domínio da profissão para além da área do conhecimento específica, e também com as novas tecnologias e a complexidade social, cujos reflexos se fazem sentir na formação e na atuação docente.

A educação no nosso país enfrenta sérias dificuldades que também influenciam a formação docente, entre elas, o desafio de eliminar as desigualdades educacionais, preservando a diversidade brasileira.

O avanço do neoliberalismo ao reduzir, cada vez mais, a ação estatal e aumentar a participação da iniciativa privada que age de acordo com os lucros que pode obter configura um cenário nada promissor para o avanço de uma educação emancipatória. A ofensiva neoliberal acertou de forma contundente os direitos e as conquistas da classe trabalhadora, estendendo as suas garras para as relações trabalhistas e as propostas educacionais.

Dentre os elementos considerados estratégicos para o desenvolvimento do país, a educação se mostra como central, mas em uma perspectiva de um desenvolvimento que não altere as bases de sustentação do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a educação se mostra imersa em políticas controversas em um cenário contraditório.

No capitalismo temos que o dualismo educacional (formação profissional/formação humana) está condicionado pelo antagonismo de classes. Nessa perspectiva apontamos que “precisamos apontar para a necessidade de uma discussão sobre a criação de um novo sistema de escola, que se mostre como caminho de superação da dicotomia entre a formação de caráter humanístico, e o ensino especificamente profissionalizante” (SANTOS 2012, p. 43).

Além de termos um sistema de ensino voltado para a ordem do capital, o imediatismo que afeta a atividade de muitos educadores é outro entrave na construção de uma educação emancipadora que resulte em mediação para uma sociedade emancipada. Quanto mais complexo é o ser social, maior o espaço a ser destinado à elaboração teórica; portanto, esse imediatismo no qual se apregoa que, para não se perder tempo, a teoria deve ser produzida na prática, contribui para ações não reflexivas e emancipatórias (TONET, 2005).

Com base em todo o exposto, reafirmamos a necessidade de lutarmos contra a desprofissionalização docente e a não valorização do professor perante a sociedade.

Os objetivos da Educação Profissional, para serem alcançados em sua totalidade, imprimindo à qualificação uma perspectiva social para além da profissionalização, precisam ser alcançados a partir de sua prática pedagógica voltada para a emancipação humana e não para a teoria do capital humano.

A prática pedagógica precisa estar sempre sendo questionada e refletida para não cairmos em práticas mecanicistas, reducionistas e reprodutoras do pensamento das elites. Por essa razão, defendemos a necessidade da formação

continuada dos docentes e da preparação para a inserção dos docentes que entrarão na educação profissional.

Referências

- ALENCAR, M. M. T. Família na Contemporaneidade. In SALES, A; MATOS M. C; LEAL M. C. *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2015
- BRASIL. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília. 2004.
- BURNIER S.; CRUZ M. R. M.; DURÃES M. N.; PAZ M. N.; SILVA A. N. SILVA I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. B. *Téc. Senac*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2014.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ M. E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011
- ITANI, A.; JUNIOR A. V.; GEMIGNANI H. P.; JUNIOR N. T. Educação e formação profissional: traçando paralelos. B. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 6-29, set./dez. 2015.
- LIMA, I. B. Neoliberalismo, Mundo o Trabalho e Formação Docente: A política intervencionista do banco mundial. In NETO, E. A; OLIVEIRA, E. G; VASCONCELOS J. G. (orgs) *Mundo do Trabalho – debates contemporâneos*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- LUCKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. 1981.
- NETTO, J.P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, E. G; VASCONCELOS J. G. (orgs). *Mundo do Trabalho – debates contemporâneos*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA. R. P. de. *Dimensões da desigualdade educacional no Brasil*. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015.
- SANTOS, D. *Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário*. Curitiba: CRV, 2012.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2005.

Notas:

ⁱ O PNE busca padronizar o ensino, principalmente assegurando uma **formação adequada dos professores**, infraestrutura mínima em todas as escolas, além de objetivos e direitos de aprendizagem comuns a todos os alunos. apenas 4,4% das escolas da rede pública de Ensino Fundamental e 22,6% das de Ensino Médio possuíam a infraestrutura definida na estratégia 7.18 em 2013 (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015, p. 521, grifos nossos).

ⁱⁱ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

ⁱⁱⁱ “O presidente Michel Temer sancionou em cerimônia no Palácio do Planalto nesta quinta-feira (16), com a presença do presidente do Senado, Eunício Oliveira, a Lei que Reforma o Ensino Médio. O texto estabelece a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e a implementação gradual do ensino integral. A lei tem origem na Medida Provisória do Novo Ensino Médio. Como foi alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, a [MPV 746/2016](#) foi aprovada no Senado, no último dia 8, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) [34/2016](#). A implantação da reforma depende ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conjunto de orientações que deverá nortear os currículos. Atualmente em análise pelo Ministério da Educação, a previsão é de que a BNCC seja homologada ainda em 2017. O cronograma de implantação da reforma terá de ser elaborado no primeiro ano depois da homologação da base curricular e a implementação deve ocorrer no ano seguinte. De acordo com o texto aprovado no Congresso, o ensino integral será implantado de forma gradual. As escolas terão o prazo de 5 anos para aumentar a carga horária das 800 horas anuais para 1 mil horas. Isso significa que os turnos passarão das atuais 4 horas diárias para 5 horas diárias. Depois, a carga anual **deve chegar a 1,4 mil horas**, mas não há prazo estipulado para a meta. O currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e **formação técnica**). Português e Matemática continuam obrigatórios nos três anos do ensino médio, assegurado, às comunidades indígenas, o ensino de línguas maternas. O texto reinclui como disciplinas obrigatórias Artes e Educação Física, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo Poder Executivo, passarão a ser **obrigatórias apenas na BNCC, assim como Educação Física e Artes**. A inclusão de novas disciplinas obrigatórias na BNCC dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação do ministro da Educação. A organização do ensino médio poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos com terminologia específica. Atualmente, para cursar a formação técnica de nível médio, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico. A nova legislação prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando português e matemática. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico. **Os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino.**” (grifos nossos) (<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>).

^{iv} O Piso Salarial Profissional Nacional, instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, é uma política que buscou reduzir as desigualdades da remuneração dos profissionais de ensino no Brasil. Ele estipulou um mínimo salarial que deveria ser cumprido por todos os entes federados, porém, de acordo com Fernandes (2013), muitos governos tomaram como teto o valor colocado como mínimo, e para garantir o pagamento desse piso, alguns municípios estavam encontrando dificuldades (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015 p.518-519).

Sobre as autoras

Francisca Rejane Bezerra Andrade é professora do Curso de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora CNPq. Tutora do PET de Serviço Social da UECE.

Halana Rodrigues Freire Eloy é Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará, mestranda na mesma área pela referida universidade, pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPES) e pesquisadora do grupo de pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

Recebido para publicação: 05/08/2017

Aprovado em: 08/01/2018