



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

KAROLINE MATOS MONTEIRO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR TÉCNICO:
O CASO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ
2019

KAROLINE MATOS MONTEIRO

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR TÉCNICO: O CASO
DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Monteiro, Karoline Matos .

Política de formação pedagógica do professor técnico: O caso das escolas de educação profissional do Ceará [recurso eletrônico] / Karoline Matos Monteiro. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Abaiara, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas..

Orientação: Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior..

1. Políticas Públicas. 2. Formação de professores. 3. Educação profissional. 4. Base técnica. I. Título.

KAROLINE MATOS MONTEIRO

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR TÉCNICO: O CASO
DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

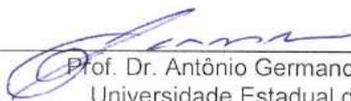
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovado em 30 de julho de 2019

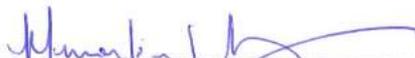
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Junior (Orientador)
Universidade Regional do Cariri - URCA



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Monalisa Soares Lopes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãe, Auxiliadora, que sempre investiu na minha formação e esteve do meu lado. A todas as pessoas que me ajudaram nesse processo, principalmente minha companheira Josi. A cada um, minha sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha família por sempre acreditarem e investirem em mim.

À SEDUC – CE por ter oportunizado este curso de mestrado para os professores e gestores da rede de educação do estado.

Ao prof. Dr. Raulino Junior por ter “se virado nos 30” para me orientar faltando poucos meses para o final do prazo.

Ao prof. Dr. Germano Junior e à profa. Dr. Monalisa Soares por terem aceitado fazer parte da banca e terem contribuído enormemente para o meu trabalho.

Aos professores e gestores da EEEP Onélio Porto por terem sido tão receptivos com a aplicação do trabalho de campo.

Ao coordenador da COEDP Rodolfo Sena e aos técnicos da COEDP por terem me ajudado na colheita de informações.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender como é tratada a questão da formação para docência dos professores da base técnica das escolas estaduais de educação profissional do Ceará através dos programas implementados e da visão dos sujeitos envolvidos na política de educação profissional. Como metodologia de pesquisa foi feito o estudo dos principais documentos da legislação que versam sobre o tema de formação de professores para educação profissional e técnica no Brasil. Posteriormente, fizemos um levantamento de dados sobre a rede de educação profissional do Ceará com o objetivo específico de construir um retrato da rede, desde de sua criação em 2008 a partir do programa do governo federal Brasil Profissionalizado. Apresentamos também dados sobre expansão, investimentos e contratação de professores para base técnica. A partir destes levantamentos, fizemos uma pesquisa de campo na qual entrevistamos o coordenador da coordenação de educação profissional do Ceará e os gestores e professores da base técnica da EEEP Professor Onélio Porto em busca de delimitar a visão dos sujeitos sobre a formação docente dos professores da base técnica. Constatamos que, atualmente, a formação de professores para educação profissional do Ceará ainda é um tópico em construção, apesar de fazer parte da agenda institucional, e o que existe faz parte de um esforço individual de gestores e professores que buscam empreender um processo auto-formativo com base em suas vivências diárias em sala de aula. Não há, então, uma política ou programa concreto que vise beneficiar os docentes da base técnica das escolas profissionais e está projeção ainda se encontra distante da realidade, o que é um desafio para a rede que se encontra em plena consolidação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de professores. Educação profissional. Base técnica.

ABSTRACT

This dissertation pursues to comprehend how is treated the matter of teaching formation in Professional and Technological education public policy in the state of Ceará through implemented programs and the perceptions of the subjects involved in the policy. As a research methodology was made the study of the main documents of the legislation that deal with the theme of teacher training for professional and technical education in Brazil. Subsequently, we made a data collection on the professional education network of Ceará with the specific aim of building a picture of the network, since its creation in 2008 from the program of the federal government Brasil Profissionalizado. We also present data on expansion, investments and hiring of teachers for technical base. From these surveys, we conducted a field research in which we interviewed the coordinator of the professional education office of Ceará and the school managers and teachers of the technical base of EEEP Professor Onélio Porto in order to narrow down the perceptions of the subjects on teaching formation of technical teachers. We note that, currently, teaching formation for professional education in Ceará is still a topic under construction, despite being part of the institutional agenda, and what exists is part of an individual effort of managers and teachers who seek to undertake a self- based on their daily classroom experiences. There is, therefore, no concrete policy or program that aims to benefit teachers from the technical base of Professional and Technological schools and this projection is still far from reality, which is a challenge for the network that is in full consolidation.

Keywords: Public policies. Teaching formation. Professional and Technological Education. Technical Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Evolução da quantidade de EEEPs em funcionamento no Ceará.....	54
Tabela 2 –	Recursos investidos na rede de EEEPs entre os anos de 2008 a 2014.....	57
	Investimentos de capital da rede de EPT durante os anos de	
Tabela 3 –	2008 a 2014.....	58
Tabela 4 –	Investimentos de custeio da rede de EPT durante os anos de 2008 a 2014.....	59
Tabela 5 –	Aporte ao ensino integrado à educação profissional (2015-2019).....	60
Tabela 6 –	Valores do contrato de gestão SEDUC – CENTEC para o ensino integrado.....	60
Tabela 7 –	Compilação das respostas sobre a gestão pedagógica da base técnica.....	80
Tabela 8 –	Compilado das respostas sobre as percepções sobre a questão da formação docente da base técnica.....	83
Tabela 9 –	Formação e experiência profissional dos docentes.....	86
Tabela 10 –	Concepções dos professores sobre a construção da identidade docente.....	88
Tabela 11 –	Percepção sobre formação e prática docente.....	90

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1–	Evolução quantitativa dos cursos técnicos.....	61
Gráfico 2–	Percentual de aprovação de alunos das EEEPs na universidade (2012-2016).....	62
Gráfico 3–	Quantidade de professore EMI por habilitação.....	63
Gráfico 4–	Matrícula x Inserção na universidade.....	72
Gráfico 5–	Número de alunos das EEEPs do Ceará que adentraram uma universidade.....	73
Figura 1 –	Ciclo de Políticas Públicas.....	23
Figura 2 –	Mapa das EEEPs do Ceará.....	55
Figura 3 –	Saberes necessários aos docentes segundo Tardif (2012).....	85
Figura 4 –	profissionalização docente segundo Veiga (2010).....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das leis do trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAA	Escola de Aprendizagem Artífices
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EITs	Escolas Industriais e Técnicas
EMI	Ensino médio integrado
EUA	Educação Profissional e Técnica
EPT	Estados Unidos da América
IFCE	Instituto federal do Ceará
IPEI	Instituto Pedagógico do Ensino Industrial
SEDUC CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Decenal de Educação Para Todos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará
UECE	Universidade estadual do Ceará
URCA	Universidade regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
1.2	METODOLOGIA.....	16
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA.....	20
2.1	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	20
2.2	TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ.....	51
3.1	DESCRIÇÃO DA REDE DE EEEPS.....	51
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA BASE TÉCNICA DAS EEEPS.....	62
3.3	PROGRAMAS DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADOS PELA SEDUC.....	65
3.4	A VISÃO DOS IMPLEMENTADORES: ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEDP.....	68
3.5	A VISÃO DO SUJEITO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA.....	70
4	A VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO SOBRE A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA BASE TÉCNICA.....	77
4.1	DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	77
4.2	GESTÃO PEDAGÓGICA DA BASE TÉCNICA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO.....	78
4.3	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXOS.....	109
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEDUC-CE.....	110
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO DO GESTOR.....	112
	ANEXO C - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES.....	113

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por objetivo compreender como ocorre a política pública de formação de professores da base técnica dentro política de educação profissional do estado do Ceará. Em 2013 foi implementado pela célula de estágio da Coordenadoria de Educação Profissional do Ceará (COEDP), vinculada a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), um curso de formação pedagógica para os graduandos ou técnicos que atuavam como formadores nas Escola Estadual de Educação Profissional (EEEPs). O presente estudo busca analisar como ocorreu essa política de formação pedagógica e como ela foi continuada.

Para realizar esse estudo foi feita uma pesquisa qualitativa. Realizou-se uma entrevista semi-estruturada com o coordenador da célula de COEDP, Rodolfo Sena. Foi também feita uma pesquisa de campo em uma EEEP modelo, indicada pelo coordenador, na área de formação de professores. No caso, a escola indicada foi EEEP Professor Onélio Porto, localizada no bairro Prefeito José Walter em Fortaleza, capital do estado.

O debate sobre a formação de professores para Educação Profissional e Técnica (EPT) está presente em diversas produções acadêmicas, como em Vieira e Pasquali (2014), Filho e Costa (2017) e Souza (2017); em fóruns, como o Fórum de Educação Profissional (2004); e em documentos de simpósios, como os realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais (INEP). Algumas pesquisas sobre este tema analisam a formação docente para EPT apresentando um panorama histórico destas; outras investigam programas específicos de formação docente. Mas, em todas elas, procura-se refletir sobre a relação entre formação e prática profissional docente.

Não obstante às pesquisas já realizadas sobre o tema, a investigação dos programas e/ou projetos de formação implementados com os professores técnicos da rede de educação profissional do estado do Ceará ainda é um campo de pesquisa a ser analisado. Estudos que abordam a rede de EPT do Ceará costumam ter como foco investigativo o modelo de gestão das escolas profissionais, podemos citar o trabalho de Linhares (2015) e Monteiro (2015); outros examinam o próprio currículo integrado, como é o caso de Pinheiro (2016). A realidade dos professores técnicos das EEEP do Ceará torna-se uma questão relevante quando nos deparamos com a pouca produção de estudos acadêmicos em relação à temática.

Ao fazer uma busca bibliográfica para a pesquisa¹, percebi que é amplamente discutida a formação de professores, o que se materializa na constituição de um “subcampo próprio de pesquisa” (ANDRÉ, 2010). Como em Tardif (2002) que aborda os saberes necessários para a prática docente.

Entretanto, no que tange a formação de professores para educação profissional de nível médio, o resultado é diferente. A produção acadêmica sobre este tema está ainda aquém das necessidades de se investigar esta modalidade de ensino que vem expandindo-se e ganhando cada vez mais espaço na agenda pública.

A expansão da educação profissional de nível médio justifica-se por uma série de decisões governamentais de fomento a essa modalidade. Podemos citar o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que retomou a possibilidade de integração entre educação geral e educação profissional, e o Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, o qual criou o programa “Brasil Profissionalizado”. Estas e outras decisões governamentais levaram à aplicação de um grande investimento financeiro e político do governo do estado do Ceará na educação profissional a partir de 2008, ano da inauguração da primeira EEEP. Atualmente, esta rede encontra-se consolidada com modelo de gestão e estrutura institucional próprias, contando com 121 EEEPs espalhadas pelos municípios cearenses e 1.308 professores técnicos² lotados nestas escolas. Esses profissionais são, em sua maioria, tecnólogos ou bacharéis que ministram as disciplinas e coordenam os cursos técnicos sem terem estudos pedagógicos curriculares e com uma vivência profissional voltada especificamente para o mercado de trabalho empresarial e/ou industrial

Estes fatores combinados nos levam à necessidade de voltarmos nossa atenção ao processo de compreensão desta política e dos demais programas e projetos vinculados à educação profissional do estado do Ceará, mais especificamente os de formação do professor do ensino técnico. Pretendemos elaborar, através desta pesquisa, uma base de dados atualizada sobre esta política e suas ramificações na formação de professores, além buscar pontos que necessitam de uma maior atenção do poder público para sua melhor execução.

¹ Foi pesquisado a literatura especializada na plataformas online da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br>), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>), no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>) e no site Scielo (<https://search.scielo.org>).

² Dado fornecido pela célula de estágio da Coordenadoria de Educação Profissional da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE)

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Desde 2012, ano em que passei a gerir uma EEEP no município de Paracuru, era claro para mim a diferenciação entre o grupo de professores da base propedêutica e o da base técnico. Isto porque aos professores das disciplinas de conhecimento geral é requerida uma formação específica para docência, como licenciatura ou pedagogia. Em contrapartida, os professores técnicos adentram a educação profissional de nível médio sem a necessidade dessa formação inicial.

Isto sempre me provocou questionamentos sobre a natureza destas diferenças e suas consequências na prática docente em sala de aula, pois este tratamento diferenciado dentro de uma mesma rede gera um descompasso para as instituições de ensino profissional. Descompasso este que perpassa questões de natureza prática, como problemas de metodologia e didática dentro de sala de aula, e questões de formação de agenda da política de educação profissional por parte do poder público estadual, como a atenção dada às políticas formativas para o grupo de professores lotados na base técnica da rede de EPT do Ceará.

Partindo da minha observação como gestora, é notório como os alunos veem os professores das disciplinas gerais como aqueles que os estão preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares, enquanto a imagem dos professores da base técnica vincula-se à preparação para o mercado de trabalho.

Podemos afirmar que esta realidade reflete a dicotomia histórica entre educação geral e educação profissional e afeta o processo de ensino-aprendizagem em si, pois esta diferenciação é comunicada, de forma explícita ou implícita, aos discentes. É ressaltada a ideia de que a educação geral é direcionada para o prosseguimento dos estudos de nível superior, enquanto que a educação profissional é indicada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isto também propicia a reprodução e legitimação das desigualdades sociais dentro da escola, a qual, supostamente, deveria superá-las.

Bourdieu e Passeron (1975) utilizam o termo “ação pedagógica” (AP) para denominar os meios utilizados pelas instituições de ensino para subjugação dos sujeitos e reprodução da ordem hegemônica. O professor seria a autoridade pedagógica (AuP) no centro deste processo. Segundo estes autores,

Na realidade, devido ao fato de que ela [ações pedagógicas] correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (Bourdieu, Passeron, 1975, p. 25).

Ainda segundo Bourdieu (1975), a prática pedagógica do docente relaciona-se com seu *habitus*, isto é, seu capital cultural acumulado durante toda sua vida e através de todas suas interações com seu contexto histórico. Sendo assim, podemos inferir que a trajetória acadêmica e profissional de um professor constituirá seu *habitus*, influenciando em sua ação pedagógica. A ausência de uma formação para docência, então, definirá a forma como este professor construirá sua prática profissional.

O professor tem papel fundamental nesse processo de tomada de consciência. Segundo Kuenzer (1999, p.170), o docente deve

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Nos estudos sobre formação de professores, é consenso que a formação do professor não é o único fator que influencia sua prática em sala de aula. Porém, tanto a formação inicial quanto a continuada são basilares para a profissionalizado docente e seu desempenho dentro de sala de aula. Gatti (2016, p. 168) aponta que

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.

Essa profissionalização requer bases teóricas e práticas e ambas são inter-relacionadas a um processo ativo de observação da realidade.

É ultrapassada a crença que aquele que sabe fazer, sabe também ensinar. Macieira (2009, p. 51) resume este pensamento associando-o à natureza da própria Educação Profissional (EP), a qual, historicamente, vem negligenciando a formação do professor técnico.

Enquanto a EP ganhava impulso e estruturava-se no país, a formação dos seus professores ainda não havia se tornado, também, um processo sistematizado. Vários anos se passaram até que essa preocupação fosse

oficialmente assumida. Isso permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje: a noção de que para ser professor de disciplinas técnicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar, do que propriamente uma formação pedagógica. Em poucas palavras: considera-se mais importante ser profissional do que professor.

A ausência de uma maior vontade política de agir sobre esta problemática é resultado de um processo complexo de luta de forças, no qual, por um lado, temos governos respondendo a agendas de organismos internacionais e do mercado e, por outro, professores fragilizados e dependentes economicamente de seus empregos. Compactuamos com o conceito de Evans, Rueschmeyer e Skocpol utilizado (1985, apud Souza, 2003, p. 14) de que o Estado, na tomada de decisões sobre políticas públicas, não atende tão-unicamente às forças hegemônicas ou aos grupos de interesse que estão no poder.

A partir dessas reflexões, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: quais são os programas e/ou projetos constituintes da política de educação profissional implementados com o fito de formar os professores técnicos da rede de ETECs? Quão efetiva foi a implementação destes para a rede de educação profissional do estado do Ceará? Quais as perspectivas existentes dentro da agenda da COEDP para uma política de formação docente dos professores técnicos das ETECs? Como se dá a implementação destes programas e/ou projetos dentro de uma ETEC? Como se dá a inserção destes profissionais na docência de nível médio? Como estes profissionais veem seu processo formativo para docência? Quais os desafios do processo de tornar-se docente para estes professores?

1.2 METODOLOGIA

Para executar o objetivo proposto será desenvolvida uma pesquisa de base qualitativa, pois nos debruçaremos sobre dados coletados sobre os docentes da base técnica da rede, faremos uma entrevista semiestruturada com o coordenador da COEDP e, a partir desta entrevista, faremos uma pesquisa de campo em uma ETEC que esteja sendo beneficiada com algum programa e/ou projeto voltado para a formação de seus professores técnicos.

Esta metodologia se justifica pelo fato de objetivarmos fazer um panorama abrangente sobre a política de educação profissional e seus desdobramentos, em especial aqueles voltados para a formação de professores da

área técnica, sob a perspectiva dos implementadores e dos beneficiados pela política de educação profissional.

Inicialmente, faremos uma **revisão de literatura** sobre políticas públicas e políticas públicas educacionais, utilizando-nos da teoria do ciclo de políticas públicas como modelo analítico. Posteriormente, discorreremos sobre as políticas de formação pedagógica para o professor técnico da educação profissionalizante, procurando indícios destas na história da EPT no Brasil, a partir do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Utilizarei como subsídio teórico estudiosos que se dedicaram ao estudo de políticas públicas, políticas públicas educacionais e políticas de educação profissional, como Secchio (2013), Howlett (2013), Heidermann (2010), Hofling (2001), Souza (2006), Capella (2018), Farrah (2016), Saravia e Ferrarezi (2006), Rua (2014), Lima (2012), Cotta (2001), Trevisan (2008), Frigotto (2006), Vidal e Vieira (2016), Santos (2019) e outros.

Analisarei também **documentos da legislação** que norteiam essa política pública, como leis, decretos e pareceres, das políticas públicas de educação profissional e de formação pedagógica dos professores para esta modelidade de ensino. A outra parte dos dados terá como fonte a internet, através de sites institucionais, como o da educação profissional do Ceará e o da própria SEDUC.

Feita a discussão teórica sobre os temas pertinentes a nossa pesquisa, construiremos um retrato atual da rede de educação profissional do estado do Ceará apresentando dados importantes, como os investimentos aplicados, a expansão da rede ao longo dos anos, os municípios contemplados, o número de cursos técnicos oferecidos, a evolução da matrícula desde a inauguração da primeira escola profissional de nível médio, a estrutura administrativa da rede dentro da SEDUC e COEDP, a estrutura das EEEPs, o modelo de gestão, os indicadores de qualidade e as legislações relacionadas.

Além disso, faremos também uma **descrição e análise dos procedimentos de seleção dos professores**, contratação e lotação dos docentes técnicos nas EEEPs, observando também o contrato de gestão vigente entre a Seduc e o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), responsável pela contratação de professores para os cursos técnicos das EEEPs.

A seleção dos professores técnicos para as EEEPs é feita através de uma seleção pública realizada pelo CENTEC, logo analisaremos o Edital 002/2019, último edital lançado e concluído pelo CENTEC para seleção de professores. Buscaremos

informações concernentes às condições de trabalho, estrutura e realização da seleção, formação exigida e requisitos desejáveis.

Para enriquecer nossa base os dados, faremos uma **pesquisa de campo, na qual entrevistaremos** o coordenador da COEDP, Rodolfo Sena, a fim de observar a visão de um dos sujeitos implementadores da política de educação profissional. Esta entrevista semiestruturada (Anexo 1) terá como prioridade observar a visão da SEDUC e da COEDP em relação à política de educação profissional do Ceará e aos seus desdobramentos em programas e/ou projetos de formação pedagógica dos docentes técnicos, as prioridades institucionais e a posição do tema na agenda da secretaria.

A partir da análise das informações obtidas nesta entrevista, definiremos uma EEEP onde esteja sendo implementado algum programa e/ou projeto de formação com os professores técnicos com objetivo de investigar como se dá a concretização desta formação e como estes professores analisam seu próprio processo formativo para a docência de nível médio.

O presente texto apresenta três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo será dedicado à revisão de literatura sobre avaliação de políticas públicas educacionais e formação de professores para EPT. Sobre a formação de professores para EPT, apresentaremos indícios da implementação de políticas que versam sobre este tema na história da educação profissional no Brasil e observaremos as suas características recorrentes e as conflitantes ao longo dos anos.

A partir do segundo capítulo, passaremos a nos dedicar à caracterização e análise da política de educação profissional do Ceará. Construiremos uma visão ampla da rede de EEEPs para que possamos delimitar nosso objeto de pesquisa. Traremos também dados sobre os mecanismos de seleção e contratação dos professores técnicos da rede. Realizei a busca de dados, principalmente, na internet. Ainda neste capítulo, analisaremos as informações coletadas da entrevista com o coordenador da COEDP.

Por fim, dedicaremos o terceiro capítulo à pesquisa de campo na EEEP indicada pelo coordenador da COEDP. Analisaremos as falas dos professores técnicos e dos gestores desta EEEP. O objetivo é compreender a perspectiva dos sujeitos que estão envolvidos na efetivação da política de educação profissional do Ceará, no chão da escola, sobre a formação para docência em EPT. Analisaremos,

à luz da base teórica construída previamente, os dados quantitativos e qualitativos coletados da pesquisa de campo. Confrontaremos a teoria com a realidade prática da formação de professores para EPT no Ceará através da visão dos sujeitos envolvidos.

Pretendemos lançar bases para a discussão e construir um banco de dados atualizado sobre a política de educação profissional e a formação de professores técnicos para pesquisadores interessados em analisar a educação profissionalizante do Ceará.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

O objetivo deste capítulo é fazer uma revisão de literatura sobre temas pertinentes à pesquisa que nos darão base teórica para analisar o contexto da educação profissional e formação de professores do estado do Ceará. Inicialmente adentraremos no estudo das políticas públicas e políticas públicas educacionais a partir de conceitos como Estado, sociedade, *politics*, *policy* e *polity*. Usaremos o ciclo de políticas públicas como modelo de abordagem de uma política pública.

Faremos um panorama histórico das políticas de formação docente para EPT, destacando suas principais características ao longo dos anos. Por fim, discutiremos a relação entre educação integrada e formação de professores.

2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Antes mesmo de falarmos sobre políticas públicas do campo da educação, é necessário introduzirmos conceitos caros aos estudos do campo das políticas públicas, como sociedade, Estado, governo, *politics*, *policy* e *polity*.

Rua (1998, p. 12) define sociedade como sendo “*um conjunto de indivíduos, dotados de interesses e recursos de poder diferenciados, que interagem continuamente a fim de satisfazer às suas necessidades*”. Esta definição de sociedade remete a Aristóteles, que, já na Grécia Antiga, relacionava sociedade e Estado como duas entidades indissociáveis, afirmando que o homem só se faz útil quando em sociedade, quando parte de um todo.

O todo existe necessariamente antes da parte. As sociedades domésticas e os indivíduos não são se não as partes integrantes da Cidade, todas subordinadas ao corpo inteiro, todas distintas por seus poderes e suas funções, e todas inúteis quando desarticuladas, semelhantes às mãos e aos pés que, uma vez separados do corpo, só conservam o nome e a aparência, sem a realidade, como uma mão de pedra. O mesmo ocorre com os membros da Cidade: nenhum pode bastar-se a si mesmo (ARISTÓTELES [335–323 a.C])

Da mesma forma, Aristóteles [335–323 a.C] também afirma que uma Sociedade está em busca daquilo que ele chama de “maior vantagem possível”. As partes constituintes dessa sociedade são homens com interesses, necessidades e poderes diferentes, isto é, diferenciações que geram conflitos que devem ser mediados por um agente externo imbuído de poder para tal.

É neste mediação de conflitos que entram os conceitos de Estado, governo e política. Hofling (2001, p. 31) define

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A conceituação de Estado não é pacífica na literatura, nem pode ser diminuída a esse conjunto de instituições, pois, como aponta Pereira (2009, p. 144), “o Estado, além de ser um conceito complexo, é um fenômeno histórico e relacional”. A autora explica que o Estado, por não ser absoluto e imutável, está submetido a transformações advindas das mudanças de paradigma de uma sociedade e deve ser visto como um processo. O Estado também não existe sem seu caráter dialético de constantes trocas, concessões, imposições e embates dentro da sociedade e através dela. Ainda segundo Pereira (2009, p.146): “É por meio da relação dialética com a sociedade que o Estado abrange todas as dimensões da vida social, todos os indivíduos e classes e assume diferentes responsabilidades, inclusive a de atender demandas e reivindicações discordantes.”

É nesses embates que o Estado vale-se de seu poder imperativo para tomar decisões que afetam os cidadãos e, além disso, é através deste poder que constituem-se os governos. Em uma sociedade democrática, a escolha dos governos está imersa nas lutas de forças entre os interesses de grupos que dizem representar os desejos e anseios da população. Para se chegar a resolução mais vantajosa destes conflitos, é que empregamos a política. Pegando emprestado da língua inglesa os termos *politics* e *policy*, fica mais claro diferenciara política como decisão pública de abrangência coletiva (no sentido de *politics*), a qual “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2014, p. 15).

Já a conceito de *policy*, ao qual o termo política pública se filia, como bem define Rua (2014, p.17), é “utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos”.

Outro conceito igualmente importante para análise de políticas públicas é o de *polity*, o qual pode ser traduzido para o português como sociedade política, e dá conta do ordenamento jurídico que gerencia o sistema político como um todo ou, em outras palavras, “*ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo*” (FREY, 2000, p. 216).

Partindo destes conceitos, podemos definir política pública como uma ação ou inação guiada pelo interesse público e com finalidade de solucionar um problema público. Secchi (2013, p. 2) detalha esta conceituação,

Uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: a intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

A implementação de uma política pelo Estado reflete as prioridades de um projeto de governo, mas não pode estar limitada a este. O ator estatal estabelece políticas públicas, mas atores não estatais, como organizações privadas e organizações não governamentais, também são sujeitos primordiais para criar e implementar políticas. As prioridades dos agentes formuladores de políticas afetam diretamente a interpretação dos problemas públicos, em relação a sua relevância política e social, conseqüentemente, a implantação ou não de políticas públicas nos diversos setores da sociedade.

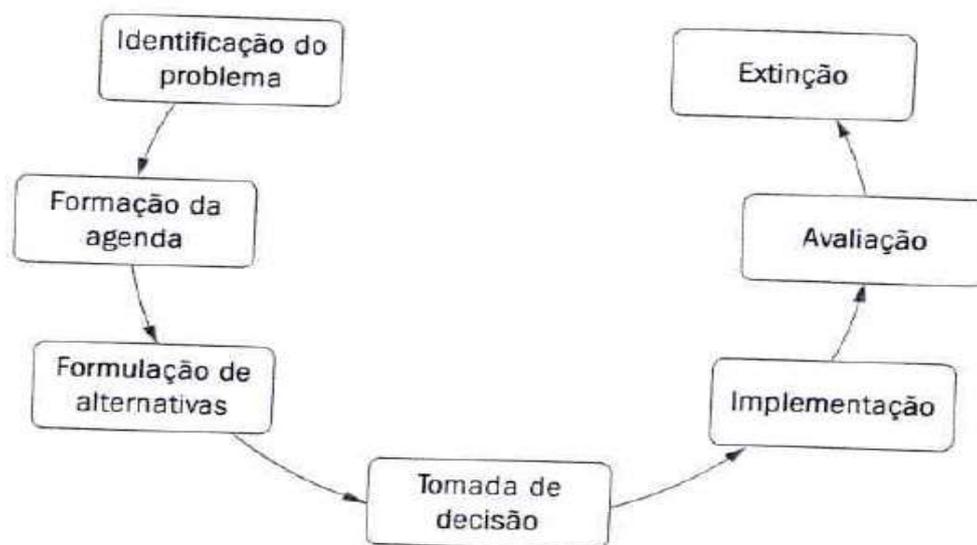
Sabendo disto, podemos afirmar que as políticas sociais sofrem influência dos atores envolvidos no processo e do espaço histórico em que foram construídas. Por exemplo, em uma sociedade neoliberal, guiada pelos preceitos do estado mínimo e da globalização, as políticas sociais irão também seguir estas lógicas.

Dentro dos estudos em políticas públicas, alguns teóricos adotam esta ideia para sistematizar as etapas que atravessam uma política. Apesar de alguns estudiosos apresentarem críticas ao modelo, este é bastante didático para entendermos de forma geral como se dá a gênese de uma política e seu desenvolvimento. Tronco (2018, p.54) define o ciclo de políticas públicas como sendo

um modelo que vê a política pública como formada por etapas encadeadas, uma sucedendo a outra. As etapas podem variar de autor para autor, mas normalmente incluem: definição da agenda, definição das alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Secchio (2013) ainda reconhece uma última fase para o ciclo que seria a extinção da política. A seguir temos um esquema simplificado do ciclo de vida de uma política pública.

Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchio (2013)

Apesar deste modelo se dividir em fases, não devemos considerá-las como estanques ou rígidas, pelo contrário, as fases do ciclo de políticas *“devem ser observadas como um recurso analítico para reconhecer os atores e os processos que permeiam os processos das políticas públicas”* (RAEDER,2014,p.128). Consideraremos as fases do ciclo de políticas sem perder de vista o fato de que esse processo não é linear, nem muito menos fechado em si mesmo, e faremos uso deste modelo como parâmetro para a compreensão da formação de professores da área técnica dentro da política de educação profissional do Ceará.

A definição do problema público acontece na primeira fase do ciclo, a definição da agenda, e pode ser relacionada à percepção do problema ou elaboração inicial de um política pública. *“No âmbito da ciência política, o estudo a respeito de definição de agenda é o que conduz a dinâmica do debate público ao centro do campo de investigação”* (FUKS, 2000, p. 80). Essa formação de agenda se dá dentro de um campo de embate entre as arenas públicas. Segundo Cefaî (2017, p. 208)

Uma arena pública é um conjunto organizado de acomodações e competições, de negociações e arranjos, de protestos e consentimentos, de promessas e engajamentos, de contratos e convenções, de concessões e compromissos, de tensões e acordos mais ou menos simbolizados e ritualizados, formalizados e codificados, em que está em jogo um *public interest*. Existem arenas sociais de todo tipo, mas só quando esses mundos de mundos sociais, que configuram territórios, conhecimentos, tecnologias, organizações e instituições, são ordenados visando realizar um bem público ou evitar um mal público é que se fala de arenas públicas.

Dentro da arena pública encontramos diversos atores como agentes políticos e organizações não governamentais, que se mobilizam com fim à resolução do problema.

Se um problema é identificado por algum ator político, e esse ator tem interesse na resolução de tal problema, este poderá então lutar para que tal problema entre na lista de prioridade de atuação. Essa lista de prioridades é conhecida como agenda (SECCHIO, 2013, p.35).

Após a identificação e definição do problema público, há a discussão e elaboração de alternativas para resolver o problema. Esse processo também não é pacífico, já que envolve diversos agentes que irão tentar impor formas de ação que favoreçam um ou outro grupo. Neste momento, a ação dos formuladores da política é de extrema importância para definição dos seus objetivos e metas desejadas, e isto irá refletir qual posicionamento e qual visão de sociedade a política buscará. Devido a isto, é imprescindível a participação dos grupos afetados pela política, o conhecimento objetivo, os dados coletados devem ser analisados a luz dos anseios dos grupos envolvidos.

A tomada de decisão é resultante da apreciação das alternativas, seus custos e benefícios e os objetivos que se quer alcançar. Como já foi citado, as decisões não são pacíficas e expressam o posicionamento política-ideológico dos participantes do processo. Após as negociações, há a prevalência de uma ou mais alternativas de solução que, em teoria, deve agregar o maior grau de consenso entre os atores envolvidos para que se possa passar para a implementação da política, a qual é a fase de operacionalização das ações planejadas ou, como define Rua (2014, p. 90), “*consiste em fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente*”.

Howlett (2013, p. 179) aponta que a fase de implementação é compreendido pelos “*esforços, os conhecimentos e os recursos empregados para*

traduzir as decisões políticas em ação” e passa a englobar um número maior de atores.

Tão logo estejam oficialmente decididos os objetivos e a orientação de uma política, o número e o tipo de atores que participaram no pequeno grupo envolvido na tomada de decisão começam a se expandir para abarcar o universo político dos atores interessados. Os subsistemas políticos passam então a dar uma importante contribuição à implementação na medida em que seus participantes aplicam conhecimento e valores para dar forma ao lançamento e à evolução dos programas de implementação das decisões políticas. Em geral, porém, um pequeno segmento de atores subsistêmicos se envolve no processo de implementação. Os burocratas são os atores mais significativos na maior parte da implementação política, trazendo os conflitos endêmicos intra e Inter organizacionais para o plano de frente desse estágio no ciclo político (HOWLETT, 2013, p. 179).

Os implementadores das políticas são peças fundamentais para avaliar e compreender a eficácia da transição entre definição de agenda, planejamento, tomada de decisão e efetiva implementação das ações de uma política pública, pois estes agentes influenciam diretamente a forma como, de fato, serão disponibilizados e alocados os recursos, como as estratégias de ação serão traçadas e executadas, a responsabilidade de cada agente para a consecução dos objetivos, os instrumentos e ferramentas políticas que serão utilizadas, além do nível de influência de cada grupo envolvido, da economia e da política.

Estas definições também se aplicam às políticas educacionais, pois devemos analisá-las dentro do escopo das políticas públicas, pois *“abordar a educação, como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico e analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação”* (AZEVEDO, 2004, p.06).

A avaliação de uma política é uma fase de fundamental importância para seu sucesso. Costa e Castanhar (2003, p. 972) definem o conceito de avaliação, afirmando que

trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa.

Para além deste conceito apresentado, ao situarmos a avaliação dentro do campo educacional, esta passa a conter um significado ainda mais amplo e complexo, pois os resultados de uma política educacional transcendem os métodos de aferição quantitativos e requerem um olhar atento à relação 'educação e emancipação social'. Podemos afirmar que *“o interesse da análise de políticas públicas não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais”* (FREY, 2000, p. 241).

Dentro do campo do ideal, a educação deve servir ao objetivo de emancipação social e o ato de avaliar suas políticas deve também servir a este propósito. A avaliação das políticas educacionais deve ser vista, então, como uma estratégia de desenvolvimento de ações nesta área e como instrumento para tomada de decisões, que devem ser coletivas e democráticas. Isto posto, podemos dizer que a avaliação de uma política educacional deve ser um instrumento de gestão democrática destas políticas.

As políticas educacionais devem constituir um projeto coletivo e amplo, que aborde todos os processos que interferem na qualidade da educação, como é o caso da formação de professores. Segundo Guimarães (2014, p.25),

Considerar a educação como política pública assumida pelo Estado indica que o projeto educativo nacional seja inserido no contexto da política cultural de uma nação, na qual os governos deem prioridade às ações que envolvem a escola como pública, gratuita e de qualidade, constituindo um projeto educativo coletivo que visa o desenvolvimento cultural, social e econômico de uma sociedade, para isso são necessários instrumentos normativos, estruturais e orçamentários que garantam o financiamento público deste projeto educativo, prioritariamente com recursos do tesouro nacional.

Mainardes (2006) aponta duas tendências gerais de estudo das políticas educacionais. A primeira, de base teórica, engloba o estudo de questões gerais do processo de formulação das políticas a partir de uma abordagem histórica, do papel do Estado e suas modificações no jogo de influência do processo de elaboração da política. A segunda tendência liga-se à análise e avaliação de políticas educacionais mais específicas e objetivam o aperfeiçoamento destas. Identificamos nosso trabalho como pertencente a segunda corrente, pois buscaremos compreender uma política específica de formação de professor.

O Brasil, ainda hoje, sofre as consequências de um atraso educacional histórico, em que a educação era negligenciada, não existia um interesse público por

uma educação para todos. A crise do modelo oligárquico baseado em uma economia predominantemente agrária levantou novas questões e necessidades dentro do cenário nacional. Apenas a partir do século XX, com a revolução industrial e o surgimento da necessidade de um maior grau de instrução para os trabalhadores, houve o interesse político pela educação pública.

Fatores aliados, como as modificações no meio produtivo e a urbanização das cidades, tornaram imperiosas as necessidades de uma maior atenção à educação da classe trabalhadora, motivada pela necessidade de mão de obra qualificada (ROMANELLI,2007). Entretanto, essas modificações não atendiam à necessidade da qualidade na educação, mas ao fator puramente quantitativo. As políticas públicas em educação deste período tinham como foco o aumento da oferta.

As mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas. Precisamente como aconteceu com os padrões de consumo, os padrões de educação foram determinados pelos fatos demanda. A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer (ROMANELLI, 2007, p. 56).

Percebemos que a história das políticas em educação no Brasil é pautada por atrasos e displicência do poder público, o qual não investia o suficiente em uma educação que deveria ser de qualidade e para todos. Além disso, também podemos citar o fato da constante descontinuidade das ações, programas e políticas voltadas para educação. Saviani (2008) relaciona este fenômeno ao movimento de zigue-zague ou pêndulo.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Combinados, esses dois fatores são característicos das políticas educacionais brasileiras e as afetam de forma direta, assim como afetam a avaliação dessas políticas. Ao avaliar uma política educacional é de suma importância que se analise também o contexto histórico em que ela está inserida. Pois, como vimos, as dinâmicas políticas, econômicas e sociais definem a agenda pública e a formulação e implementação das políticas, nas quais o viés ideológico e político do período são definidores de rumos e ações.

A partir da década de 1980, a educação, não só no Brasil, mas em diversos países, passou por um ciclo de reformas que buscou remodelar as políticas educacionais a fim de adequá-las a uma nova tendência mundial de globalização e qualificação de mão de obra, seguindo a lógica neoliberal. Esse remodelamento foi consequência de uma reforma do setor público baseada na contenção de gastos públicos e na busca por uma maior eficiência do Estado frente a suas atribuições. Sendo assim, a avaliação das políticas prestou o papel de suporte para esta reforma do Estado.

a adoção de uma perspectiva de contenção dos gastos públicos, de busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial e da capacidade de resposta dos governos, bem como de maximização da transparência da gestão pública e de responsabilização dos gestores, em um processo no qual o “consumidor” dos bens e serviços públicos estaria, supostamente, em primeiro plano (FARIA, 2001, p. 99-100).

Podemos apontar, então, que a reforma gerencialista do Estado modificou os padrões de avaliação das políticas educacionais, que passaram do foco na expansão do atendimento para a ênfase na qualidade e na eficiência dos processos. Isto se deu devido a fatores como a redefinição do papel estatal e a descentralização dos processos, a reorientação e alocação dos recursos financeiros para a educação e procedimentos de controle mais flexíveis junto ao fortalecimento da avaliação dos produtos e resultados educacionais (PESTANA, 1999).

Ainda segundo Pestana (1999, p.56-57),

O valor estratégico da avaliação do sistema educacional, em escala nacional, passou a ser reconhecido como um mecanismo privilegiado para apontar informações oportunas e válidas sobre processos e resultados do ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões sobre políticas educacionais. A ausência deste tipo de informação acarreta graves consequências ao gerar políticas intuitivas e investimentos públicos concebidos de forma desarticulada e insuficientes para atingir seus objetivos e solucionar os problemas educacionais.

Avaliar a qualidade do sistema de educação é pensar as diversas políticas que devem corroborar para seu melhoramento, dentre estas as políticas de formação e qualificação dos profissionais que atuam nela. Deixar de investigar este processo compromete a qualidade do ensino oferecido e favorece o uso de recursos públicos em políticas e ações desarticuladas com as necessidades reais dos sujeitos que devem se beneficiar da política.

Nesta perspectiva, reside a importância de se analisar as ações do estado do Ceará em relação à formação pedagógica dos professores da base técnica da rede estadual de EPT do estado do Ceará. Pois, carente desta avaliação, corremos o risco de implementar políticas inócuas e desarticuladas. Veremos no tópico seguinte algumas dessas políticas de formação implementadas no Brasil a partir do ano de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Acreditamos que, apesar de ser um recorte histórico extenso, observar os formatos e mutações ao longo dos anos e os pontos em comum e traços persistentes encontrados na literatura que versa sobre formação de professores para EPT nos dará um escopo teórico rico para o estudo da realidade regional do estado do Ceará no tocante a estas políticas aplicadas a sua rede de educação profissional.

2.2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para analisarmos os conceitos inerentes à formação de professores para EPT, é fundamental que vejamos as tendências e os moldes que as políticas voltadas para este problema público tomaram ao longo dos anos, pois através da compreensão crítica do percurso histórico é possível traçarmos um caminho para superação do modelo hegemônico imposto.

Moll (2008, p.12) aponta que a expansão da integração entre formação profissional e formação geral “*se traduz no desafio de construção de estratégias pedagógicas para a leitura e compreensão do mundo, não só do mundo do trabalho, mas para a inserção laboral e social qualificada e cidadã*”. Tomando essa afirmação como um dos maiores desafios da educação, percebe-se que a formação de professores deve romper com a supervalorização da técnica e dos conteúdos e ser meio de superação da dualidade entre o fazer e o pensar.

Como marco inicial da discussão de formação de professores no Brasil, temos a Lei de 15 de outubro de 1827 que cria as Escolas de Primeiras Letras. Posteriormente a esta lei, o modelo adotado se espelhou na disseminação do modelo das Escolas Normais nos países europeus após a revolução industrial instigado pela necessidade de um grau maior de instrução dos cidadãos. Em 1934,

as Escolas Normais foram normatizadas em território nacional, apesar de teóricos apontarem a sua intermitência e ineficiência qualitativa e quantitativa, já que poucos eram os alunos que concluíam esta formação. Saviani (2009, p. 144) faz uma crítica a atuação das Escolas Normais, como vemos abaixo:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Este modelo prevaleceu e se expandiu durante o século XIX e início do século XX, porém não gerou o avanço desejado. Isso porque as Escolas Normais reproduziam o modelo vigente de foco no conteúdo a ser ensinado e não nas questões pedagógicas inerentes ao processo educativo.

Sendo assim, a partir do advento do movimento da Escola Nova, vimos uma mudança de paradigma nas políticas de formação docente e o surgimento dos Institutos de Educação, os quais, para Saviani (2009, p. 146), *“foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”*.

Este marco histórico foi definidor para as posteriores políticas de formação de professores no Brasil, visto que se passou a dar importância para o aspecto pedagógico. Gatti (2010, p. 1356) afirma que

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Anteriormente a este período, a realidade da docência era constituída por profissionais autodidatas e liberais, haja vista a pouca abrangência do sistema educacional nacional.

Neste contexto, surgiram os cursos de formação de professores, como, por exemplo, os cursos de pedagogia criados no final da década de 1930 para formar bacharéis para o ensino, além dos cursos de nível superior em pedagogia e as licenciaturas.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciou um novo ciclo de políticas formativas, propondo mecanismos e instituições específicas para formação docente. A formação de professores vira agenda de discussão do poder público no Brasil desde do início de sua constituição como país

independente e isto perdura até hoje, quando o cenário acadêmico sobre formação de professores é bastante rico em estudos. Em contrapartida a esta realidade, a formação dos docentes para EPT, especialmente a nível de rede estadual de ensino, ainda é um assunto que carece de maiores investigações.

Assim como as políticas educacionais, de forma geral, se balizaram pelo contexto econômico e político de cada momento histórico, as políticas específicas para formação de professores das disciplinas técnicas para EPT também sofrem estas influências, respondendo aos anseios do mercado e da economia vigente. Como destaca Moll (2008, p.22):

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

As Escola de Aprendizizes Artífices (EAA), implementadas através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, marcaram o início de uma política federal mais consolidada em educação técnica e profissional, entretanto sua filosofia se baseada na prática, relegando a teoria a uma posição desprivilegiada (KUENZER, 1991). Esta dicotomia entre teoria e prática, como veremos, é um traço marcante da constituição da educação profissional, voltadas para as massas e para o mundo do trabalho, e a educação propedêutica, tida como privilégio da elite. Fica claro isto no Artigo 2º do Decreto de criação das EAAs.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industriaslocaes (BRASIL, 1909, p. 1).

Estas instituições tiveram um papel fundamental na posterior formulação de políticas de formação docente para atender a demanda da educação profissional.

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2005, p. 66).

Não vemos no decreto determinações em relação a formação destes profissionais, o que nos leva concluir que a primeira política nacional para EPT desconsiderava este tópico, levando em consideração puramente as habilidades técnicas e conhecimentos práticos do docente para atuação nas oficinas específicas.

Somente em 25 de outubro de 1911, através do Decreto de nº 9.070, houve uma tentativa de regulamentação da profissão docente nestas instituições de ensino. Este decreto definia as competências dos professores e mestres das oficinas, além de indicar em seu Artigo 18 que “*Os cursos primários e de desenho serão providos por professores de comprovada competência*” (BRASIL, 1911). Entretanto, a falta de profissionais qualificados para ministrar os cursos primários e as oficinas persistia como uma problemática que deveria ser enfrentada pelo poder público.

Em 11 de agosto de 1917, o governo da União juntamente com a prefeitura do Distrito Federal criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (Decreto nº 1.880), com o objetivo de formar e qualificar profissionais docentes para a rede de EPT em expansão no país.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, assim denominada em homenagem ao presidente da República, trazia no art.1º do Decreto a definição de sua finalidade institucional: “*Para instrução e preparo de professores, mestres e contra-mestres dos vários institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias*” (CARDOSO, 2013, p. 58).

Essa política pode ser interpretada como a primeira tentativa articulado do Estado de tentar qualificar os docentes que viriam a lecionar na educação profissional e técnica.

Ainda dentro desse período analisado, tivemos diversas legislações que versavam sobre contratação, qualificação e formação de professores para as EAAs. Como, por exemplo, o Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918 que deu novo regulamento para as EAAs. Este regulamentava a função docente nestas instituições de ensino técnico profissional, além de definir o modo de contratação dos professores, mestres e contramestres.

Art. 19. O provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres será feito mediante concurso de provas praticas, presididas pelo director da escola e de accôrdo com as instrucções que para tal fim forem expedidas. Em igualdade de condições, serão

preferidos para os cargos de professores e mestres os adjuntos de professor e os contramestres (BRASIL, 1918).

Há uma novidade nesta legislação que é o critério do concurso de provas e práticas para a contratação dos professores, realidade diferente da vivenciada até então, na qual os professores eram contratados diretamente pelo diretor da escola sem nenhum critério específico, evidenciando o descaso com a formação deste profissional. Reafirmava o que Costa (2016) apontou como uma tendência de buscar profissionais no mundo do trabalho como se estes, pelo simples conhecimento técnico-científico de sua função, estivessem prontos a adentrar uma sala de aula.

Esta ponderação de Costa (2016) é uma das tendências que ainda percebemos na questão da formação docente para EPT. Refletindo o modelo taylorista-fordista, o conhecimento requerido para os professores das disciplinas técnicas era aquele advindo da sua prática profissional em sua área de atuação original. Moll (2008, p.27) reitera esta tendência.

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência.

Apesar da educação, neste período, ter passado por diversas mudanças e aperfeiçoamentos diante das novas demandas sociais e econômicas do Brasil República, como a industrialização e a crescente necessidade de educação das massas, o foco que podemos perceber nos documentos oficiais é de uma educação ainda de cunho positivista, preocupada com os conhecimentos práticos para o exercício de uma profissão.

Assim, apesar de predominar ainda, de forma geral no Brasil das primeiras décadas do século XX a escola "livresca", uma nova relação se estabelece entre educação, sociedade e tecnologia, passando a incluir o mundo do trabalho na escola, em um movimento de ampliação da educação escolar, paralelo ao progresso industrial e ao desenvolvimento da nova aprendizagem profissional (CARDOSO, 2005, p. 3).

Em 1920, houve a constituição de uma Comissão de Remodelamento do Ensino Técnico Profissional vinculada ao Ministério da Agricultura e dirigida pelo engenheiro João Lüderitz (SHIMIZU, 2010). Esta comissão elaborou um projeto de reestruturação da EPT no Brasil e definiu novas normas para contratação de professores para rede, pois o procedimento vigente era duramente criticado pela comissão de remodelação. Cunha (2005, p.80) reflete que

Os professores vindos dos quadros do ensino primário não traziam a mínima ideia do que necessitava lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir aos seus discípulos os conhecimentos empíricos.

A comissão de remodelação do ensino técnico profissional apontava a ausência de políticas específicas para formação docente para educação profissional e diversos pontos de fragilidade na política corrente de educação técnica e profissional, como a falta de um currículo uniforme. O resultado do trabalho da comissão foi apresentado através do Relatório do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e Técnico, o qual, mesmo não aprovado em um primeiro momento, foi matéria de uma Portaria Ministerial assinada em 13 de novembro de 1926.

A Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices, de 13 de novembro de 1926, introduzia, ainda, uma medida nova e que daria unidade ao ensino feito nos diversos estabelecimentos federais. De fato, a legislação anterior não cuidara, ainda, de tornar uniforme o currículo seguido nas escolas. Cada uma fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações. Coube ao Serviço de Remodelação, inspirador do ato de Consolidação, a tarefa importante de dar um denominador comum ao ensino feito nos diferentes Estados da União (FONSECA, 1961, p. 193).

A partir da década de 1930, historicamente marcada pela maior modernização do Estado sob a tutela do então presidente provisório Getúlio Vargas, podemos definir nossos parâmetros para política educacional do país e, conseqüentemente, para a educação técnica e profissional, tão cara aos novos moldes da economia industrial em ascensão (DALLABRIDA, 2009).

o Brasil deixara de ser "um país essencialmente agrícola". Começava a aparecer ao mundo como nação industrial. Tornava-se, portanto, imperativo que os governos prestassem uma atenção maior ao serviço destinado ao preparo de pessoal para as fábricas, as usinas e as oficinas (FONSECA, 1986, p. 206).

Uma importante ação do governo Getúlio Vargas foi a criação de um ministério específico para assuntos educacionais, através do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, o que abriu terreno para o desenvolvimento de reformas e remodelações mais profundas no sistema educacional brasileiro.

Com aquela providência abria-se um horizonte mais largo às escolas profissionais sob a responsabilidade federal e surgiam esperanças, que o tempo tornaria em realidade, de obtenção de maiores recursos financeiros, de modo a tornar possível a melhoria geral dos prédios e das instalações de oficinas (FONSECA, 1986, p. 207).

Esse ministério também foi responsável, à nível de educação profissional e técnica, pela regulamentação através do Decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932, da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, em substituição ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Esta ação é especificamente importante para nossa pesquisa pois o decreto define que o inspetor deve “orientar, do ponto de vista pedagógico estabelecido, o pessoal docente, estimulando-o ou corrigindo-o com sua assistência e recomendações” (BRASIL, 1932), ao passo que, em seu artigo 5º, fala “O cargo de inspetor geral será provido por especialista de reconhecida competência em assuntos de ensino profissional técnico” (BRASIL, 1932). O inspetor seria contratado pelo seu “notório saber” e a este ficaria incumbida a missão de fornecer suporte pedagógico aos docentes.

Neste período, uma reforma relevante foi a chamada Reforma Francisco Campos³, feita através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e a consolidada com o Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932. Esta reforma não trata especificamente sobre a educação técnica e profissional, focando apenas na educação secundária de cunho propedêutico. Podemos concluir, entretanto, que, mesmo com os professores do ensino secundário, esse dispositivo é bastante permissivo em relação à formação do docente em exercício por facultar a alguns professores a inscrição no Registro de Professores, o qual exigia dos docentes formação pedagógica. Isso mostra que, apesar do avanços e da agenda de formação docente que vimos até aqui, o interesse político do Estado em tratar essa questão com a importância que ela merece ainda estava longe de ser o ideal ou desejável.

A demanda de uma mudança no sistema de educação foi emergente durante o período da Primeira República e levou, já na década de 1930, muitos intelectuais a se posicionarem a favor de uma nova maneira de fazer educação. O resultado desse novo olhar sobre a educação brasileira foi resumido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, que se tornou um marco histórico do projeto de renovação educacional brasileira. Este grupo de intelectuais que fazia parte do movimento Escola Nova defendia que

³ A reforma ficou conhecida como Reforma Francisco Campos em referência ao primeiro ministro a assumir o Ministério de dos Negócios da educação e Saúde Pública. Este ministro exerceu o cargo até 16 de setembro de 1932, quando pediu demissão.

⁴ Dentre os intelectuais que faziam parte deste movimento da década de 30 podemos citar Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto Lourenço Filho e Cecília Meireles, entre outros.

sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (AZEVEDO *et al*, 1932).

Outro ponto de interesse é o posicionamento dos intelectuais do Movimento da Educação Nova em relação à formação docente.

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO *et al*, 1932).

Mesmo não se referindo especificamente à formação docente para EPT, é importante percebermos a mudança de paradigma que naquele momento se transfigurava em ideias mais renovadas em relação à educação e à formação docente em geral.

Em 1937, com a promulgação da nova constituição brasileira sob a égide do Estado Novo⁵, o tema da educação profissional aparece pela primeira vez naquele documento. O documento aponta como dever do Estado a criação e manutenção de institutos de educação profissional, porém explicita seu caráter segregacionista ao definir esta modalidade de ensino como sendo voltado especificamente às classes menos favorecidas.

A nova constituição e a instituição de um ministério específico para a educação levaram a uma nova reforma educacional, chamada de Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Estas leis tinham o intuito de reorganizar o ensino industrial e comercial e o ensino secundário. Podemos citar como parte desse pacote de mudanças a criação da Escola Técnica Nacional, a qual herdou a função da Escola Wenceslau Braz de formar o corpo docente para o ensino industrial; a transformação dos Liceus em Escolas Industriais e Técnicas (EITs); entre outros. Dentre as diversos decretos que fazem parte dessa reforma, devemos nos ater, à nível da nossa pesquisa, ao Decreto-Lei n° 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organiza o Ensino Industrial, e o Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que institui o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

⁵ Dá-se o nome de Estado Novo o período ditatorial do governo Vargas que se estendeu de 1937 a 1946, período no qual diversas reforma foram feitas dirigidas pelo interesse desta nova ordem.

A criação do SENAI surge em um momento de disputas entre o setor industrial e o governo Vargas pelo remodelamento do ensino industrial, vencendo a tese da criação de um sistema de colaboração público-privado para manutenção do ensino técnico e industrial. Ao passo que o próprio sistema de ensino industrial também sofria remodelações através do Decreto nº 4.073, a qual *“trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio”* (COSTA, 2016, p.36).

O Decreto nº 4.073 organizou o ensino industrial no Brasil, mas, ao analisarmos a lei, percebemos que ainda não ficava definido os princípios legais da formação do professor para o ensino. No artigo 54, que fala sobre os docentes nas escolas industriais e técnicas, vemos na alínea 1º a seguinte redação: *“A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”* (BRASIL, 1942). À formação docente é utilizado o adjetivo “apropriado”, o que transparece, mais uma vez, a forma desconexa e enviesada com que era tratado este assunto. Como ressalta Machado (2008, p.69):

Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial.

Em outro momento, a lei ainda fala sobre os “cursos ordinários”, que compreenderia o que se chamou de “Cursos Pedagógicos”, destinados à formação docente e com duração de apenas um, e os “cursos extraordinários”, que englobavam cursos de aperfeiçoamento e especialização, os quais também poderiam ser voltados para os professores de cultura técnica ou pedagógica, ambos seriam sediados na Escola Técnica Nacional. A lei, ao omitir a formação docente necessária ao ingresso do professor para o quadro das escolas de EPT, deixa claro que o tema ainda era tratado através de estratégias aligeiradas como cursos de formação continuada ou em serviço. Além disso, estes cursos, mesmo tendo sido aprovados por legislação em 1942, levaram mais de 10 anos para serem efetivados, criando um hiato entre os dispositivos legais e sua real aplicação.

Apesar da Lei Orgânica haver sido promulgada em 1942 e no mesmo ano haver começado a funcionar a Escola Técnica Nacional, somente dez anos depois, isto é, em 1952, é que funcionou pela primeira vez um curso Pedagógico, o de Didática. A administração daquela Escola solicitara, entretanto, por várias vezes, os recursos necessários à execução do que a

lei preceituava,principalmente a criação dos cursos para a formação do professorado indispensável. Como não conseguiu ser atendida, aqueles cursos levaram dez anos sem ter início, apesar de constituírem uma indisfarçável necessidade para o ensino industrial (FONSECA, 1986, p. 602).

Fica evidente essa característica das políticas de formação docente para EPT deste período quando nos reportamos ao Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial realizado pela Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), em 1947. Este foi fruto de uma parceria entre o governo brasileiro e o governo dos Estados Unidos da América (EUA) e sob forte influência ideológica deste. Com duração de um ano e três meses, este curso levou professores e gestores de escolas técnicas a intercâmbios nos EUA, além de oportunizar os cursos de formação.

Na organização geral das fases a executar nos Estados Unidos houve algumas falhas, o que era natural em virtude de se tratar de uma primeira tentativa. As falhas, entretanto, não foram de molde a impedir o sucesso do curso, o qual, sem dúvida, foi bastante vantajoso para o ensino industrial brasileiro, pelo maior descortino com que voltaram os professores e os seis técnicos (FONSECA, 1986, p.567).

Fonseca (1986) também aponta como um benefício à indústria brasileira o método *Training within Insdutry* (TWI) introduzido pela CBAI, treinamento feito em serviço nas indústrias e que objetivava formar mestres, supervisores e gestores industriais em geral. A metodologia corrobora com as necessidades econômicas de um país que estava em pleno crescimento industrial e de ensino industrial, pois forma para o ensino ao passo que permite a permanência dos supervisores e técnicos no trabalho fabril.

É clara a tendência industrializante que o Brasil passou, além da influência de grandes potências industriais. Havia, sem dúvidas, um projeto de educação voltado para as necessidades econômicas do país e essas ações relativas a EPT demonstram que muitas vezes e atores do campo educacional trabalhavam para que políticas públicas fossem moldadas com o objetivo fim de favorecer o crescimento da indústria brasileira.

Outro ponto interessante para nossa pesquisa foi a criação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial (IPEI), primeira lei estadual que legislava sobre a formação de professores para o ensino industrial. A Lei nº 3.959, de julho de 1957, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 39.797, de 19 de fevereiro de 1962, criou os institutos e deu três finalidades para este.

I - Habilitar pessoal para o exercício das funções de orientação, direção e docência do ensino industrial.

II - Ministrando cursos de especialização, aperfeiçoamento e de divulgação para pessoal do quadro docente do ensino industrial.

III - Realizar pesquisas sobre problemas educacionais do ensino industrial (SÃO PAULO, 1957).

Um ponto das finalidades do IPEI que converge com que já vimos sobre a natureza de cursos de curta duração (emergenciais) é o fato de que os cursos seriam ministrados à nível de especialização e aperfeiçoamento, demonstrando a reprodução do mesmo padrão adotado pelo governo federal nas suas políticas de formação docente para EPT. Esse padrão é recorrente na história dessas políticas e reflete as suas fragilidades em tratar a formação docente como algo de importância inferior ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Esta iniciativa do governo estadual de São Paulo nos mostra uma iniciativa local de regulamentar e fomentar a formação docente para o ensino industrial, o que nos é de especial importância, visto que nosso objeto de pesquisa são as políticas empreendidas pelo governo do estado do Ceará em busca de uma qualificação do docente técnico para atuar na sua rede de educação profissional.

Entre os anos de 1956 a 1961, durante o governo Juscelino Kubitschek, o Brasil aprofundou ainda mais a relação entre Estado e economia, voltando suas políticas para a consecução de objetivos desenvolvimentistas. Em seu plano de metas encontramos o conceito de educação para profissionalização, como ressalta Oliveira (1955):

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos (OLIVEIRA, 1955, p.41).

Através do Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959, as EITs transformaram-se em Escolas Técnicas Federais e ganharam autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Entretanto, este documento ainda é bastante permissivo em relação à formação docente. No artigo 107, vemos que, para ocupar

cargo na docência de cultura técnica das Escolas Técnicas Federais, abre-se a possibilidade de formação “em nível julgado suficiente”, ficando a critério do órgão competente julgar se a formação é adequada ou não ao ensino.

- a) para o registro nas matérias de cultura geral serão exigidas as condições vigentes para o registro de professor do ensino secundário;
- b) para registro em desenho e matérias teóricas de cultura técnica, será exigida preparação técnica relativa à matéria, obtida em curso imediatamente superior ou, na falta dêste, em nível julgado suficiente pelo órgão competente;
- c) para o registro de professor de práticas de oficina, será exigido certificado que prove realização de curso de professor da especialidade, ou diploma de técnico industrial ou curso equivalente, a critério do órgão competente;
- d) para o registro de auxiliar de ensino de práticas de oficina, será exigida prova de conclusão do curso industrial básico (BRASIL, 1959).

Apesar de ainda não vermos na legislação grandes avanços em relação às políticas de formação para docência de cultura técnica, a maior autonomia das instituições de ensino técnico é um ponto positivo para a maior valorização desta modalidade de ensino. Junto a isto, somamos a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação já no governo de João Goulart. Citada na Constituição de 1934, sua primeira publicação só veio em 1961 e marcou historicamente a educação profissional por elevá-la ao nível médio. Isto significa dizer que, a partir deste marco histórico, a educação profissional passou a ser considerada de nível médio, podendo, desta forma, qualificar para o ensino superior. Essa aproximação entre educação propedêutica e ensino técnico era praticamente inédita na história da educação brasileira, haja visto que esta sempre foi tratada como um nível inferior de educação.

A partir dos anos 1960, houve uma série de mudanças que remodelaram as políticas de educação profissional e, entre elas, as de formação docente para o ensino técnico. Souza e Rodrigues (2017, p.627) apontam que

A partir da década de 1960, o MEC passou a regular o exercício do magistério na Educação Profissional, emitindo, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade. No ano seguinte, a LDB, Lei nº 4.024/61, estabeleceu, em seu artigo 59, a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) daqueles destinados aos professores do Ensino Técnico (cursos especiais de educação técnica).

A LDB de 1961, mesmo trazendo avanços importantes para a educação profissional, persistiu nos moldes das políticas de formação docente. Novamente encontramos na legislação uma exigência ainda vaga de formação em cursos especiais. No artigo 59 da Lei, encontramos a seguinte redação: “*A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e*

letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961).

Ao artigo 59 da LDB de 1961, procederam-se outros diversos pareceres com finalidade de regulamentar a questão dos “cursos especiais”, como os pareceres nº 12/67 e 479/68 do Conselho Federal de Educação (CFE), ambos regulamentaram a oferta, o currículo mínimo e a duração desses cursos especiais, além da portaria ministerial nº 111/68, que definia a carga horária e o público alvo dos cursos.

Em 1968, já durante o período da ditadura militar, a Lei nº 5.540, de 1968, trouxe novas exigências formativas para os professores de nível médio de cultura geral e de cultura técnica. Chamada também de reforma universitária, essa legislação definiu critérios unificados para a formação docente, igualando a exigência de formação em nível superior para professores do ensino regular e do técnico. Isto era um avanço nas discussões sobre o tema. Entretanto, logo em seguida, o governo federal aprovou regras complementares através do Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969 que flexibilizou estas exigências para os professores da base técnica. Em sua redação encontramos que

Enquanto não houve em número bastante, os professôres e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

A Lei faz referência ao artigo 30 da Lei da Reforma Universitária, que fixava como obrigatória ter nível superior para lecionar tanto no ensino médio regular quanto no técnico, e justifica esta flexibilização pela escassez de profissionais de nível superior para lecionar nesta modalidade de ensino. Esta Lei ainda define um prazo de cinco anos para que os docentes em atividade nas escolas técnicas regulamentassem sua situação formativa.

Essa falta de profissionais habilitados e a necessidade de oferecer meios para que os professores em exercício tivessem a formação necessária para o atendimento à legislação criaram uma agenda que deveria se desdobrar em políticas públicas, então o Ministério da Educação passou a legislar para que esta demanda fosse sanada. O Decreto nº 655 de 27 de junho de 1969 autorizou o MEC a regulamentar cursos de nível superior de formação para professores do ensino técnico e, complementar a este decreto, o Decreto nº 616, de 9 de junho de 1969,

instituiu o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). A Portaria Ministerial nº 339/70 regulamentou estes cursos emergenciais e criou o modelo de Esquema I e Esquema II, o primeiro era voltado para os professores da área técnica que possuíam diploma de nível superior e necessitavam de uma complementação pedagógica; o segundo esquema era para os docentes de nível técnico e faziam parte do currículo tanto a complementação pedagógica quanto as disciplinas de natureza técnica.

Vemos que essas ações do poder público são resultado de um problema público que, naquele momento, impedia a expansão do ensino técnico. O governo militar deu especial atenção à educação técnica, pois fazia parte de seu projeto de poder a formação de mão de obra para atender o mercado, além do fomento a uma educação tecnicista e utilitarista (MANFREDI, 2005). Devido a isto, este foi um momento em que houve uma intensa formulação de políticas nos campo de educação profissional e formação de professores para o ensino técnico. Estabeleceram-se o formato, a carga horária e a oferta desses cursos emergenciais, a forma de registro dos professores que os concluía e outras decisões foram tomadas. Entretanto, a esquema de cursos emergenciais se impôs a todo momento.

Entre 1979 e 1982, do CFE emitiu diversos pareceres: sobre registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, sobre autorização para a oferta de cursos emergenciais. Já o Parecer n o 1.004/80 do CFE é referente à adaptação desses cursos aos termos da Resolução nº 3/77, do CFE, (licenciaturas) incluindo resolução sobre o assunto, que consta na Resolução CFE n o 1/81. Mas, em vez das licenciaturas, os esquemas se impunham, chegando à Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC n o 47/79 a aprovar, em 1979, um plano para cursos emergenciais (SOUZA, ANDRADE, AGUIAR, 2004, p.7).

Em 1971, a nova LDB é sancionada sob o moldes de uma educação para formação da força de trabalho. Essa lei definiu os objetivos do ensino de 1º e 2º graus como sendo *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”* (BRASIL, 1971). Além disso, busca universalizar o ensino de uma profissão para o ensino de 2º grau através de um currículo mínimo de formação profissional, acentuando o caráter utilitarista e criando um problema para os estados que, por diversos fatores, não tinham condição de fornecer educação profissional de qualidade.

Com o objetivo velado de uma escola única para todos verifica-se que essa lei foi um fracasso, aumentando ainda mais a dualidade estrutural presente na educação. As escolas, especialmente as estaduais, sem recurso, sem estrutura e sem quadro docente qualificado, não faziam uma coisa nem outra, se limitando a oferecer cursos em que se exigia baixa qualificação, gerando um contingente enorme de desempregados, de alunos sem qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho e sem o ensino propedêutico de qualidade que lhe desse condição de ingressar no ensino superior (COUTINHO; SILVA, 2015, p. 6).

Esta obrigatoriedade do ensino profissional só é revogada pela Lei nº 7.044, de outubro de 1982, quando o termo “formação para o trabalho” foi substituído pelo termo “preparação para o trabalho”, admitindo, assim, a escolha entre educação propedêutica e educação profissional. Em relação à formação docente, esta lei mantém a redação da LDB de 1971, a qual exige do professor *“em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena”* (BRASIL, 1971). A lei continua sem especificar a habilitação do professor para o ensino técnico mesmo sendo essa modalidade de ensino diferenciada.

A retomada do regime democrática marcou os anos 1980, aprofundando a demanda por mudanças no cenário educacional. A nova constituição de 1988, primeira após a ditadura militar, traz em seu escopo a necessidade de valorização docente, colocando em voga a urgência de políticas de fomento à carreira docente. Essa agenda aparece no Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), que compreendia o ano de 1993 a 2003 e desenhava metas e ações necessárias para a melhoria educacional do país. Em seu texto fica explícita a necessidade de profissionalização da carreira docente ao delinear as problemáticas diagnosticadas em relação a formação destes.

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira (PDE, BRASIL, 1993, p. 24).

Segundo o documento analisado, uma linha de ação estratégica seria a *“fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinja os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional”* (PDE, BRASIL, 1993, p.45). Através de um programa de capacitação de professores, dirigentes e especialistas que teria como objetivo *“promover*

mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (PDE, BRASIL, 1993, p. 60). Vemos aqui lançadas as bases para uma mudança nas políticas educacionais para formação docente. Porém, nos deparamos novamente com a falta de tratamento específico com os docentes da educação profissional. O que nos leva a conclusão que, mesmo diante das ações trazidas por este plano, ainda se persistia em lidar com a docência para educação profissional de forma indireta e enviesada, ignorando suas especificidades e as necessidades formativas dos professores desta modalidade.

A primeira redação da nova LDB, promulgada em 1996 pela Lei 9.394, mantém a exigência de nível superior para a carreira docente na educação básica, sem especificar a docência na educação profissional, sendo responsabilidade das instituições de ensino superior manter cursos de formação para educação básica, programas de formação pedagógica e programas de formação continuada. Mesmo definindo esta exigência, a LDB abria algumas possibilidades como, por exemplo, profissionais de “notório saber” com diploma de doutorado em área afim. Não fica claro o que se entenderia por “notório saber”, termo que aparecerá mais a frente em outras legislações, o que gera uma abertura para interpretações um tanto quanto perigosas.

Neste complexo que envolve a formação para o trabalho docente, aparece a possibilidade do reconhecimento do “notório saber” que em sua significação pode ser considerada uma medida excepcional para o reconhecimento público de conhecimento e/ou erudição, mas que não pode se constituir em atalho para a formação para o trabalho docente (MACEDO, 2017, p. 1250).

Macedo defende a ideia de que, a partir dos anos 1990, o Estado adotou uma prática de formação docente calcada no pensamento gerencialista e tecnicista e fomentada por organismos internacionais que influenciaram a formulação de políticas educacionais. Como vimos anteriormente, a redação do PDE relaciona os problemas educacionais à baixa qualificação dos professores, o que, ao invés de gerar um maior investimento e atenção aos cursos superiores de formação de professores, cria uma falta de critério ou critérios extremamente flexíveis em relação à formação docente

Mais adiante na história das políticas de formação docente para EPT, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 trazia a seguinte redação:

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em

função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (MEC, BRASIL, 1997).

Mostra-se claramente a desvalorização da formação docente para EPT, função que poderia agora ser exercida também por instrutores e monitores e que não necessitaria de formação de nível superior, sendo suficiente a formação em cursos especiais. Machado (2008a, p. 79) critica esse posicionamento ao afirmar que este artigo aprofunda ainda mais a supervalorização da prática em detrimento da teoria.

No seu art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente.

Ainda em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os cursos especiais para formação docente. Em seu parágrafo único cita que *“Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”* (BRASIL, MEC, 1997). Uma política que deveria ser aplicada com as exceções, torna-se a regra no tocante à formação docente para EPT, reafirmando o caráter aligeirado das formações e a falta de políticas significativas para a profissionalização docente para EPT. Machado (2008a) ainda aponta que, a partir do Decreto nº 2.208, o CNE lançou várias resoluções em busca de resolver questões de entendimento em relação à legislação. Machado (2008a, p. 81) cita como uma resolução importante a de nº 3/2002, pois esta afirma

que há dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional, por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior.

A resolução CNE nº 3/02 valida alguns modelos de formações para docentes de EPT, a saber: Formação em curso técnico + graduação em Pedagogia; Formação em curso técnico + licenciatura; Bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica; Bacharelado + pós-graduação na área pedagógica; Licenciatura + cursos

e estágios relacionados com a área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa (MACHADO, 2008a, p.81).

Ainda poderíamos citar que, neste período, tivemos a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais (DCN) do ensino médio regular, e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituiu as DCN do ensino profissional.

Vemos que os anos 1990 foi o início de uma intensa ação do poder público em relação às políticas de educação profissional. Ainda neste período, foi criada o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), parceria entre o MEC e o Ministério do Trabalho, com o objetivo de injetar investimentos na educação profissional e alinhar o Brasil ao mundo globalizado. Estes investimentos tinham como fonte tanto o governo federal como o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e eram voltados, principalmente, para melhorias na infraestrutura e capacitação de profissionais para EPT. Sobre os desdobramentos do PROEP, Grabowski (2006, p.63) aponta que

Processos e estudos avaliativos estão em curso, porém, é possível afirmar que, além de insuficiente, caracterizou-se como um processo de gestão burocrática, porquanto fragmentado em outros projetos para unidades específicas de ensino nas redes federal, estaduais e comunitárias, com resultados questionáveis.

Apesar das diversas políticas implementadas, ainda era visível o caráter instrumental da educação profissional e a falta de atenção com os docentes que faziam parte dessa rede. Em 2004, com a aprovação do Decreto nº 5.154 que revogou o Decreto nº 2.208, a educação profissional voltou a ser articulada ao ensino médio regular, pois este decreto definiu a possibilidade de integrar estas modalidades. Podemos considerar um avanço nas políticas para EPT que vinha sendo cada vez mais desassociada do ensino regular, o que aprofunda a dualidade entre estas, entretanto, por outro lado, diferente do Decreto de 1997, este não chegou sequer a citar a formação docente para EPT.

A partir desses marco, houve a criação dos Institutos Federais (IFs) com a Lei 11.892/2008, que tinha como um dos seus objetivos ministrar *“cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”* (BRASIL, 2008). Além disso, os IFs buscava *“qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de*

ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (BRASIL,2008). Repete-se nesta política o padrão de cursos aligeirados e emergenciais para formação docente para EPT. A criação dos IFs tinha a intenção de criar centros de referência na formação docente para educação profissional, mas o que vemos na legislação é a insistência em um formato de complementação, fragmentando a formação docente. Carvalho e Souza (2014, p. 888) analisam que

Esta complexidade na oferta de educação profissional e tecnológica, abrangendo níveis e modalidades distintos, não veio acompanhada de políticas de formação docente. Ao contrário, as discussões atuais acerca da docência para a EPT identificam um histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores.

A LDB foi alterada pela Lei 13.414 de 16 de fevereiro de 2017, conhecida também como Reforma do Ensino Médio. Neste documento observamos o agravamento da questão da formação docente, pois em seu artigo 61, inciso IV, consta que para a formação técnica e profissional seriam admitidos

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Ficou claro até este momento da história das políticas de formação docente para educação profissional uma falta de critério para com esta formação, diferentemente do professor do ensino regular, para o qual já era tácito o entendimento da necessidade de cursos superiores de licenciatura ou pedagogia. A legislação mudou bastante ao logo nos anos desde a criação da EAAs, mas sempre manteve as políticas de formação docente para EPT como algo de pouca relevância.

Contraditoriamente à realidade das políticas públicas que, como vimos, vêm negligenciando a formação do professor para o ensino médio integrado (EMI) à educação profissional, a educação brasileira, principalmente a partir dos anos 1980, vem cobrando cada vez mais deste professor dentro do contexto de fortalecimento da educação integrada.

Foi possível perceber através do estudo das legislações sobre formação de professores para EPT que o Brasil viveu uma constante luta em busca de uma educação de qualidade e para todos e um modelo de escola democrática. Este ideal fortaleceu-se com a redemocratização e o estabelecimento de documentos como a

Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu a educação como um direito social, logo responsabilidade do Estado, além de dar a esta a finalidade de *“desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988).

Neste sentido, abriram-se caminhos para a discussão do conceito de “escola unitária”, teorizada por Gramsci, como superação do dualismo entre educação geral e educação para o trabalho. Frigotto (2005, p. 15) aponta que um dos pressupostos desta “escola unitária” é de que

[...] esta educação básica de nível médio, como direito social, é condição para a formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

A “escola unitária” seria a idealização de uma educação para além das divisões de classe, as quais abrigavam a diferenciação entre a educação para formação de mão de obra voltada para as classes trabalhadoras e a educação geral ofertada à elite intelectual. Esta separação liga-se diretamente ao modelo de divisão de classes do sistema capitalismo. Em outras palavras, as políticas educacionais no Brasil aprofundavam as diferenças sociais e reproduziam dentro da escola o modelo social hegemônico, o que se pensou a partir do processo de abertura democrática após o fim do regime militar foi uma forma de superar essas diferenciações e formar um sujeito omnilateral.

A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2010, p. 36).

A educação dita omnilateral liga-se à *“concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”* (Frigotto, 2012, p. 267). A concretização deste conceito necessita das políticas de educação um novo olhar sobre o sujeito em formação e sobre as políticas de formação de professores, pois requer que estes desenvolvam habilidades para além da transmissão de conteúdo visto que é na

instituição escolar e através dos docentes que se materializaria o modelo de educação integrada.

O papel docente passa a ser a de um profissional que reflete sobre sua prática e busca através dela construir seus saberes.

O professor, ao ser reconhecido como um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias inteligentes que orientam o seu fazer pedagógico, reconhece, em contrapartida, que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo, portanto, quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo métodos científicos (GARIGLIO, BURNIER, 2014, p. 937-938).

A integração curricular entre educação geral e profissional deve ir além da associação de disciplinas propedêuticas e técnicas, pois requer uma associação entre trabalho, ciência e cultura. Não podemos diminuir o intento por uma educação integrada de qualidade ao fato de termos dois currículos unificados, ir além destas barreiras é utilizar o trabalho como princípio educativo e meio entre o sujeito e sua realidade material e social (SAVIANI, 1984).

Outro ponto importante é pensar a formação do professor desta educação integrada, pois novos objetivos requerem novas estratégias formativas. O professor deve estar apto a reconhecer os processos sociais adjacentes à prática educativa para que não colabore com a simples reprodução dos padrões vigentes. No caso dos professores das disciplinas técnicas, o desafio é construir a partir de sua vivência e experiências profissionais um saber professoral que vá além do ensino da técnica. Para Souza, Pereira e Rodrigues (2016, p. 33),

Isso sugere a sistematização do trabalho coletivo e interdisciplinar, além de uma sólida formação teórico-prática interconectada com a produção e a socialização científica. Assim, os professores poderão desenvolver um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão, de suas técnicas, das bases tecnológicas, valores e significados, trazendo novo impulso à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Porém, a realidade é díspare. Oliveira (2006, p.4), apontando exatamente o que abordamos anteriormente, ressaltando que a formação de professores para EPT tem como característica a falta de integralidade.

A formação de professores do ensino técnico vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de Programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação.

Por isso podemos nos indagar, como alcançaremos uma educação integrada enquanto a formação dos professores do ensino técnico é negligenciada?

Somente através do debate público e da formação de uma agenda engajada com a qualificação docente em todos os seus níveis será possível vislumbrarmos a educação integrada.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

Neste capítulo, construiremos um retrato da rede de educação profissional do estado do Ceará, desde de sua criação em 2008 a partir do programa do governo federal Brasil Profissionalizado. Abordaremos os investimentos aplicados, a expansão da rede ao longo dos anos, os municípios contemplados, o número de cursos técnicos oferecidos, a evolução da matrícula, a estrutura administrativa da rede dentro da SEDUC e da COEDP, a estrutura das EEEPs, os indicadores sociais de qualidade e as legislações pertinentes.

Partindo deste retrato, veremos como se dá a lotação dos professores técnicos nas EEEPs, o contrato de gestão entre a SEDUC e o CENTEC, a forma de seleção e contratação e os requisitos demandados para contratação. Extrairemos estes dados no site da SEDUC e nos documentos de consulta pública disponíveis na internet.

Além disso, buscaremos dados quantitativos do número de professores técnicos da rede, a quantidade de professores técnicos, tecnólogos, bacharéis e/ou licenciados atuantes na rede em 2018 e a quantidade de professores que passaram por alguma política de formação docente disponibilizada pela SEDUC. Por fim, apresentaremos a análise da entrevista com o coordenador da COEDP, Rodolfo Sena.

3.1 DESCRIÇÃO DA REDE DE EEEPS

Como já foi discutido, o avanço da educação profissional no Brasil se deu dentro de um contexto de demanda por mão de obra qualificada e valorização da educação como propulsora da economia. Inicialmente, através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, foi reintroduzido na legislação brasileira a possibilidade de integração entre currículo de formação geral e currículo de formação técnica. Posteriormente, o Governo Federal criou o programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Sobre este programa, destaca-se que

O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2015).

Esta iniciativa do governo federal, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), lançou um desafio para que os estados fizessem um diagnóstico de suas redes de ensino, pois, para aderir ao programa, era necessário cumprir alguns critérios. Abaixo seguem os passos que cada estado deveria seguir para ser beneficiado.

1º passo: Assinar o Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094/2007

2º passo: O secretário estadual de educação ou secretaria afim devem formalizar à Setec sua intenção de participar do programa. No mesmo documento deve constar o nome e o CPF dos responsáveis pela execução do Brasil Profissionalizado no estado. Os dados serão cadastrados no Simec, plataforma em que serão inseridos o diagnóstico e a elaboração do plano de expansão e melhoria da educação profissional.

3º passo: A secretaria estadual solicita ao MEC a presença de um técnico para orientar a realização do diagnóstico e elaboração do plano.

4º passo: Finalizado o diagnóstico e elaborado o plano, este será enviado para análise da Setec.

5º passo: Após análise global do plano pela Setec, as ações aprovadas são encaminhadas para celebração de convênio junto ao FNDE ou para atendimento via assistência técnica (BRASIL, 2015).

Foi feito um investimento inicial de R\$ 1,8 bilhão nas rede de ensino técnico dos estados, financiamento que perpassava infraestrutura, recursos pedagógicos, qualificação de profissionais da educação, laboratórios e outros. Esta expansão do ensino técnico fazia parte também do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que previa ações e metas para educação profissional.

O estado do Ceará, neste período, consolidava-se como um expoente industrial, aumentando seu poder de investimento a partir da consolidação de seu mercado regional. Porém, até 2008, o Ceará contava com uma oferta inexpressiva de educação profissional integrada, com dados que apontam que apenas 3,5% do seu alunado, entre jovens e adultos, estavam matriculados em alguma instituição profissionalizante, como apontam os dados da Secretário da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece) (2005)⁶. Dentre as instituições que ofertavam esta modalidade de ensino, a rede de instituições ligadas ao CENTEC eram as principais ofertantes de EPT na esfera administrativa estadual. A maior parte da oferta era

⁶ Dados disponíveis no site <http://educacaoprofissional.sct.ce.gov.br>.

constituída de instituições privadas, como, por exemplo, faculdades particulares e instituições comunitárias.

Esta carência na oferta de uma educação que relacionasse formação geral e formação profissional, a necessidade de uma maior qualificação da população jovem e a reinserção do ensino integrado na agenda pública foram fatores determinantes para a tomada de decisão do governo do estado do Ceará sobre a implementação de uma política pública de educação profissional integrada ao ensino médio.

Com a oportunidade de injetar recursos no ensino técnico de nível médio, o então governador Cid Ferreira Gomes (2007-2014) aderiu ao programa Brasil Profissionalizado e passou a investir de forma significativa na criação de uma rede escolas profissionalizantes de currículo integrado, as EEEPs. Iniciativa prevista no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, o qual delimitava metas para o triênio de 2008 a 2010. Entre estas metas estava a projeção de oferta de matrículas que ia de 11.779, em 2008, a 35.919 em 2010. O documento também expressa a filosofia que a nova rede de EPT articulada ao ensino médio iria adotar como guia para sua implementação. Como vemos abaixo:

Considerando, portanto, seu objetivo maior, que é a formação integral, a articulação da educação básica, propedêutica, com a educação profissional, formação para o mundo do trabalho, deve buscar responder a essa demanda que cresce e se redimensiona a cada dia. Tal demanda sugere superar a histórica divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, busca garantir o direito a formação completa que possibilite a leitura do mundo e a atuação como cidadão integrado a sua sociedade política, ao seu país, que possibilite a compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos (CEARÁ, 2008, p.21).

Como podemos perceber, a política de educação profissional no Ceará nasce em um momento de grandes expectativas por uma visão renovada de educação profissional possibilitada pelo contexto sócio-político do país, pois o MEC buscava pensar a educação profissional para além da formação de mão de obra. A busca era pela construção de uma educação emancipatória, que agregasse conhecimentos científicos e formação cidadã. O ensino médio integrado (EMI) desponta como possibilidade real de melhorar a qualidade da educação brasileira, a nível federal, com a expansão dos IFs, e a nível estadual, com a possibilidade de adesão ao Programa Brasil Profissionalizado.

No documento referencial para EPT elaborado pelo MEC em 2007, estas diretrizes foram expostas para que os estados formassem suas próprias propostas.

Segundo este documento, o EMI “*expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos*” (BRASIL, 2007, p.40).

É dentro deste contexto que esta modalidade de ensino passou a ser o projeto educacional mais importante do governo do estado naquele momento, recebendo um grande volume de investimentos, tanto do governo federal quanto do governo estadual. Estes investimentos possibilitaram que a rede de EEEPs se expandisse de forma consistente ao longo dos anos. A Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, criou as 25 primeiras EEEPs em 20 municípios cearenses. Estas escolas iriam ofertar cursos de informática, enfermagem, guia de turismo e segurança do trabalho. O número de escolas, a quantidade de cursos técnicos ofertados e a matrícula aumentaram gradativamente, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Evolução da quantidade de EEEPs em funcionamento no Ceará

Ano	Escolas em funcionamento	Municípios	Cursos	Matrícula inicial
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.491
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

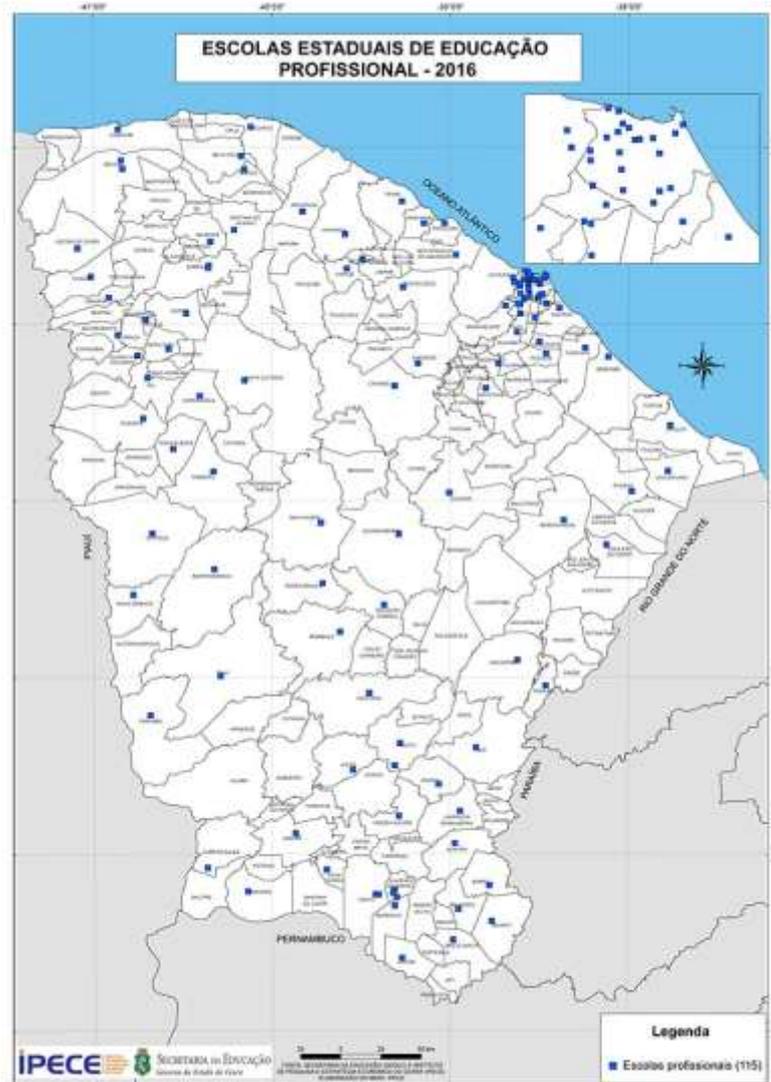
Fonte: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>

Acrescenta-se que, em 2019, o número de EEEPs chegou a 121 escolas em funcionamento espalhadas dentro de todo estado, tendo uma concentração maior na capital, Fortaleza, como podemos observar no mapa abaixo⁷. Atualmente,

⁷ Buscamos o mapa mais atualizado, mas só encontramos disponível para consulta pública este mapa de 2016. Os municípios que inauguraram EEEPs após 2016 foram: Caridade, Uruburetama, Itarema, Barturité, Caririaçu e Ocara.

a rede de EPT do Ceará é responsável por cerca de 12% da matrícula de alunos no ensino médio.

Figura 2 - Mapa das EEEPs do Ceará



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)

As EEEPs têm regime de tempo integral, com um currículo que engloba três bases: base regular, base técnica e base diversificada. Cada uma destas bases tem disciplinas específicas, que devem, juntas, formar um currículo integrado. Os alunos ingressam na EEEP através de uma seleção que leva em consideração seu desempenho no ensino fundamental II e escolhem o curso que desejam ainda no ato da inscrição para seleção. Esta seleção é regida por uma portaria lançada anualmente pela SEDUC. Dentre estas escolas, pode-se encontrar três modelos de estrutura física: as escolas adaptadas, os liceus e as escolas padrão MEC.

Tanto as escolas adaptadas quanto os liceus eram escolas regulares que passaram a ofertar o EMI. Para isto, passaram por um processo de adaptação e reestruturação para atender as necessidades do tempo integral e da educação profissional, como, por exemplo, a construção de laboratórios, vestiários e refeitórios. Já as escolas padrão MEC são prédios desenvolvidos exclusivamente para ofertar ensino integrado, já contendo em seu projeto toda a estrutura necessária para o funcionamento dos cursos técnicos.

A estrutura organizacional das EEEPs foi regulamentada pelo Decreto nº 30.865, de 02 de abril de 2012, o qual definia

Art. 2º. As Escolas Estaduais de Educação Profissional, voltadas ao ensino médio articulado à educação profissional, terão estrutura organizacional composta de:

I - corpo docente especializado formado por professores das disciplinas do ensino médio regular e instrutores de ensino profissional;

II - núcleo gestor, composto de cargos de direção e assessoramento superior, de provimento em comissão, com símbolos e quantidade por EEEP, indicados no Anexo Único deste Decreto (CEARÁ, 2012).

É interessante ressaltar neste decreto a categoria de instrutor foi utilizada para denominar os professores da base técnica, mas, na prática, estes profissionais são contratados como professores de EMI e não instrutores.

Nos anos iniciais, a implementação da política de educação profissional ficou sob responsabilidade da Célula de Formação para o Jovem Cidadão, a qual se vinculava à Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Posteriormente, foi criada a COEDP e suas células de apoio através do Decreto nº 30.282, de 4 de agosto de 2010. As células integrantes da COEDP são: Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico; Célula de Estágios; Célula de Gestão de Materiais.

Art.21 À Coordenadoria de Educação Profissional compete:

I. definir o modelo de gestão e pedagógico das Escolas de Educação Profissional e implementá-los em articulação com a Sefor, Credes e Instituições colaboradoras;

II. coordenar as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados pactuados e a sustentação e continuidade da rede de Escolas de Educação Profissional;

III. definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral com oferta de educação profissional e garantir, em articulação com a Crede e Sefor, a infra-estrutura física, recursos materiais, e insumos que permitam as Escolas Estaduais de Educação Profissional, o desenvolvimento satisfatório de suas atividades;

IV. fomentar o desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional;

V. contribuir com a formação de jovens, no âmbito das Escolas de Educação Profissional, imbuídos de uma visão ético-política, capazes de serem líderes em processos de mudanças, participando criativa e solidariamente no encaminhamento e resolução de questões que dizem respeito ao bem comum (CEARÁ, 2010).

Toda essa estrutura foi custeada por verbas do Programa Brasil Profissionalizado e do próprio governo do estado do Ceará. Os investimentos feitos através da parceria MEC/SEDUC eram aplicados em obras, equipamentos e materiais permanentes, veículos, contratação de professores da área técnica, bolsa estágio, além do custeio para o funcionamento das escolas, como materiais de consumo, fardamento e alimentação. As três tabelas abaixo mostram os valores destes investimentos no período de 2008 a 2014.

Tabela 2 - Recursos investidos na rede de EEEPs entre os anos de 2008 a 2014

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	TOTAL(R\$)
2008	0,00	2.734.025,15	2.734.025,15
2009	22.674.215,07	30.068.709,51	52.742.924,58
2010	64.507.454,63	159.923.487,47	224.430.942,10
2011	14.920.840,77	146.884.529,28	161.805.370,05
2012	87.538.689,16	135.748.389,70	223.287.078,86
2013	387.635.876,28	115.319.137,72	153.955.014,00
2014	68.096.884,07	149.044.771,41	217.141.655,48
TOTAL	296.373.959,98	739.723.050,24	1.036.097.010,22

Fonte: Seduc. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>

Tabela 3 - Investimentos de capital da rede de EPT durante os anos de 2008 a 2014

Ano	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação de professores Área técnica	Bolsa estágio	Outros investimento
2008	2.734.025,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0,00	4.141.243,71	0,00	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0,00	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0,00	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0,00	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0,00	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
TOTAL	554.294.406,14	111.403.031,84	5.615.800,00	234.876.332,87	68.143.380,40	61.764.058,98

Fonte: Seduc. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>

Tabela 4 - Investimentos de custeio da rede de EPT durante os anos de 2008 a 2014

Ano	Material de consumo e despesas fixas (R\$)	Fardamento (R\$)	Alimentação (R\$)	TOTAL (R\$)
2008	10.638.908,41	158.878,00	2.717.650,00	2.876.528,00
2009	21.703.373,16	428.602,00	14.662.700,00	36.794.675,16
2010	25.107.823,85	1.024.128,12	18.729.360,00	44.861.311,97
2011	30.640.056,23	498.813,00	25.653.240,00	56.792.109,23
2012	32.469.621,35	3.054.696,33	40.269.966,28	75.794.283,96
2013	41.278.964,64	1.107.743,00	44.277.449,26	86.664.156,90
2014	59.389.822,46	1.698.452,00	60.394.418,02	121.482.692,48
TOTAL	221.228.570,00	7.971.312,45	206.704.783,56	435.904.666,11

Fonte: Seduc. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>

Na tabela 2, podemos perceber que o segundo maior aporte financeiro de capital feito entre 2008 e 2014 foi para contratação dos professores da área técnica. A contratação destes profissionais acontece por meio de um contrato de gestão⁸ entre SEDUC e o CENTEC, esta última sendo responsável pela seleção, contratação e pagamento dos professores.

No site pesquisado, os dados só foram atualizados até o ano de 2014. Em busca de mais informações sobre quanto o governo do estado aplica na sua política de educação profissional atualmente, busquei no site da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) os orçamentos previstos em lei para o ensino integrada à educação profissional dos anos de 2015 a 2019. Segue planilha com resultados encontrados:

⁸“O Contrato de Gestão é um espécie de ajuste criado pela Lei Federal 9.637, de 15/05/98, que reúne características dos contratos e convênios tradicionais. Sua principal finalidade é à disponibilização de recursos públicos para entidades do Terceiro Setor, que obtenham para tanto, a qualificação de Organizações Sociais (OS)” (SEPLAG, 2018, p.6).

Tabela 5 - Aporte ao ensino integrado à educação profissional (2015-2019)

Ano	Valor previsto na Lei Orçamentária do Estado
2015	R\$ 289.329.115,00
2016	R\$ 330.991.542,00
2017	R\$ 506.065.520,00
2018	R\$ 539.621.691,00
2019	R\$ 488.968.551,70

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEPLAG

Os dados mostram que o investimento por parte do governo do estado do Ceará no ensino integrado à educação profissional durante os anos de 2015 a 2019 ainda são significantes dentro do orçamento geral do estado, pois, em 2019, o valor aportado foi o 8º maior entre os orçamentos dos programas vigentes. Isto significa um esforço de manter e consolidar a rede de educação profissional integrada.

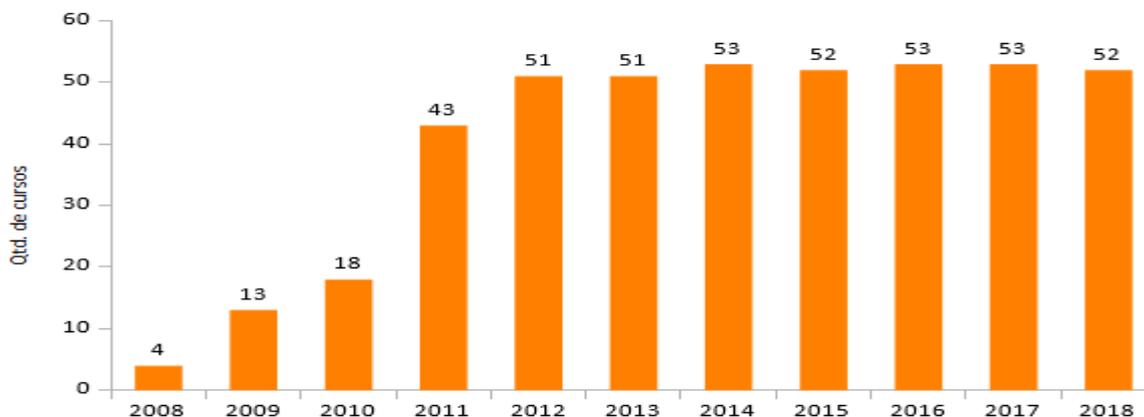
Busquei também os valores aportados, a partir do ano de 2015, para o pagamento do contrato de gestão SEDUC-CENTEC. Usei como fonte os relatórios de acompanhamento dos contratos de gestão do governo do estado do Ceará disponíveis do site da SEPLAG. Como vemos abaixo:

Tabela 6 - Valores do contrato de gestão SEDUC – CENTEC para o ensino integrado

Ano	Valor contratado
2015	R\$ 80.000.000,00
2016	R\$ 86.813.860,46
2017	R\$ 92.515.488,48
2018	R\$ 92.515.488,48
2019	R\$ 82.681.651,43

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEPAG

A expansão da rede e, conseqüentemente, dos cursos técnicos oferecidos implicam um investimento alto na contratação de professores da área técnica, como podemos inferir dos dados apresentados. Inicialmente, em 2008, a rede de EPT do Ceará ofertava 4 cursos técnicos, número que evoluiu para 52 cursos técnicos em 2018.

Gráfico 1 - Evolução quantitativa dos cursos técnicos

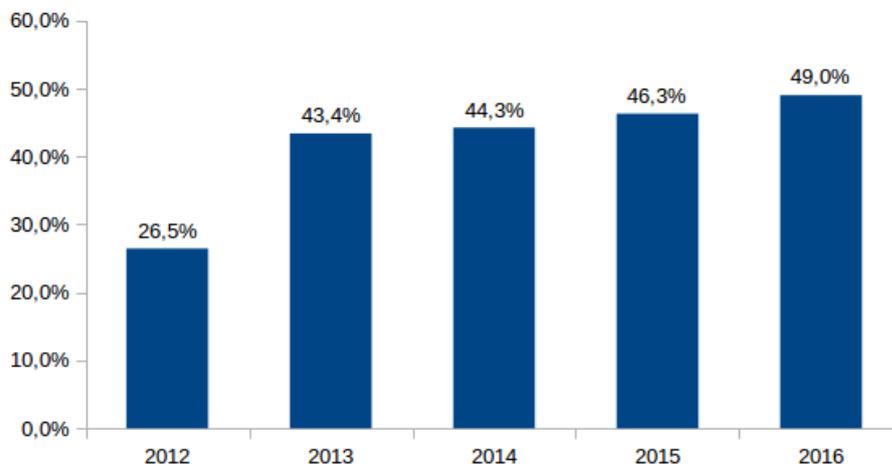
Fonte: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>.

Por outro lado, esta diversificação de cursos técnicos e o seu financiamento nos levam a refletir sobre como este investimento estaria beneficiando também a formação destes profissionais para a docência no EMI, pois sabemos que não basta apenas lotar professores em sala de aula, o processo educativo requer um constante empenho por qualidade de oferta. O processo formativo do docente está diretamente ligado à esta qualidade, o que deve gerar um empenho do poder público frente ao processo de qualificação docente dos professores da área técnica.

[...] se tomarmos a educação escolar como tendo o objetivo principal de permitir o ingresso na cultura letrada, via alfabetização, e a partir daí, o domínio dessa cultura, via apropriação dos conhecimentos sistematizados, veremos que os componentes principais dessa cultura, dados pelo currículo da escola elementar - o domínio da língua, dos cálculos matemáticos, das ciências da natureza e das ciências sociais - são referências para as avaliações, tanto nacionais como internacionais. Então, diríamos que a escola é qualitativamente satisfatória quando permite o domínio desses conhecimentos, e é mais desenvolvida quando permite melhor o domínio desses conhecimentos, e não é tão desenvolvida quando fica na média e permite isso apenas em graus intermediários ou reduzidos. A precondição para se atingir níveis melhores de qualidade de ensino é a preparação dos professores (SAVIANI, 2008, s.p.).

É possível observar esta qualidade a qual se refere Saviani (2008) quando olhamos o crescimento qualitativo das EEEPs através do indicador de acesso dos alunos ao ensino superior, como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de aprovação de alunos das EEEPs na universidade (2012-2016)



Fonte: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>

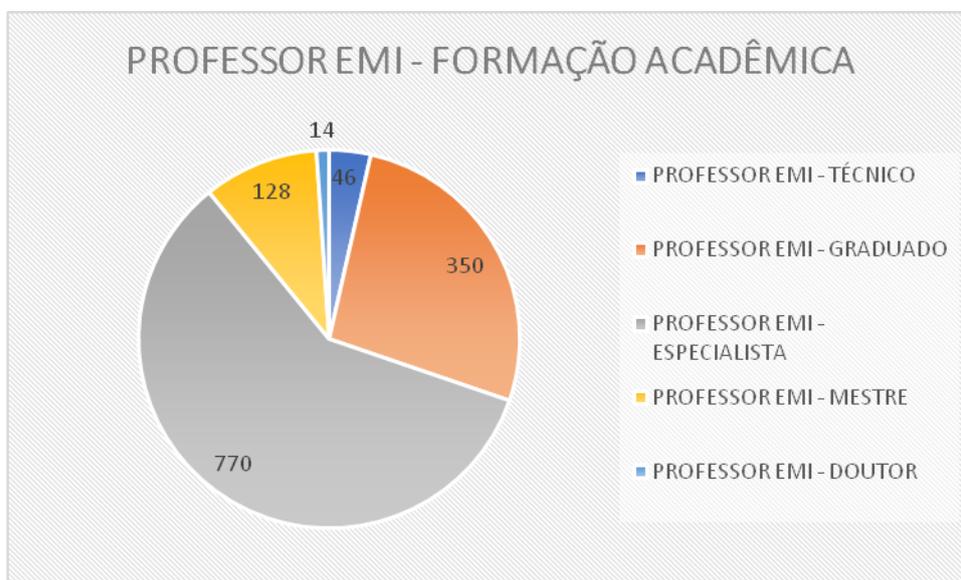
Entretanto, esta mesma mensuração não é possível de ser feita em relação à base técnica, pois, atualmente, não existe nenhum método sistematizado pela SEDUC de aferição do perfil de saída do aluno em relação aos conhecimentos construídos durante o curso técnico ou de inserção no mercado de trabalho.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA BASE TÉCNICA DAS EEEPS

A base técnica das EEEPs é constituída de um coordenador de curso, professores regentes de sala de aula e orientadores de estágio. A quantidade de professores regentes depende do curso e da quantidade de turmas que a EEEP oferece daquele curso, mas, geralmente, este número varia entre 1 e 3 professores, sendo o coordenador também professor de sala de aula. Atualmente, a base técnica das EEEPs é constituída por 1.308 docentes espalhados nas 121 escolas do estado.

Em relação à formação acadêmica destes professores, segundo dados coletados na célula de estágio da COEDP, existem atualmente na rede de EPT docentes técnicos, graduados, especialistas, mestres e doutores.

Gráfico 3 - Quantidade de professores EMI por habilitação



Fonte: Elaborado Pela Autora

Como podemos observar no gráfico, cerca de 85% dos professores da área técnica das EEEPs são graduados ou especialistas. Um dado que nos chamou atenção é a presença de 46 professores com formação restrita a um curso técnico. Mesmo sendo pequena a proporção se comparada as outras habilitações, ainda nos leva a refletir sobre com a formação para se tornar professor em uma EEEP é relativizada, não sendo, em alguns casos, necessário sequer um curso superior de graduação.

A seleção e contratação destes profissionais é feita a partir do contrato de gestão entre a SEDUC e o CENTEC, este último tem a responsabilidade de realizar seleção pública anual, publicar editais, formalizar contratações e arquivar toda documentação, acolher demandas de ampliações, reduções, transferências, contratações e desligamentos autorizadas pela SEDUC, encaminhar férias, descontar faltas, encaminhar aviso de desligamento e consolidar mensalmente a folha de pagamento. O vínculo trabalhista destes professores é regido pela CLT e a contratação é feita por hora/aula.

Segundo o edital EMI nº 002/2019, último edital lançado pelo CENTEC, o processo seletivo realiza-se da seguinte forma,

7.1. O Processo Seletivo de que trata este Edital será realizada em 2 (duas) etapas, na seguinte ordem:

7.1.1. 1º etapa: de caráter eliminatório e classificatório, se dará com a realização de Prova Objetiva de Língua Portuguesa, Educação Profissional, Didática e Conhecimentos Específicos da área de atuação do professor.

7.1.2. 2ª etapa: de caráter eliminatório e classificatório, será constituída de Avaliação do "Quadro Resumo de Títulos/Experiência Profissional" (ANEXO IV deste Edital) com comprovações (CENTEC, 2019, p.6).

Sendo Didática um dos conteúdos exigidos na prova objetiva, parte-se do princípio que os profissionais que pleiteiam as vagas nas EEEPs têm um conhecimento pelo menos básico dos conteúdos pertinentes ao processo de ensino aprendizagem. Porém quando buscamos as exigências formativas exigidas no edital, ao candidato é obrigatório diplomação em graduação específica da área técnica pretendida e somente como “requisitos desejáveis” é cobrada experiência na área e experiência docente. A ausência destes requisitos não elimina o candidato do pleito, apenas define sua classificação. Isto abre a possibilidade de contratação de profissionais sem experiência tanto na sua área de formação quanto na docência.

A lotação destes profissionais é feita semestralmente através de uma planilha de lotação enviada pela SEDUC-CE para as escolas. O responsável por fazer esta lotação é o coordenador escolar de estágio, o qual faz parte do núcleo gestor da escola e tem como função coordenador, orientar e organizar processos relativos à base técnica, como o estágio supervisionado e o planejamento dos professores.

A carga horária para lotação de professor coordenador de curso deve ser de 20h (somando-se regência e planejamento), podendo chegar a 24 h dependendo da demanda da escola, acrescida da carga horária destinada à coordenação, que varia de 10 a 20 horas semanais, ou seja, o professor coordenador de curso pode assumir uma carga horária, entre atividades de coordenação, regência e planejamento, de até 44 horas semanais. Na maioria dos casos, esta carga horária do professor coordenador faz com que este trabalhe em regime de dedicação exclusiva, assumindo integralmente a função docente, impossibilitando-o de manter alguma outra atividade relacionada a sua formação inicial.

Em um cenário no qual a falta de experiência profissional e dedicação exclusiva à docência é uma possibilidade real, torna-se ainda mais relevante discutir o espaço da formação de professores da área técnica na política de educação profissional do Ceará, pois a prática docente na EPT tem como especificidades a

necessidade de uma constante comunicação e troca com o mundo do trabalho e a articulação entre teoria e prática.

Os estudos atuais mostram que há especificidades que precisam ser consideradas tanto no que se refere à docência nesse contexto quanto à formação docente para os professores de EPT, uma vez que o desenvolvimento da prática docente nesses cursos precisa levar em conta a complexidade desse universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino, bem como a articulação com o mundo do trabalho, que demanda atenção constante à relação teoria/prática, entre outros aspectos (PENA, 2016, p. 80).

A qualificação destes profissionais para o exercício da docência é uma necessidade urgente, especialmente se tratando de uma modalidade de ensino que demanda novas competências e lança novos desafios à carreira docente, como aponta Pena (2016, p. 81).

A docência na EPT apresenta questões que demandam dos professores conhecimentos que viabilizem aos alunos uma formação que não se limita a uma concepção de formação técnica vinculada ao mero treinamento, mas que seja direcionada por uma concepção mais ampla do ensino no contexto atual.

A partir destes dados, buscamos resgatar informações sobre algum programa e/ou ação voltado para a formação dos professores da área técnica que o governo do estado do Ceará tenha implementado e conseguimos identificar, através de informações fornecidas pela COEDP, dois cursos que foram ofertados aos professores das ETEPs. O primeiro para os profissionais do curso técnico em turismo e hospedagem e o segundo voltado para docentes de cursos variados da rede de educação profissional do Ceará. Na próxima seção explanaremos estes cursos.

3.3 PROGRAMAS DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADOS PELA SEDUC

O estado do Ceará, ciente da falta de formação pedagógica de seus professores da base técnica das ETEPs, oportunizou dois cursos de complementação, em parceria com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), a nível de especialização.

O primeiro curso tinha como público alvo os professores do eixo hospitalidade e lazer, o qual abreje os cursos de Eventos, Guia de turismo e Hospedagem, dispondo de 45 vagas para os professores da rede de educação

profissional estadual. Justificou-se a necessidade do curso pela visão de que o turismo era uma área que se alinhava ao crescimento socioeconômico do país.

Diante do acelerado crescimento do turismo no Brasil e considerando seu potencial de desenvolvimento, geração de emprego e renda e inclusão social, as políticas federais apontam para o turismo como propulsor socioeconômico para o Brasil. Dessa forma, vários investimentos e políticas públicas para infra-estrutura e capacitação estão em andamento no Brasil, através do Ministério do Turismo e demais instâncias públicas. O momento é mais do que oportuno para a educação em turismo, torna-se absolutamente necessária a formação de educadores, visando disseminar o conhecimento especializado em Turismo, considerando a área da Hospitalidade e Lazer, promover a qualificação profissional e contribuir para o desenvolvimento da atividade (IFCE, 2013).

Seu objetivo geral era

Capacitar professores que atuam nos cursos do eixo temático de Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a partir de um referencial teórico-metodológico que possibilite viabilizar o ensino profissional e tecnológico em turismo com qualidade e resultados exitosos no mercado de trabalho do corpo discente do Programa Brasil Profissionalizado (IFCE,2013).

Já seus objetivos específicos,

- Capacitar profissionais dos sistemas estaduais de ensino para:
- Analisar de forma contextualizada os fundamentos teóricos da Hospitalidade e lazer;
 - **Alinhar experiência prática** às características teóricas apresentadas;
 - Compreender a abrangência da atuação dos diversos segmentos do turismo tendo em vista a **formação holística** do corpo docente e discente do curso;
 - Compreender o **papel do professor enquanto disseminador** do conhecimento e indutor da formação profissional do aluno;
 - Construir e analisar indicadores e modelos de verificação na prática do turismo;
 - Refletir sobre a didática e metodologia do ensino profissional a fim de que o aluno do curso de especialização tenha autonomia para pesquisas e estudos em turismo na busca de construir **práticas inovadoras** no ambiente escolar;
 - Traduzir que o papel da educação profissional visa o desenvolvimento local, regional e nacional.
 - Desenvolver o senso crítico, a criatividade e a capacidade de interagir no grupo de forma colaborativa (IFCE, 2013, grifo nosso).

O IFCE tendo como referência a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) que enuncia em seu Artigo 80 a inclusão da EAD, regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U.de 20/12/05, se propõe Destacamos que, em seus objetivos, aparecem indicativos do conceito de uma educação integral. Buscava-se um alinhamento entre teoria e prática e uma formação holística tanto do corpo docente como discente através da construção de práticas uma prática inovadora, além disso assumia-se a visão de professor que dissemina o conhecimento e induz a formação profissional do aluno.

Este curso de especialização foi ofertado na modalidade semi-presencial, com carga horária total de 440 horas/aula e um currículo que destacou três blocos temáticos: Educação profissional e tecnológica; Transversalidade no turismo; Fundamentos da gestão em turismo. Ao final do curso, o docente teria que elaborar uma monografia.

O curso tem uma grade de disciplinas bastante diversificada que perpassava didática, sociologia aplicada ao turismo, metodologia de pesquisa, políticas públicas em turismo e uma série de disciplinas de formação técnica e pedagógica. Buscamos informações da quantidade de professores da rede que, de fato, concluíram este curso, mas estas informações não foram sistematizadas pela SEDUC, o que nos impossibilitou analisar a efetividade de seus objetivos enquanto programa de complementação pedagógica. Outro ponto importante é que esta turma foi única, pois não houve continuidade do programa para os professores das EEEPs.

O segundo programa ao qual tivemos informações foi o curso de aperfeiçoamento em docência em educação profissional no níveis básico e técnico, ofertado também em parceria com o IFCE a nível de especialização. Através da resolução nº 010, de 07 de maio de 2013, foi aprovado o seu projeto político pedagógico (PPP), que previa atender 480 professores de diversos municípios.

a oferecer curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico visando atender a uma demanda reprimida de professores bacharéis que atuam na rede estadual de ensino da educação profissional e tecnológica do estado do Ceará e que possuem atividades técnicas, além das atividades docentes, tendo que conciliar os trabalhos, estudos, família e afetividade em geral (IFCE, 2013).

O currículo deste curso era dividido em 3 eixos temáticos: Bases filosóficas e políticas educacionais; Práticas integradas de ensino; Organização do trabalho pedagógico. Cada eixo subdividia-se em disciplinas que, combinadas e somadas ao trabalho de conclusão de curso, totalizavam uma carga horária de 590 horas.

Seus objetivos geral e específicos eram

O objetivo geral do curso visa formar docentes com visão abrangente para atuar em salas de aulas do ensino profissional, bem como contribuir com o ensino qualitativo nas escolas estaduais de ensino médio profissional do estado do Ceará.

Como objetivos específicos, o curso visa:

- Desenvolver **formação teórico-prática** em educação profissional para aprimorar a prática docente nesta modalidade de ensino.
- Desenvolver e consolidar concepções didático-pedagógicas ampliada de educação profissional, permitindo o **aprofundamento de conhecimentos**

tecnopedagógicos e efetividade da prática docente mediante didática apropriada à EPT;

- Promover a formação dos educadores, instrumentalizando-os para uma **análise crítica das modificações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões na educação profissional;**
- Desenvolver linhas de pesquisas relacionadas aos fundamentos e às práticas educativas no âmbito da educação profissional básica e técnica visando a busca de **inovações pedagógicas**, alternativas e soluções para problemas da EPT em todos os níveis;
- Apropriar os fundamentos teórico-conceituais e metodológicos da EPT;
- Desenvolver competências para participar em programas e projetos de EPT;
- Preparar o docente para atuar em diferentes segmentos da sua formação técnica-profissional, fornecendo-lhe as ferramentas didáticas-pedagógicas para atuação nas áreas de conhecimento em que mais se destacam (IFCE, 2013, grifo nosso).

Novamente nos deparamos com os pressupostos da educação integrada, em que se incentiva a efetivação de uma didática adequada à modalidade da EPT e de uma visão crítica dos professores em relação às modificações do mundo do trabalho e as ressonâncias destas no processo educativo.

Também neste curso não houve continuidade, ficando restrito a apenas uma turma, e nós não conseguimos informações sistematizadas de quantos professores concluíram, conseguimos somente identificar de forma pulverizada alguns professores que foram inscritos no curso e que ainda faziam parte do corpo docente técnico das ETECs. Estas características de falta de continuidade e de sistematização de dados são encontradas em ambos os programas de complementação. Isto nos leva a conclusão de que, apesar dos esforços da SEDUC em ofertar ações de formação para os professores da área técnica das ETECs, estas não passaram por um processo de avaliação e sistematização de dados, o que levou a sua extinção.

3.4 A VISÃO DOS IMPLEMENTADORES: ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA COEDP

Nesta seção da pesquisa faremos a análise dos dados coletados através da entrevista semiestruturada com o coordenador da COEDP, Rodolfo Sena. Como definido anteriormente, buscamos através da entrevista compreender a visão da SEDUC e da COEDP em relação à política de educação profissional do Ceará e seus desdobramentos em programas e/ou projetos de formação pedagógica dos docentes técnicos, as prioridades institucionais e a posição do tema na agenda da

secretaria. A partir da escolha do sujeito, elaboramos um questionário semiestruturado (Anexo 1) contemplando 2 eixos principais: Política de educação profissional do Ceará; Formação docente dos professores da área técnica.

O método analítico utilizado para o tratamento das informações coletadas na entrevista partirá da transcrição da entrevista, descrição das evidências coletadas e análise destas evidências com base no que já foi discutido teoricamente nos capítulos anteriores. Dividiremos essa seção em 3 subseções, a primeira será a descrição do momento da entrevista; a segunda subseção será dedicada a análise da visão do coordenador da COEDP sobre a política de educação profissional do Ceará através das respostas dadas às perguntas; na última subseção faremos a análise dos dados coletados sobre a formação docente para EPT.

Antes da entrevista em si, fizemos um contato formal com o coordenador da COEDP, Rodolfo Sena, via email, no qual apresentamos o objetivo da pesquisa e explicamos os procedimentos de coleta de dados que seriam aplicados. O sujeito mostrou-se bastante disponível para colaborar com a pesquisa e definiu uma data para que pudéssemos aplicar o questionário.

No dia marcado, fui à COEDP para aplicar a entrevista, que fica sediada no prédio da SEDUC no Centro Administrativo do estado do Ceará, no bairro Cambé em Fortaleza – CE. Ao chegar no local, fui recebida pela equipe de apoio do coordenador Rodolfo Sena, o qual se encontrava em reunião, mas logo me atendeu. A entrevista aconteceu na sala do coordenador e estavam presentes no momento, além do sujeito que seria entrevistado, parte da equipe da coordenadoria.

Antes da entrevista, falamos um pouco sobre a pesquisa e seus objetivos e explicamos como se procederia a entrevista. Nosso objetivo era desenvolver uma entrevista bem detalhada, através de perguntas semiestruturadas que poderiam levar a outras que não estariam no roteiro, mas, por questões de tempo, só foi possível seguirmos o roteiro estabelecido previamente. O coordenador Rodolfo Sena foi muito solícito com a pesquisa, respondeu as perguntas de forma bem objetivo e demonstrou bastante conhecimento sobre os temas abordados.

Após a entrevista, visitei alguns setores da COEDP e, através de conversas informais, tive acesso a algumas fontes de evidências importantes para a pesquisa, como, por exemplo, dados sobre a habilitação dos professores da área técnica da rede de ETECs, documentos sobre as ações de formação docente para EPT que já foram implementadas com estes professores e as ETECs que tiveram

professores contemplados com estas ações. Através do uso de fontes de evidências variadas, foi possível construir um panorama de como essas ações foram implementadas e onde estão atualmente os professores contemplados. Yin (2001, p.121) aponta a importância desta variedade de fontes,

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Coletados os dados, enviamos a gravação da entrevista para transcrição para que pudéssemos, então, analisá-la.

3.5 A VISÃO DO SUJEITO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA

A política de educação profissional do Ceará consolidou-se como uma das mais relevantes no campo educacional do estado, o que torna a ação de compreender suas ações, programas e projetos um processo primordial para a melhor execução da política. Com objetivo de favorecer esta compreensão, elaboramos as perguntas sobre a política de educação profissional a partir de duas questões: a primeira pretendia inferir das respostas do sujeito qual era a sua avaliação da política de educação profissional e seus resultados; a segunda buscou inferir quais os desafios atuais e as prioridades para a política de educação profissional na agenda da COEDP.

Em relação ao primeiro questionamento, o sujeito apontou os seguintes tópicos como os mais relevantes da política de EPT do Ceará: o tempo integral, o currículo, a formação técnica e a formação humanística (projeto de vida, mundo do trabalho e formação para cidadania). O coordenador Rodolfo Sena discorreu que

Se eu pudesse definir em uma palavra, eu definiria como uma escola de oportunidades, por uma série de fatores: o tempo que o menino passa na escola; o currículo que esse menino vivencia durante os três anos; a formação técnica que esse aluno tem; o projeto de vida; mundo do trabalho; formação para cidadania. Não é simplesmente a formação cognitiva, de conteúdo, simplesmente. Eu acho que é uma formação para a vida mesmo que ele tem. Ele sai com outra mentalidade de mercado, ele sai com outra mentalidade de vida, de respeito às pessoas. Então, considero que a escola de educação profissional, hoje, é uma escola de oportunidades, pelos

próprios resultados que vêm sendo apresentados nos dez, onze anos de política que foi implementada.

Nesta primeira fala, é notório que a visão do coordenador corresponde às premissas de uma educação integrada, que esteja além da dualidade entre formação humana e formação para o trabalho. Além disso, o sujeito adjetiva as EEEPs como “escola de oportunidades”, relacionando isto aos resultados da rede.

Em relação aos desafios e prioridades, segundo questionamento feito na entrevista, identificamos na resposta do entrevistado que tanto a questão da inserção no mercado de trabalho convergia como desafio e prioridade para a política de educação profissional, tanto do ponto de vista da empregabilidade quanto na definição do potencial econômico de cada região atendida pela política. O coordenador afirmou que

A maior prioridade que eu vejo na escola de educação profissional é a gente tentar melhorar os índices de inserção no mercado de trabalho desses alunos, uma vez que a nossa inserção no mercado de trabalho não é boa, a gente precisa melhorar um pouquinho esse dado de colocar aqueles alunos que têm interesse em ir para o mercado de trabalho, é a isso que eu me refiro, à questão da oportunidade, de ele ter algum emprego, caso ele queira, porque muitos dos jovens, de fato, não querem ir para a universidade. Às vezes, eles são aprovados na universidade e recebem a oportunidade de trabalhar pelo desempenho que ele tem durante o seu estágio, às vezes ele escolhe ir para o trabalho, porque vai ajudar a família dele; às vezes ele quer ir para a universidade. Esse é o nosso principal desafio hoje, só que esse desafio é muito dependente da nossa economia. Se a nossa economia estiver bem, nós teremos, teoricamente, uma inserção melhor, e o ideal é a gente ter essa junção mesmo de potencial econômico do Município, potencial econômico do Estado, cada escola aliada ao seu potencial, dependendo da sua localização. Eu acho que isso é um desafio ainda, não só aqui no Estado do Ceará, mas no país todo. Esse é um desafio muito grande porque não existem dados mais relevantes que a gente possa considerar para que aquele determinado curso esteja dentro daquele Município, dentro daquela macrorregião.

Ao ser perguntado se o controle dos dados de inserção seria, então, o desafio da política de educação profissional, o coordenador Rodolfo Sena aponta que o desafio é a própria inserção que, segundo o sujeito, independe da secretaria de educação.

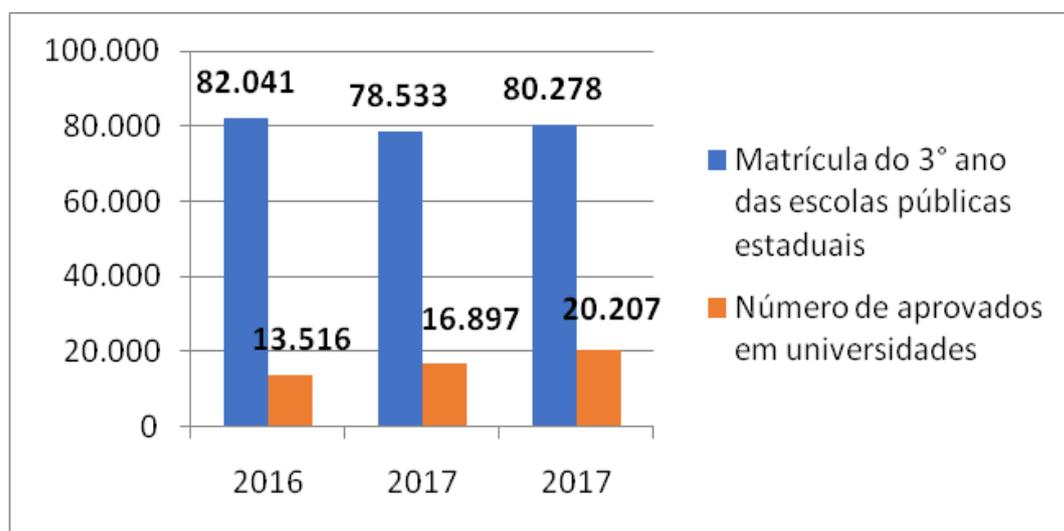
Os dados a que a gente está se referindo são da inserção mesmo. Eu tenho, por exemplo, 65% de alunos que ingressam no ensino superior e eu tenho um pouco menos de 10% de alunos que ingressam no mercado de trabalho, mas não é porque os meninos não querem ingressar, é porque, de fato, se as oportunidades não tiverem sendo dadas, não tem como esse menino... isso é uma coisa que independe da Secretaria de Educação.

Percebe-se através da fala do entrevistado que a questão da empregabilidade é uma pauta bastante forte na agenda da COEDP e que esta não é avaliada ainda como positiva. Um ponto convergente das duas falas apresentadas é

a questão da oportunidade, o sujeito aponta como possibilidade para o aluno da educação profissional não só o ingresso na universidade, mas também a oportunidade de inserção no mercado de trabalho para aqueles que não querem adentrar o ensino superior por precisarem trabalhar.

Examinando dados do Ceará sobre inserção dos alunos da rede pública na universidade, no ano de 2018, o estado bateu um recorde de aprovação.

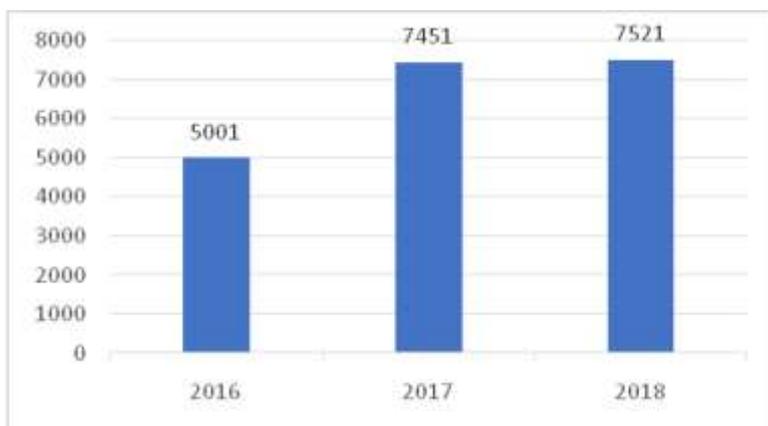
Gráfico 4 - Matrícula x Inserção na universidade



Fonte: Elaborado Pela Autora

Considerando isoladamente os alunos oriundos das EEEPs, este crescimento também se mostra consistente, como podemos inferir do gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Número de alunos das EEEPs do Ceará que adentraram uma universidade



Fonte: <http://conexaotrabalhoceara.seduc.ce.gov.br>

Estes dados foram retirados de uma plataforma online do governo do estado chamada “conexão trabalho”, a qual tem como objetivo dar transparência e criar uma base de dados sobre os alunos das escolas profissionalizantes, inclusive os dados de inserção no mercado de trabalho. Porém a plataforma ainda não foi alimentada para que pudéssemos obter estes dados de inserção. Somado a esta falta de controle dos dados da área técnica, também não temos atualmente na política de educação profissional um indicador de qualidade dos cursos técnicos, diferentemente da base regular, que é avaliada, principalmente, através do SPAECE, SAEB⁹ e ENEM.

Sobre a formação dos professores da área técnica, o coordenador da COEDP apontou que este assunto faz parte da pauta da SEDUC. Em sua fala, ele indica a percepção de que este tópico ainda é uma lacuna na política de educação profissional.

Sem dúvidas. Eu vou fazer um resgate da forma de contratação desses profissionais. Esses profissionais são contratados através de uma organização social, que é o CENTEC, e no CENTEC eles selecionam os profissionais baseado exclusivamente na formação dele. Geralmente, esse professor que é selecionado é um bacharel. Então, aquelas teorias pedagógicas de metodologia de aula, aquelas ações que, pedagogicamente, precisam fazer o link entre a formação técnica e saber passar esse conhecimento técnico para o aluno exige do professor, e nós temos essa necessidade, nós temos essa falta, nós precisamos melhorar,

⁹ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e matemática. Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) faz parte do sistema de avaliação do ensino nacional. Ambos sistemas de avaliação são aplicados com alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas do Ceará.

ainda, nesse ponto, é o que está faltando. E aí existem vários fatores complicadores para que isso não tenha acontecido ainda, mas são coisas que a gente conversa na coordenadoria de educação profissional (RODOLFO SENA, coordenador da COEDP. Entrevista concedida ao autor em 22/10/2019).

Nesta fala, o sujeito levanta a questão de que existem fatores que interferem na questão da formação dos professores da base técnica, os quais seriam

Primeiro, a gente ter uma instituição de formação continuada de professores que faça uma oferta desses cursos - vamos chamar de cursos - voltados para os professores. Inicialmente, lá atrás, parece que nós tivemos uma parceria com o Instituto Federal, no formato de especialização, mas uma coisa bem localizada. Nós não temos uma política nacional - pelo menos eu desconheço - que trate sobre isso, que faça um desenho com isso. Os grupos de EPT do Ministério da Educação são um dos pontos mais relevantes tocados pelo secretário de educação dos Estados, porque não tem (RODOLFO SENA, coordenador da COEDP. Entrevista concedida ao autor em 22/10/2019).

O sujeito apontou a inexistência de uma política nacional de formação docente para EPT e de instituições de fomento a essa formação como motivos para a falta de ações nesta área e citou a formação que foi disponibilizada para os professores das escolas de educação profissional do Ceará, mas caracterizou-a como uma ação pontual. Em relação aos dados sobre esta formação, voltamos a constatar a falta de sistematização dos dados de matrícula e conclusão do curso.

Atualmente, segundo o sujeito, nenhuma escola é contemplada com programas de formação de professores técnicos.

Que eu me recorde, não. Não tenho conhecimento de alguma escola que tenha trabalhado nessa ação específica. O que penso que existe são as formações normais nas reuniões de rotina que existem entre os coordenadores pedagógicos e os professores da base técnica, mas para falar de trabalhos do dia-a-dia, mas uma formação mais em serviço eu não tenho conhecimento (RODOLFO SENA, coordenador da COEDP. Entrevista concedida ao autor em 22/10/2019).

Por outro lado, há discussões sobre o tema da formação docente para EPT, mas não foi efetivada nenhuma ação, como aponta a fala do sujeito

Este ano nós iniciamos uma discussão com o IFCE do Cariri para oferta de um curso de extensão para os professores da base técnica, que seria no formato semipresencial, teria uma carga-horária de 200 horas, mas por motivos de mudança de governo na esfera nacional, já que o IFCE, financeiramente, depende diretamente do Governo Federal, então nós tivemos muitas notícias, no início, de contenção de gastos, de despesas, e aí faltou recurso para essa ação que nós iríamos desenvolver com o IFCE. E aí, de lá para cá está parado, nós estamos aguardando. O MEC, há poucos dias, lançou um programa de formação para professores em nível de especialização, não me recorde, que foi o programa dos novos caminhos, pelo o que eu li, em substituição ao PRONATEC, e ele prevê, também, formação continuada dos professores. Nós não sabemos como vai

acontecer ainda, porque nós não temos as diretrizes ainda, o MEC ainda não instituiu as diretrizes para saber como vai ser (RODOLFO SENA, coordenador da COEDP. Entrevista concedida ao autor em 22/10/2019).

O sujeito também coloca que há uma grande preocupação em relação à pauta de formação de professores na rede de educação profissional e que uma saída seria a parceria entre os governos estaduais e as instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e os próprio institutos federais, instituições que poderiam funcionar como pólos formativos para os professores da rede de educação profissional do estado.

Eu estou participando de um grupo em que existem muitos secretários estaduais e municipais, e a principal discussão do grupo é a formação de professores. Essa é uma preocupação nacional. Nós temos perspectivas, sim, de que muito em breve a gente comece com essa política de formação de professores, e aí a gente precisa estreitar mais os laços com os parceiros, que são as instituições formadoras, como a UECE, que é estadual, a UVA e a URCA, mais os IFES, que são um grande potencial. Já que nós temos, se não me engano, 14 IFs espalhados pelo Estado do Ceará, eles poderiam atuar como parceiros da gente nessa formação continuada, mas não é uma coisa que depende exclusivamente da gente (RODOLFO SENA, coordenador da COEDP. Entrevista concedida ao autor em 22/10/2019).

Outro motivo apontado para a não efetivação de ações no campo da formação de professores para EPT foi o corte de verbas sofrido pelo institutos federais e, conseqüentemente, a falta de recursos para a implementação das ações previstas. O sujeito também citou o programa do governo federal chamado “Novos Caminhos” que surgiu em substituição ao Pronatec. Pesquisando sobre o programa, observei que este é constituído de 3 eixos, sendo um deles o eixo de Articulação e Fortalecimento, no qual estariam inclusas as ações voltadas para formação de professores para EPT. Segundo site do Ministério da Educação, entre as ações do programa,

Para fortalecer a atuação das redes, entre outras ações previstas, destaca-se o apoio à formação de professores e demais profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. É de suma importância garantir que mais professores tenham acesso a cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização, bem como criar oportunidades de acesso de docentes a cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências e Educação Profissional e também ao mestrado profissional, com foco em Educação Profissional e Tecnológica (MEC,2019).

Entretanto a SEDUC ainda não sabe como este programa será implementado, pois o MEC ainda não liberou as diretrizes para o estados. A mudança das prioridades do governo federal e as dificuldades orçamentárias na

área da educação são fatores que modificaram a dinâmica das políticas de educação profissional do país, pois todo o sistema de educação nacional teve de ser reorganizado em torno de um novo modelo ideológico em que se aprofundaram ainda mais características neoliberais nas políticas públicas.

Foi perceptível na entrevista que há um desejo por parte da COEDP de pautar a formação de professores dentro da sua política de educação profissional, mas muitas dificuldades são apontadas como barreiras para que esta temática seja de fato efetivada. Mesmo que exista a agenda e que haja o reconhecimento deste problema público, a conjuntura política nacional e suas prioridades ditam a formulação de alternativas viáveis para agir sobre o problema, o que tira cada vez mais espaço da questão da formação de professores. Tem-se que a prioridade maior da SEDUC neste momento é a manutenção de sua política de educação profissional e sua maior eficiência em relação à inserção no mercado de trabalho. Contudo isto atravessa a formação do professor, então há a necessidade de um pensamento conjunto, envolvendo todas as instâncias, inclusive a própria escola, com o objetivo de viabilizar ações futuras que oportunizem ao professor da base técnica ter uma formação pedagógica compatível com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

4 A VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO SOBRE A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA BASE TÉCNICA

Buscando informações junto a SEDUC sobre os programas e/ou ações que beneficiaram a formação docente dos professores da base técnica, percebi que estas informações não eram sistematizadas, o que gerou dificuldades para definir uma escola onde poderia ser feita a pesquisa de campo. Além disso, não há nenhuma ação sendo implementada atualmente nas EEEPs. Diante dessa realidade, procurei rastrear alguma escola que tenha tido professores contemplados em algum dos cursos de complementação pedagógica ofertados pela SEDUC. Desta forma, cheguei à Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto, onde apliquei entrevistas semiestruturadas com dois gestores (Anexo 2) e quatro professores técnicos (Anexo 3).

4.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.

A EEEP Professor Onélio Porto está situada em zona urbana, no bairro Prefeito José Walter, na capital do Ceará, Fortaleza. Este bairro em que a escola está localizada é considerado um bairro periférico, de baixo desenvolvimento socioeconômico, ocupando a 42ª posição no ranking do Índice de desenvolvimento humano (IDH) dos bairros da capital, segundo o censo de 2010.

O prédio da escola é adaptado, logo não possui a estrutura mais adequada ao tempo integral. A escola tem 10 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, pátio coberto, multimídias, almoxarifado, sala dos professores e salas administrativas.

Atualmente a matrícula da escola é de 362 alunos, divididos em 10 turmas. Em relação à base técnica, a escola oferta 5 cursos técnicos, sendo eles: Contabilidade, Finanças, Enfermagem, Informática e Produção de Moda. O corpo docente técnico é constituído por 8 professores.

Fizemos um contato inicial com a gestora da escola, a qual foi bastante disponível à pesquisa. No dia combinado, fui à escola, onde encontrei um ambiente bastante receptivo e acolhedor. Fui recebida por um dos coordenadores que me apresentou aos professores que estavam presentes no momento. Logo de início, me

apresentei aos professores da base técnica que estavam disponíveis naquele momento, expliquei brevemente o conteúdo da minha pesquisa e propus as entrevistas. Os professores aceitaram participar da entrevista, então, individualmente, passei a aplicá-la de forma que os deixasse confortáveis e à vontade para responder as perguntas da forma mais espontânea possível.

Logo após finalizar as entrevistas com os professores da área técnica, fui encaminhada para sala da diretoria, onde dei prosseguimento à pesquisa entrevistando a diretora da escola.

Na próxima seção analisaremos os resultados das entrevistas.

4.2 GESTÃO PEDAGÓGICA DA BASE TÉCNICA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO

Com o objetivo de compreender a perspectiva dos sujeitos envolvidos na efetivação da política de educação profissional do Ceará sobre a formação para docência em EPT, aplicamos uma entrevista semiestruturada com dois gestores da EEEP Professor Onélio Porto, na qual buscamos observar quais os desafios na gestão da base técnica e qual a percepção deles sobre a relação entre formação para docência e prática pedagógica em sala de aula. Acreditamos que a gestão escolar tem um papel fundamental neste processo de orientação da prática dos professores e é de suma relevância observar este ponto de vista para que possamos construir um retrato abrangente sobre nosso objeto de pesquisa.

Para sistematizar a análise dos dados colhidos nas entrevistas, separamos as respostas em duas categorias com base nos objetivos da pesquisa, a saber: Gestão pedagógica da base técnica; Percepções sobre a questão da formação docente da base técnica. A partir destas categorias, separamos as falas que nos fornecem informações sobre cada uma delas e, a partir deste procedimento, elaboramos uma planilha com categorias e respostas, respectivamente. Resguardaremos a identidade dos gestores e utilizaremos os nomes Gestora I e Gestor II para nos remetermos individualmente a cada sujeito.

A gestora I da EEEP Professor Onélio Porto exerce a função de diretora há 10 anos, ou seja, desde que esta escola passou a ser uma escola profissionalizante. A gestora I é formada em direito e pelo Esquema I, que

corresponde atualmente a uma licenciatura, e tem pós graduação em gestão escolar.

O gestor II é graduado em física, tem especialização em gestão escolar e coordenação pedagógica e mestrado em climatologia na área de energias renováveis. O gestor II está há 6 anos e 11 meses exercendo a função de coordenador escolar da EEEP Professor Onélio Porto.

Em relação à gestão pedagógica da base técnica, os gestores apontaram algumas ações escolares desenvolvidas com os professores: planejamento, assistência pedagógica pelos coordenadores escolares, alinhamento com a coordenação pedagógica, reuniões sistemáticas para apresentação de resultados, acompanhamento e diagnóstico da aprendizagem dos alunos e feedback com os pais dos alunos.

Estas estratégias têm como objetivo tentar diminuir a distância entre formação e prática pedagógica, mas, como apontado pela gestora I, os professores da base técnica da escola são, no geral, muito competentes pedagogicamente. Segundo relatou da gestora I, o tratamento dado à base regular e a base técnica é o mesmo, assim como a avaliação de seus resultados é feito de forma semelhante nas reuniões do colegiado. Esta aproximação entre base regular e técnica também é ressaltada na fala de que ambas as bases são bastante integradas.

Outras estratégias pedagógicas apontadas pelo gestor II foram as feiras de ciências e as feiras tecnológicas como incentivo à prática, os projetos sociais realizados dentro da carga horária de estágio, a interação com egressos que tenham adentrado o mercado de trabalho e/ou a universidade.

Em relação aos desafios enfrentados, a gestora I indicou que, no início, era mais difícil lidar com os professores da área técnica, pois muitos não tinham conhecimento do processo pedagógico e nem metodologia de ensino, mas isto seria um problema que já havia sido suplantado com o tempo.

Outra questão apontada pela gestora I e pelo gestor II é a falta de ambiente e materiais para aulas práticas, como laboratórios adequados para os cursos técnicos. Esta dificuldade remete-nos à questão da necessidade de uma didática teórica e de uma didática prática em busca da integralidade do ensino. Pura (1989, p. 21) diferencia estas duas didáticas,

Didática teórica é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas

distanciada desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torna-los mais eficientes. Didática prática é aquela vivenciada pelos professores nas escolas a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais. Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas.

Qualquer política educacional que pretenda alcançar a integralidade na formação do aluno, como é o caso da política de educação profissional do Ceará, deve dar meios para que a escola desenvolva atividades práticas para além da concepção tradicional da relação entre teoria e prática, como aponta Tardif (2012, p. 276).

Segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática [...] e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores [...]

A falta de uma estrutura apropriada e de subsídios para a prática pedagógica do professor deixa-o a margem do processo de construção de conhecimento e *“nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho”* (Tardif, 2012, p. 278).

O gestor II também assinala como desafio na gestão pedagógica da base técnica a dificuldade de construir um processo avaliativo que realmente revelem a aprendizagem do aluno, o pouco envolvimento da família na escola e a falta de uma sistematização da formação continuada dos professores.

Tabela 7 - Compilação das respostas sobre a gestão pedagógica da base técnica

(Continua)

GESTORA I	GESTOR II
O acompanhamento todo da base técnica é feito pelo coordenador que acompanha os estágios	Diagnóstico de aprendizagem, avaliação, seleção e provimento do material didático necessário às aulas.
Eles têm os planejamentos [...]	Damos assistência pedagógico, didática aos docentes, no auxílio à organização das situações de aprendizagem adequadas às necessidades do estudante.
Eles são acompanhados pelo coordenador da	Acompanhamento da aprendizagem dos

(Conclusão)

GESTORA I	GESTOR II
base técnica, mas também pelos coordenadores pedagógicos. Problemas mais específicos é o coordenador da base técnica, ele que acompanha, mas dentro da linha pedagógica, os coordenadores pedagógicos, como questões de metodologia [...]	alunos, definindo quais as expectativas de aprendizagem devem ser atingidas por cada turma e por cada curso.
Geralmente os professores da base técnica aqui são muito bons, eu não tenho nenhum problema com eles.	Integração dos estudantes por meio de trabalhos em equipes como as feiras científicas e tecnológicas.
Eles estão sempre presentes, cumprem a carga horária deles, eles fazem os planejamentos sem problema. Eles são muito integrados com os professores da escola.	Buscamos também o fortalecimento da relação escola-comunidade com o projeto social de 60h no término do estágio de cada curso.
Os professores técnicos chegam muito junto da gestão e a gente respeita o espaço deles como técnico.	Formação continuada dos docentes.
Toda reunião que a gente tem para apresentação dos boletins com os diretores de turma, os técnicos também se fazem presentes, eles participam da reunião e dizem aos pais como é que estão os filhos nas disciplinas técnicas, então há essa preocupação, este acompanhamento.	Reuniões periódicas com os pais.
O que é feito na base regular, é feito na base técnica.	A gente tenta investir na relação entre teoria e prática com oficinas e desafios do tipo encontre o erro.
A gente fez alinhamento junto a coordenação pedagógica, trabalhando mais a questão de como abordar o assunto em sala de aula.	Sempre que possível é convidado um aluno egresso para falar um pouco de sua experiência de sucesso como empreendedor, como inserido no mercado de trabalho ou como aluno universitário.
Era uma dificuldade muito grande, eles chagavam na sala de aula e não entendiam nada de sala de aula, tinham a questão do conteúdo, mas não sabiam passar para os meninos, não tinha tinham uma metodologia que os meninos pudessem entender e se fizessem entender junto com eles.	Em todo esse processo as maiores dificuldades são a falta de materiais para as práticas, a busca por processos avaliativos que revelem melhor a qualidade do ensino-aprendizagem, a pouca participação dos pais nas reuniões e a formação continuada dos professores que nem sempre ocorre.
Um Desafio que a gente vê é a questão dos laboratórios.	-----

Fonte: Elaborado pelo Autor

Sobre a percepção da gestora sobre a questão da formação docente da base técnica, temos que a gestão avalia como fundamental e indispensável o conhecimento pedagógico para uma boa prática docente e incentiva os professores a fazerem cursos de complementação, porém estes cursos não têm uma sistematicidade que colabore com a rotina escolar, já que os professores têm que se ausentar das aulas para poder cursá-los, não sendo parte integrante da sua carga horária, o que gera mais uma dificuldade para a formação continuada dos professores.

Uma saída para que esta formação não deixe de acontecer é a formação continuada em serviço, como indica o gestor II. Este tipo de processo formativo requer um esforço individual do professor e da gestão escolar, pois *“não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo”* (CANDAU, 1997, p. 57). A formação continuada em serviço requer um olhar reflexivo sobre a prática e uma organização da instituição escolar em proporcionar aos professores um ambiente formativo estimulante em busca da resolução de problemas e de uma educação transformadora.

Um primeiro passo para alcançar este objetivo é reconhecendo o *habitus* do professor, construído a partir da suas vivências na escola, da sua experiência profissional e da relação entre pares. Segundo Tardif (2012, p. 54),

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Os gestores apontam que na escola há esse esforço individual do professor em se adequar à necessidade pedagógica do aluno, mas as barreiras, como diminuição da carga horária de planejamento dos professores técnicos e falta de políticas de fomento à formação destes professores, são desafios que, por vezes, não conseguem ser superados apenas pela vontade individual.

Tabela 8 - Compilado das respostas sobre as percepções sobre a questão da formação docente da base técnica

GESTOR I	GESTOR II
Eu acho que é fundamental, porque como é que você vai falar daquilo que você não tem conhecimento. A prática docente, ela é muito atrelada também a questão do conhecimento	No meu entendimento vejo a formação pedagógica como algo indispensável para a boa prática docente.
Mas eu acho de suma importância, os professores daqui quando tem algum curso a gente libera na medida do possível, né?	Sobretudo a formação continuada em serviço é fundamental, pois ela faz com que o professor não só acumule conhecimentos ou técnicas, mas essencialmente desenvolva um trabalho de reflexibilidade crítica sobre suas práticas em sala de aula.
A gente trabalha para ela tenham formação. Por exemplo, essa formação da SEDUC, nós tivemos 5 professores que fizeram, todos era os coordenadores dos cursos.	Além disso, é na formação que se constrói uma identidade própria como educador.
Então a gente percebe também o empenho deles de passar para os meninos o que eles trazem, do que eles aprenderam no decorrer dos estudos, das aprendizagens deles, das formações.	Portanto é mister que se tenha uma preocupação quanto ao processo de formação docente, para que este seja um período de reflexão das práticas pedagógicas e escolares e, sobretudo, um processo de transformação da realidade, sendo o professor, um agente de mudanças.
A gente percebe todo cuidado no acompanhamento, de estar vendo a dificuldade, chamando os meninos. Toda essa questão didática mesmo que anteriormente eles não tinham, então foi muito importante. Então eu acho que foi fundamental, a aprendizagem deles foi fundamental para que eles tivessem dentro da sala de aula na docência mais junto do aluno, de uma forma mais específica. Atendendo as necessidades deles, né?	-----

Fonte: Elaborado pelo Autor

Através das respostas dadas pela diretora da instituição escolar, foi possível perceber que há um empenho por parte da gestão em dar suporte pedagógico aos professores técnicos, apesar das limitações encontradas neste processo. Apesar na inexistência de uma política nacional ou estadual de formação docente para EPT, a escola utiliza-se de estratégias internas para beneficiar a

prática do professor em sala de aula. Esta realidade coincide com a tendência história de improvisos na formação do professor para EPT e só pode ser superado através da *“institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores”* (Machado, 2008a, p.82).

4.3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EEEP PROFESSOR ONÉLIO PORTO

Para analisar os dados das entrevistas com os professores, separei as informações e compilei em três planilhas separadas por categorias, a saber: Formação e experiência profissional; Construção da docência; Percepção sobre formação e prática pedagógica. Discorrerei sobre cada uma das categorias para construir um panorama da visão dos professores em relação ao seu processo de formação para docência em busca de elucidar as questões inicialmente propostas pela pesquisa: Como se dá a inserção destes profissionais na docência de nível médio? Como estes profissionais veem seu processo formativo para docência? Quais os desafios do processo de tornar-se docente para estes professores? Ilustraremos as inferências feitas por nós, quando necessário, com a fala dos sujeitos.

Antes de adentrarmos a descrição da primeira categoria, é necessário discorrermos sobre a natureza do saber docente. Segundo Tardif (2012), o saber docente é caracterizado por um sincretismo de experiências pessoais, formação acadêmica, conceitos construídos ao longo da vida do professor, que definem as concepções deste sobre educação, relação aluno-professor, aprendizagem e tantas mais que se aplicam ao processo de ensino-aprendizagem. Este sincretismo apontado pelo autor afasta-se de uma coerência teórica totalizante e do modelo aplicacionista da racionalidade técnica, sendo mais preciso caracterizá-lo como pragmático e biográfico, criativo e contextualizado.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em

sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND apud Tardif, 2012, p.68).

Tardif (2012) resume quais seriam estes saberes docentes, suas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente através da tabela abaixo, a qual recorreremos para identificar e categorizar os indícios destes saberes nas falas dos sujeitos.

Figura 3 - Saberes necessários aos docentes segundo Tardif (2012)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2012, p. 70.

Os saberes docentes corroboram para a construção da identidade docente, que é critério precípuo para a profissionalização docente (VEIGA, 2010). Sem esta profissionalização, voltamos à ideia de saber docente intuitivo ou do senso comum de que ser professor é simplesmente ter conhecimentos teóricos sobre certa

matéria para poder ensiná-la, o que limita ainda mais a valorização da carreira de professor.

Figura 4 - profissionalização docente segundo Veiga (2010)



Fonte: Veiga, 2010, p. 34.

A partir destes conceitos, analisaremos como se deu a construção da identidade docente dos professores da EEEP Professor Onélio Porto.

Tabela 9 - Formação e experiência profissional dos docentes (Continua)

	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Docente 1 - Coordenadora e professora dos cursos técnicos de Finanças e Contabilidade.	Graduação em Ciências Contábeis (bacharelado); Especialização em Gestão Pública; Especialização em Auditoria e controladoria.	Não.	8 anos sendo professora da base técnica da EEEP; 1 ano como professora temporária de matemática do fundamental II. 3 anos como contadora, não exerce mais.
Docente 2 - Coordenadora e professora	Graduação tecnológica em moda;	Sim. Especialização em Ensino de artes e algumas disciplinas	6 anos como professora. 10 anos como design

(Conclusão)

	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
do curso técnico em Moda	Especialização em Ensino de artes.	pedagógicas na graduação de letras (não concluída).	de moda, ainda exerce a profissão atualmente.
Docente 3 - Professora do curso técnico de informática	Graduação em pedagogia e em Informática educacional; Especialização em mídias na educação; Especialização em aperfeiçoamento em docência na educação profissional nos níveis básico e técnico.	Sim. Graduação em pedagogia e especialização em aperfeiçoamento em docência na educação profissional no nível básico e técnico.	10 anos como professora da base técnica de ETECs; Nunca trabalhou na área de informática.
Docente 4 - Professor do curso técnico de contabilidade	Graduação em ciências contábeis (bacharelado); Especialista em controladoria e auditoria contábil; Especialização em docência na educação profissional, científica e tecnológica; Mestrado em administração e controladoria.	Sim. Especialização em docência na educação profissional, científica e tecnológica	7 anos como professor nos níveis técnico e superior. 5 anos como contador, não exerce mais.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Dos quatro professores entrevistados, todos eram graduados em nível superior (bacharéis ou tecnólogos), 01 era licenciada em pedagogia. Todos os professores eram especialistas, 01 havia feito especialização em ensino e 02 haviam feito o curso de especialização em docência pelo IFCE através da parceria com a SEDUC. Apenas 01 professor era mestre.

Todos os professores tinham bastante experiência na docência, com um tempo médio de 7,75 anos como professor de educação profissional. Apenas 01 professora não tinha experiência na sua área de formação fora da docência, além

disso apenas 01 professora ainda trabalhava na sua área de formação, todos os outros exerciam exclusivamente o magistério.

Além dos saberes provenientes da formação profissional e da experiência na profissão, todos os docentes citaram experiências da vida pessoal como fator definidor para a escolha da carreira.

Eu acho que como eu não tenho curso de pedagogia ou licenciatura, eu peguei a minha prática como mãe e apliquei (Docente 1, professora e coordenadora do curso técnico em contabilidade. Entrevista concedida a autora em 31/10/2019).

Eu acho que a minha maior referência é a minha mãe, porque mesmo ela não tendo um ensino superior, ela concluiu recentemente o curso de corretora imobiliário, fico muito feliz que ela está lutando para estudar também. Depois de ter criado quatro filhos. Mas ela sempre foi minha maior referência porque ela sempre me ensinou muito bem (Docente 2, professora e coordenadora do curso técnico em moda. Entrevista concedida a autora em 31/10/2019).

Tenho uma experiência em casa, meu esposo é professor de língua portuguesa e literatura e ele chegava com os trabalhos dele, mostrando os trabalhos, os exercícios dos alunos, o depoimento dele de como era na sala de aula e isso foi me dando uma paixão para ser professora (Docente 3, professora e coordenadora do curso técnico em informática. Entrevista concedida a autora em 31/10/2019).

Tive o interesse despertado pelos meus ex-professores desde o ensino médio (Docente 4, professor do curso técnico em contabilidade. Entrevista concedida a autora em 31/10/2019).

Tabela 10 - Concepções dos professores sobre a construção da identidade docente

(Continua)

	Escolha da profissão	Referências	Desafios
Docente 1	Classificou como algo ligado a um chamado, uma vocação.	Experiência materna.	A disciplina e a formação cidadã do aluno.
Docente 2	Classificou como uma vocação; Interesse pela vida acadêmica.	A própria mãe; Professores que fizeram parte da sua formação estudantil; teóricos da educação como Paulo Freire e Piaget.	Falta de recursos e materiais para aulas práticas e atividades pedagógicas do curso técnico em moda.
Docente 3	Contato com professores quando era funcionária administrativa de uma escola; Exemplo pessoal do marido que é professor.	O marido que é professor; Autores da área de educação estudados durante a vida acadêmica.	Dificuldade de fazer com que o aluno se interesse pelo conteúdo das disciplinas.

(Conclusão)

Docente 4	Admiração por professores durante a vida estudantil; Flexibilidade de horários em comparação com a indústria; Interesse pela vida acadêmica.	As teorias aprendidas na especialização em docência; Aulas dos professores durante a formação acadêmica.	Indisciplina dos alunos e falta de estrutura.
------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo Autor

“Vocação” e “vivências com professores durante a vida” foram as duas categorias mais citadas quando perguntado sobre o que levou os docentes a escolherem a profissão e as referências consideradas neste processo, mas também foram citados “flexibilidade de horários” e “interesse pela vida acadêmica”. Infere-se disto a representação social do professor como um profissional movido tão-somente pela força motriz da paixão pelo ensino. Não que acreditemos que esta vocação não exista, mas o senso comum de que o professor precisa ter um dom para o ensino dificulta ainda mais o tratamento da profissionalização da profissão docente e afasta o professor da ciência da sua própria profissão. É importante termos em mente que o professor deve ter a capacidade de aprender sobre sua prática pedagógica e modificá-la ao ritmo das demandas sociais e que é fundamental o reconhecimento social deste empenho em prol de uma maior valorização da carreira docente.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000, p. 33).

Por outro lado, este modelo ideológico que define a educação e a profissão docente relaciona-se ao modelo sociopolítico que define o espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão (VEIGA, 2010). Isto significa que a valorização do ofício e a construção de uma identidade própria da docência partem da luta pela valorização da educação, pelo reconhecimento profissional de quem nela trabalha e por processos formativos que deem conta da relevância da prática docente.

A formação do professor, como já havia me referido, seja onde for o lócus de seu trabalho, parece necessitar de uma formação geral, que dê sentido e relevância à sua prática docente, dando-lhes, inclusive, o sentido de pertencimento a um grupo social: a dos professores. Somente depois disso

torna-se importante identificar o seu campo profissional específico; neste caso, na educação profissional e tecnológica. (GRACINDO, 2008, 122)

Arroyo (2000) aponta como caminho para esta valorização o reconhecimento por parte dos professores desta luta como uma luta da categoria, pela identificação entre pares e apoio mútuo e pela identificação das estruturas reprodutoras e opressoras que, há séculos, regem a educação.

Esta tarefa só é possível através do reconhecimento deste problema como um problema público que afeta a qualidade da educação, pois isto gera a necessidade de políticas públicas de formação de professores, em todas as suas modalidades. Sendo esta formação contextualizada e atenta às carências tanto dos discentes como dos docentes.

O caso da EPT é ainda mais complexo, pois a formação de professores para esta modalidade de ensino vem sendo negligenciada e relativizada historicamente, utilizando-se como argumento o fato de sua especificidade devido a quantidade e variedade de cursos técnicos, o que demanda uma gama diversificada de profissionais. Entretanto sabemos que este ponto de vista nada mais é que o incrustamento da dualidade entre educação para o trabalhador e educação para a elite intelectual. Ideia nunca totalmente superada pelas políticas de educação profissional e técnica.

Tabela 11 - Percepção sobre formação e prática docente (Continua)

Docente 1	<p>“Eu tento trazer um pouco do que eu aprendi na universidade, coloco dentro de sala de aula. E eu vejo assim, a profissional como uma grande oportunidade para esses meninos, até mesmo para mudar a mente, para conhecer outras áreas e o que eu acho legal é esse link, essa interdisciplinaridade que tem com os dois formatos. Matemática, biologia química, com contabilidade gerencial.”</p>
Docente 2	<p>“Eu acho que a formação ela está muito distante da realidade, muito. E eu acho que a educação ela precisa evoluir muito porque está tudo evoluindo, tudo evolui, menos a educação. Tudo está evoluindo, né? Muita tecnologia, mudança no mundo, mas a educação é a mesma de milhões de anos atrás, eu acho que a educação não está mais conseguindo acompanhar o formato do novo mundo. Está sendo uma coisa que não está mais, não condiz mais com a nova realidade, porque a mesma Educação de anos e anos e anos e não evolui e eu não consigo entender porque que não evolui. Se a culpa de onde é, se é das universidades que não estão atualizando currículo, se as políticas públicas, como é o caso do seu mestrado, eu não sei, mas eu percebo assim, mas nem só na escola pública, mas nas particulares também né?”</p>

Docente 3	“ A formação e a prática, eu creio que elas devem andar juntas, eu tenho que me formar, eu tenho que estudar, ver formas diferentes de trabalhar com os alunos e agora eu tenho que trabalhar dentro da sala de aula com aluno. Eu acho que eu não posso entrar numa sala de aula e avaliar aquele aluno da mesma forma que eu avaliei aquele outro. Claro, eu tenho que avaliar como um todo, mas eu também tenho que ter uma visão. Eu acho que esse trabalho pedagógico é você ter essa visão de trabalhar com os alunos, de avaliar, de mostrar, de passar todo conteúdo.”
Docente 4	“A formação pedagógica me deu mais segurança na transmissão no conteúdo aos meus alunos. Apesar de achar a experiência profissional mais importante para o ensino na educação profissional. ”

Fonte: Elaborado pelo Autor

As percepções dos docentes sobre o seu processo formativo e as implicações deste na prática pedagógica são mobilizadas a partir de suas concepções sobre educação. Os docentes entrevistados mostraram-se bastante cientes do papel do conhecimento pedagógico. Acima constam as respostas dos sujeitos sobre estas percepções, ressaltamos em negrito as partes das falas que mais nos chamou atenção durante a análise.

A docente 1 teve certa dificuldade de responder mais objetivamente sobre o que foi perguntado, mas ressaltamos de sua fala a relação feita entre a aprendizagem acadêmica e a prática em sala de aula. Segundo o sujeito, há uma aplicação do que foi aprendido na universidade, porém devemos entender este processo de forma menos redutora. O conhecimento construído durante a formação acadêmica de qualquer profissional não se relaciona com a prática profissional através da simples aplicação, mas pelo uso produtivo deste conhecimento contextualizado e subjetivo.

Tardif (2012, p. 41) classifica este saber proveniente da formação universitária como o saber disciplinar dos docentes,

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos

de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

A docente 2 aponta que estes saberes disciplinares não estão dando conta da realidade da sala de aula, pois se distanciam das evoluções e mutações sofridas pelo contexto sociocultural em que as instituições escolares estão inseridas. A universidade deve estar em sintonia com as modificações da sociedade e das demandas educacionais dos discentes, caso contrário esta irá formar professores com baixa capacidade de resolução dos problemas reais do ensino. Existem outros saberes mobilizados pelos professores para este fim, como o saber proveniente das suas experiências em sala de aula, mas a universidade, principalmente os cursos de formação de professores, e os centros de formação docente devem se aproximar do seu lócus mais importante: a escola.

A elaboração de alternativas para políticas públicas de formação docente para EPT deve, da mesma forma, aproximar-se das necessidades reais das escolas profissionalizantes, oferecendo uma formação que abarque a diversidade de cursos técnicos e as carências pedagógicas dos professores. Só será possível elaborar políticas nesse sentido se os atores envolvidos, como professores e gestores, façam parte de todas as fases do ciclo da política, desde da definição agenda à execução e avaliação.

A docente 4 enfatizou a questão da necessidade da formação, que deve ser contínua, para elaboração de estratégias diferenciadas para os alunos, como o estudo de metodologias e métodos avaliativos. A função de uma política de formação docente deve ser, principalmente, munir o professor de ferramentas pedagógicas diversificadas que se agreguem aos seus saberes específicos da profissão, de forma *“atrelada às condições de trabalho e aos desafios da prática diária dos professores”* (FRANZOI; SILVA, 2014, p.42). Além disso, a formação deve se dá durante toda a vida profissional do docente. No caso da EPT, vemos que, devido à falta de formação inicial para docência, a formação continuada seria uma opção viável, caso esta acontecesse de forma sistematizada e organizada em torno de um projeto de educação não-hegemônica que ultrapasse a dualidade entre educação profissional e propedêutica.

O trabalho docente na educação profissional tem particularidades e dilemas. O mais perceptível é a sempre presente dualidade do trabalho manual versus trabalho intelectual, que permeia as concepções de educação profissional presentes na história brasileira. Embora, muitas vezes, a docência nestes espaços possa dar-se, na concepção de alguns, de forma acrítica e apolítica, não existe, no entanto, atuação neutra na educação e,

portanto, não se posicionar é uma posição política que privilegia os interesses hegemônicos (FRANZOI; SILVA, 2014, p.44).

Como já vimos, Veiga (2010) identifica como parte integrante da identidade do docente a cultura do grupo a qual este pertence. No caso dos professores técnicos, esta cultura carrega uma herança desta dualidade e da suposta neutralidade do ensino técnico. Porém, acreditamos que é urgente que a educação profissional passe a servir a um projeto de educação que tenha como premissa a luta por uma justiça social através do trabalho, utilizando-se dos saberes diversos dos professores para a formação cidadã do aluno.

Esta dualidade é explicitada na fala do docente 4, que tem a percepção de que a aprendizagem construída a partir da prática da profissão é mais importante do que a formação para docência no caso específico da educação profissional. Se considerarmos isto como verdadeiro, já que, como vimos, os saberes docentes têm diversas fontes, é cabível dizer, então, que há a necessidade que os professores técnicos mantenham vínculos com suas funções originais para que se mantenham atualizados sobre as tecnologias próprias de sua área. Porém, dentro do universo estudado nesta pesquisa, apenas um professor ainda exercia a sua profissão de origem, realidade que sabemos se aplicar a muitos docentes da rede de ETECs, pois a carga horária demandada, por exemplo, para o cargo de coordenador de curso não permite que este profissional assumira outra atividade além da docência.

Mais importante do que este ranqueamento por nível de importância dos saberes docentes, discussão inócua dentro de uma realidade cheia de desafios para educação profissional, é assumir que há uma lacuna na formação de professores da área técnica na política de educação profissional do Ceará. Apesar de termos visto que existem diversas dimensões da vida do docente que constroem sua personalidade e ditam suas práticas em sala de aula, ainda não nos lançamos à discussão sobre a qualidade desses conhecimentos e o quanto estes caminham juntos à ideia de educação emancipatória que rompa com a dualidade entre educação profissional e educação geral.

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 contribui 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 (ANDRADE; ELOY, 2018, p. 36).

O mais importante em uma política que pretenda formar professores para EPT é a adoção de uma filosofia de superação de uma educação hegemônica e opressora. Isto só será possível através da construção de uma discussão em torno do papel da educação profissional, o que, conseqüentemente, nos leva a pensar sobre a profissionalização dos docentes desta modalidade de ensino e como uma política de formação que contemple os saberes próprios do professor da área técnica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de inquietações durante a minha experiência como gestora de uma EEEP quanto à política de educação profissional do Ceará e a formação de professores da área técnica, pois esta questão é basilar para entendermos a relação entre a qualidade do ensino na rede de educação profissional e a qualificação da prática pedagógica de seus profissionais. Buscamos compreender como esta política dá conta da diversidade de profissionais de diversas áreas que adentram a educação básica de nível médio e como os atores envolvidos percebem a questão da formação dentro da agenda institucional da SEDUC/COEDP. Podemos resumir os questionamentos levantados durante a pesquisa em uma pergunta básica: qual a percepção dos agentes envolvidos na política de educação profissional sobre a formação pedagógica da área técnica das escolas profissionalizantes do Ceará?

Iniciamos por uma discussão teórica sobre os conceitos mais importantes do campo de estudo das políticas públicas e fizemos um resgate histórico das principais políticas, ações e/ou programas de formação docente para EPT no Brasil. Esta fase da pesquisa nos deu suporte para entendermos as características recorrentes da formação de professores dentro da política de EPT, o que nos levou à conclusão de que, historicamente, a formação de professores da área técnica se dá de forma pouco sistemática, caracterizando-se por programas aligeirados e imediatistas que tinham um resultado pouco impactante na qualidade do ensino e respondiam a carências mais quantitativas do que qualitativas.

Partimos, então, para a compreensão do papel dos atores políticos, que é identificar um problema público e transformá-lo em uma prioridade na agenda do poder público. Isto não se dá de forma pacífica, como vimos nos estudos prévios sobre o ciclo de políticas, e é um processo marcado por embates e lutas de forças, por vezes antagônicas, na tomada de decisões sobre as alternativas de resolução daquele problema. Para que a formação docente para EPT dentro da política de educação profissional do Ceará agregue-se à pauta prioritária da SEDUC, esta questão deve ser vista como urgente e necessária para a qualidade do ensino profissional do estado.

Optamos por fazer um levantamento através de entrevistas semi-estruturadas com os principais envolvidos na política de EPT do Ceará: o coordenador da COEDP e os gestores e os professores de uma EEEP. Pretendemos elaborar uma visão ampla sobre a formação de professores, partindo de questionamentos sobre agenda, formulação e implementação de políticas e/ou programas de formação de professores para EPT até questões relativas à gestão pedagógica da base técnica e a construção dos saberes dos professores.

Percebemos através da entrevista com o coordenador da COEDP que, apesar da formação do docente técnico ser considerada pauta, ainda carece de um maior investimento, através da definição de alternativas viáveis para a elaboração de uma política que contemple as necessidades dos atores afetados, no caso os professores da área técnica, discentes e gestores da rede de educação profissional. O grande desafio é integrar as vozes dos atores sociais e políticos dentro de um contexto cada vez mais neoliberal, no qual as políticas de educação tendem a adotar uma filosofia de menor participação do Estado e aplicação de estratégias gerencia listas.

Reportando-nos ao histórico de ações de formação docente para EPT empreendidas pela SEDUC, analisamos dois programas feitos em parceria com o IFCE que visavam beneficiar os professores da base técnica da rede de educação profissional. Em ambos encontramos características semelhantes concernentes à implementação e avaliação. Faremos uma breve retomada dos pontos analisados por nós durante a pesquisa.

Ambos foram implementados em parceria com o IFCE, sendo este o responsável pela elaboração do projeto, da grade curricular dos cursos, da contratação de professores e tutores e da implementação das ações formativas. A SEDUC tinha o papel de selecionar e mobilizar seus professores e fornecer a logística para que os docentes se deslocassem aos pólos nos encontros presenciais. Os cursos baseavam-se em uma filosofia de educação integrada, buscando, pelo menos em teoria, a superação de uma educação profissional tecnicista.

Identificamos em nosso estudo três pontos de atenção em relação a ambos os programas: a ausência de uma participação democrática do grupo de professores na discussão e elaboração dos programas, a falta de avaliação e sistematização de dados e a descontinuidade das ações.

Os programas foram implementados de maneira unilateral, desconsiderando as particularidades da rede de educação profissional do estado e as necessidades dos seus docentes. Além disso, não foi possível resgatar os dados de matrícula e conclusão, assim como não houve avaliação das ações por parte da SEDUC. Devido a isto, não conseguimos avaliar se os objetivos dos programas foram alcançados.

Ressaltamos a importância da avaliação como pilar fundamental para a orientação quanto à sua continuidade, correções e até a extinção de uma política (Costa e Castanhar, 2003). Porém os programas apresentados careceram desta avaliação e foram descontinuados sem que pudéssemos compreender seu impacto efetivo dentro da rede de EPT do Ceará.

O coordenador da COEDP assinalou em sua fala durante a entrevista a necessidade destas parcerias como alternativa para as ações de formação docente para EPT e a ausência de uma política nacional que dê suporte aos estados que possuem rede de educação profissional.

Políticas públicas podem ser consideradas ações ou inações do Estado, guiadas pelo interesse público, em relação a algum problema público (Secchi, 2013). Entretanto é o próprio Estado que tem o poder de deliberar e levar para agenda alguma questão. Estes interesses serão mobilizados a partir do projeto e das prioridades do governo que está no poder em certo momento histórico e isto poderá afetar todas as fases de uma política.

O Brasil vivenciou um período de grandes investimentos em educação profissional, com o programa Brasil Profissionalizado, o Pronatec, a criação e expansão dos institutos federais, durante os governos dos ex-presidentes Lula e Dilma Roussef. Estas ações refletiam uma agenda nacional preocupada com a EPT. Houve também diversas discussões sobre a formação docente para esta modalidade de ensino, o que culminou na implementação de ações e programas de formação docente, inclusive os que foram implementados no estado do Ceará.

Após o golpe parlamentar que depôs a presidenta eleita Dilma Roussef, outro projeto de poder instalou-se no país e, com ele, houve a baixa de investimentos na rede federal de educação profissional e, conseqüentemente, nas ações de formação de professores. O coordenador da COEDP aponta este problema como definidor das atuais prioridades, pois, segundo o sujeito, a falta de

investimento público fez com que as ações previstas para formação docente fossem descontinuadas.

Atualmente as prioridades da SEDUC para a educação profissional do estado é a sua manutenção enquanto rede, o que requer um orçamento alto por parte do governo estadual dado o fato deste não contar mais com o financiamento do governo federal, e a melhoria da inserção no mercado de trabalho, que se encontra dependente do crescimento econômico do estado e do país como um todo.

Trazendo a discussão para o chão da escola, delimitamos como campo de pesquisa a EEEP Professor Onélio Porto, localizada em fortaleza no bairro José Walter. Esta escolha deu-se porque esta escola tem alguns professores da base técnica que foram contemplados com o curso de especialização em docência fruto da parceria entre IFCE e SEDUC. Desta forma, procuramos entender como se procede no campo escolar a gestão da base técnica e qual a percepção dos gestores da relação entre a formação e a prática pedagógica.

Os pontos mais relevantes deste levantamento de dados foram as estratégias escolares de gestão e a esforço individual que o próprio professor empreende em seu processo formativo. Mesmo sem ações formativas sistematizadas, a gestão escolar busca criar estratégias que beneficiem a formação do professor, como o apoio pedagógica em reuniões de planejamento, o investimento no fortalecimento das relações entre comunidade escolar e os docentes e o acompanhamento dos resultados da base técnica. Este último ponto nos chama atenção devido ao fato de não existir mecanismos, por parte da rede de educação profissional, de avaliação destes resultados, como aqueles que existem para a base regular (SPAECE, SAEB E ENEM), ficando a critério de cada escola analisar o rendimento da base técnica. Esta falta de critérios e mecanismos afeta a avaliação da própria política de educação profissional, pois a ausência de subsídios para observar se a educação profissional está alcançando seus objetivos é um empecilho para a qualificação da discussão sobre a política.

Sobre a percepção da relação entre formação e prática pedagógica, os gestores consideraram que o esforço individual dos professores da escola era uma característica que beneficiava esta relação, mas seria indispensável que formações fossem pensadas para que o professor assumisse seu papel reflexivo. Isto requer que as futuras políticas de formação docente para EPT sejam formuladas levando em consideração as carências dos professores e as necessidades dos alunos no

processo de ensino-aprendizagem. Um dos gestores sugere que um formato que beneficiaria este objetivo seria a formação continuada em serviço, pois somente através da compreensão da prática docente podemos traçar melhorias necessárias para educação profissional.

Os desafios apontados pelos gestores neste processo de formação do professor da base técnica e de melhoria dos processos pedagógicos da escola é a falta de investimentos em estruturas que colaborem com o desenvolvimento das práticas específicas de cada curso. Não é possível concebermos a educação profissional fora da relação entre teoria e prática, pois sem esta diminuiríamos o ensino à mera instrução técnica. Esta relação, em seu sentido mais amplo, remete-nos ao projeto de integralidade da política de EPT do Ceará, logo, para alcançarmos o objetivo da formação integrada do aluno, todas as ETEPs devem ter uma infraestrutura com laboratórios equipados e materiais disponíveis para os seus diversos cursos, o que, infelizmente, ainda não reflete a realidade.

A última fase da pesquisa foi investigar o ponto de vista dos professores da ETEP Professor Onélio Porto sobre o seu próprio processo formativo, partindo da compreensão da construção dos seus saberes docentes. Utilizamos como arcabouço teórico as categorias de saberes dos professores defendidas por Tardif (2012) e de identidade profissional do professor de Veiga (2010).

A educação profissional tem como especificidade a inserção de profissionais de diversas áreas e formações no universo da educação. Esta inserção se dá de forma pouco criteriosa em relação às exigências de formação, como vimos ao analisarmos o edital de seleção dos professores da área técnica das ETEPs. Estes professores mobilizam uma gama de saberes na construção de sua prática em sala de aula, como aponta Tardif (2012). Por outro lado, sistematizar e reconhecer estes saberes é um desafio, já que a docência ainda é uma tarefa relacionada, inclusive pelos docentes, à uma vocação, o que, de certa forma, reforça o senso comum de que a docência é uma profissão intuitiva, desprovida de profissionalização.

Percebemos com as entrevistas que os docentes se sentem responsabilizados pela sua formação, sabendo intuitivamente que seus saberes se desenvolvem através de diversas experiências durante sua vida pessoal e acadêmica. Fica clara a ciência que os docentes têm da importância de suas experiências profissionais ao longo de suas histórias de vida, mas, por falta de

formações continuadas, estes devem empreender um processo auto formativo no qual podem contar com seus pares e com seu esforço individual. Desta forma, estes professores buscam em suas experiências e vivências os saberes necessários para sua prática em sala de aula, mas nem sempre estes saberes são sistematizados em prol de um projeto de educação emancipatória.

Esta realidade afasta os professores da área técnica das ETECs de uma maior profissionalização. Apesar dos professores da escola analisada terem, em sua maioria, formação para docência, vemos que a aprendizagem vivencial é posta como mais importante. Isto nos leva à conclusão que, atualmente, na rede de educação profissional do Ceará, cada professor técnico está construindo sua identidade através das experiências diárias dentro de sala de aula e cada escola está desenvolvendo suas próprias estratégias para se sobrepor a esta realidade. Este panorama reforça mais uma vez a desatenção à formação docente para EPT e uma falta de critérios objetivos que nos possibilite avaliar a política de educação profissional do Ceará em sua integralidade.

A pesquisa se propôs a criar uma base de dados atualizada sobre a política de educação profissional e a formação de professores técnicos para pesquisadores interessados em analisar a educação profissionalizante do Ceará. Acreditamos que conseguimos construir um panorama que contemplasse os atores mais diretamente envolvidos com a política de educação profissional com o qual foi possível percebermos os pontos que precisam de uma maior atenção do poder público. A ETEC analisada, apesar de ter uma base técnica formada de professores, em sua maioria, com formação para docência, é um exemplo claro de como os esforços individuais de gestores e docentes é o que faz a diferença real dentro de sala de aula. Porém defendemos que se deve considerar a necessidade de uma maior discussão sobre a importância de alternativas viáveis para formação dos professores técnicos da rede de educação profissional, alternativas que devem envolver a participação coletiva e democrática de todos envolvidos na política de EPT do estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ELOY, Halana Rodrigues Freire. Educação profissional e identidade profissional: desafios impostos às políticas educacionais no contexto neoliberal. **REPesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 29-43, jan./abr. 2018.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Martin Claire, 2011. p. 335–323.
- ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p.65-86.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.1, n.42, p.94-112, jun/jul, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 25 out. 1911.
- _____. Decreto 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 12 jul. 1918.
- _____. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 22 ago. 1927.
- _____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 18 abr. 1931.
- _____. Decreto nº 21. 241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 de abr. 1932.

_____. Decreto nº 21.353, de 03 de maio de 1932. Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 03 de mai. 1932.

_____. Decreto - Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 30 jan. 1942.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 25 fev. 1942.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de abr. 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE-CEB nº 4/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 1999.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, abr. 2007.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

CANAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma escola normal, "uma escola de trabalho". **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, jan./jul. 2013.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. O papel social da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005. Londrina, **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005.

CARVALHO, Maria L.; BARBOSA, Telma R. C. G.; SOARES, Jeferson B. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. **Anais eletrônicos**. Mar del Plata: [s.n.], 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30378023.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: Um diálogo com as faculdades de Educação e o Curso de pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul./set., 2014.

CEARÁ. Resolução nº 413/2006, de 18 de abril de 2006. Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 18 abr. 2006.

_____. Educação profissional, 2018. **Criação das EEEPs**. Disponível em <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: CENGAGE learning, 2014

CEFAÏ, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 36, n. 01, p. 187–213, 2017a.

CEFAÏ, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte 2). **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 129–142, 2017b.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: Realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001.

COUTINHO, T. P. S. C., SILVA, R. de F. e. A educação profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3, 2015. Rio Grande do Norte, **Anais...** Rio Grande do Norte: IFRN, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FONSECA, S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai, Dep. Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1986.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v 40, n. 3, p. 38-57, 2014.

FREY, K. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p.241- 288.

_____. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUKS, Mario. Definição de agenda, debate público e problemas sociais. **BIB — Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 79-94, 2000.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.,44, n.154, p.934-959, out./dez. 2014

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Financiamento da Educação Profissional no Brasil: Contradições e Desafios. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. **Anais....** Brasília, DF, MEC: 2006. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_3.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: _____. **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. Posição diversa dos intelectuais de tipo urbano e de tipo rural. In: MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 100-114.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar-abr, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio./jun. 1995.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2013. 287 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p.163-183, dez., 1999. Disponível em:

<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MACEDO, Jussara Marque de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: Qual lugar da universidade na formação. **RPGE**, São Paulo, v.21, n. esp. 2, p. 1239-1259, nov.2017.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: _____. **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação**, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In

MEC/INEP(Org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2008a. v. 8, p. 67-82.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos**. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Propostas de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext >. Acesso em: 09 jan. 2017.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria ília de Souza et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte: Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

ORSO, Ana Paula Grochocki; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. História das Políticas Educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a.6, n.12, p. 90-108, 2011.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do Processo de Implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998, p.65-73.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> > . Acesso em: 7 maio 2018.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política**: Temas Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: UFSC, 2014

SÃO PAULO. **Lei nº 3.959, de 24 de julho de 1957**. Cria o Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, subordinado ao Departamento do Ensino Profissional, da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo, 1957.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.
SAVIANI, Dermeval. Demerval Saviani: educação é a força motriz da economia. **Revista Educação**, v. 2, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, pp. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIMIZU, Y. Cem anos da educação profissional industrial no Brasil. **Rev. Technol. & Hum.**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010.

SOUZA, A. C. R.; ANDRADE, M. C. F.; AGUIAR, A. F. S. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Rev. Brasileira de edu. prof. e tec.**, Rio Grande do Norte, n7, v.1, p. 2-11, 2014.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas: Diálogos possíveis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais eletrônicos**. Natal, RN: ANPUH, 2013. Disponível em: < http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919208_ARQUIVO_ACRS.pdf >. Acesso em: 5 jul. 2019.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; PEREIRA, Ulisséia Ávila; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Ensino Médio Integrado: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: Percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2, p.621-638, abr./jun. 2017.

SOUZA. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, Andrei P. e VAN BELLEN, Hans M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-50, maio/jun. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenador da célula de educação profissional da SEDUC–CE

Dados de identificação do entrevistado

Nome:

Data de Nascimento:

Formação acadêmica:

Tempo de exercício profissional na COEDP:

- Visão sobre a política de educação profissional

1. É de conhecimento público o sucesso da rede de educação profissional do Ceará, a qual vem se consolidando como uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Estado. Como você, dentro da COEDP, avalia esta política e seus resultados?

2. Sabe-se que toda política pública, por ser um campo de competições entre os atores envolvidos nela, enfrenta desafios que podem modificar-se ao longo de sua implementação. Atualmente, quais os maiores desafios da rede de educação profissional e quais as prioridades institucionais para esta política?

- Visão sobre a questão da formação docente dentro da política de educação profissional

4. Sobre a formação docente para educação profissional, você considera este tópico parte da agenda institucional? Você poderia me dizer como este tema é abordado dentro da COEDP?

5. A partir da agenda institucional, existiu alguma iniciativa por parte da SEDUC e da COEDP que objetivou viabilizar esta formação para os professores da base técnica das ETECs? Seria possível você falar sobre esta iniciativa de forma detalhada?

6. Atualmente, há alguma iniciativa neste sentido? Em caso positivo, você poderia falar de forma detalhada sobre ela?

7. Dentre as EEEPs em funcionamento no Estado do Ceará, há alguma em particular que esteja implementando alguma ação ou projeto de formação de seus professores da base técnica?

- Percepção pessoal sobre

8. Em nosso estudo, interpretamos a formação docente dos professores da base técnica das EEEPs como um destes desafios, pois sabemos que grande parte destes professores não tem formação pedagógica para docência. Você concorda com esta percepção? Você poderia explicar sua resposta?

9. Dentre as perspectivas futuras para a educação profissional do Ceará, como você vê a formação de professores da área técnica dentro da pauta de debate da política de educação profissional do Ceará?

10. Você gostaria de adicionar algum comentário ou observação sobre o tema da formação de professores da área técnica?

ANEXO B - Questionário do gestor

1. DADOS PESSOAIS:

Nome Completo: _____

Formação (Graduação e pós): _____

Tempo de gestão na escola: _____

2. GESTÃO PEDAGÓGICA DA BASE TÉCNICA DA EEEP

- Quais estratégias são utilizadas na gestão pedagógica da base técnica?

- Quais as maiores dificuldades encontradas neste processo?

- Como são aferidos e avaliados os resultados da base técnica?

3. FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

- Qual a sua compreensão sobre a relação entre formação pedagógica do professor e prática docente?

- Você tem conhecimento sobre formações implementadas pela SEDUC?

ANEXO C - Questionário dos professores

1. DADOS PESSOAIS:

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA: _____

FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA: _____

2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Há quanto tempo trabalha como professor?
- Quanto tempo trabalha ou trabalhou na sua área de formação?
- Você tem formação pedagógica? Se sim, você poderia falar sobre sua experiência?

3. PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

- Quais os fatores que levaram você a escolher a profissão docente?
- Quais os desafios que você enfrenta e/ou enfrentou na profissão?
- Quais foram as referências que você utilizou para construção da sua prática como professor?
- Qual a sua compreensão da relação entre formação pedagógica e prática em sala de aula?