

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEPA - MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS

C. F. C. MORAES; L. E. M. SINÉSIO; A. M. CORRÊA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

DOI: 10.15628/rbept.2019.6970

Artigo submetido em fev/2018 e aceito em abr/2019

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar de que forma se estrutura a formação de professores que atuaram/atua na docência na educação profissional, no Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira – CEPA. Como procedimento metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e documental; como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com base na TALIS/OCDE (BRASIL, 2012). Verificou-se que um considerável número de professores que atuam na educação profissional são graduados em outras áreas e não licenciados para a docência. O estudo mostrou que são professores em caráter temporário, tendo em vista não terem sido contratados por meio de concurso público, pelo menos até o momento que antecedeu este processo de investigação. Esses fatores somados à reflexão sobre a prática docente, entre outros, constituem proposições para uma intervenção no sentido de instrumentalizar uma formação continuada. A problemática da formação dos professores antecede à ideia de “ser professor” e perpassa a motivação intrínseca de ser profissional do ensino; está muito ligada à escolha profissional, que começa na adolescência, o que nem sempre acontece de modo consciente. Dessa forma, as experiências adquiridas pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional corroboram para a consolidação de uma prática pedagógica mais consistente, reflexiva, capaz de mudar as inter-relações dos elementos teóricos e práticos.

Palavras-Chave: Formação de professores. Educação profissional. Ensino médio técnico profissionalizante.

TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CEPA-MUNICIPALITY OF AQUIDAUANA-MS

ABSTRACT

This study aimed to identify how to structure formation of teachers who worked/work on teaching in professional education in the Professional Education Center of Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira - CEPA. As methodological procedure, developed a qualitative research, with review and documentation; as an instrument of data collection it was used a questionnaire based on TALIS/OCDE (BRAZIL, 2012). It was found that a considerable number of teachers working in vocational education are graduates in other areas and not licensed to teaching. The study showed that teachers are in a temporary, considering they have not been contracted through tender, at least until the moment that preceded this research process. These factors added to the reflection on the teaching practice, among others, are propositions for an intervention in the sense of providing a continuous formation. The problem of teacher training leading up to the idea of “teaching” and is the intrinsic motivation of professional education; is very linked to the professional choice, beginning in adolescence, which doesn't always happen so aware. In this way, the experiences gained by teachers throughout your professional career support for the consolidation of a pedagogical practice more consistent, reflective, capable of changing the interrelationships of the theoretical and practical elements..

Keywords: Teacher training. Professional education. Secondary technical vocational training.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios enfrentados pelos órgãos de fomento da educação pública situa-se no campo da formação dos professores e, neste caso, mais específico à docência no campo da educação profissional. Este trabalho trata dos desafios e expectativas na formação de professores que atuam na educação profissional técnica do ensino médio. A escolha do tema partiu de experiências profissionais da primeira autora, como docente nessa modalidade de ensino, mais especificamente, durante a carreira profissional como docente no Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira – CEPA.

Com o intuito de investigar nessa área, no campo das pesquisas da educação profissional no Brasil, fez-se uma busca em sites da internet e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, contudo, verificou-se que o volume de pesquisas encontradas concentram-se na formação de mão de obra qualificada, com poucas pesquisas sobre a “formação docente” que atuam nessa modalidade de ensino. Desse modo, este estudo mostra-se relevante do ponto de vista social, pois a ideia é oferecer subsídios e melhorias nos processos de ensino e aprendizagem para os órgãos de fomento de formação de professores.

A pesquisa volta-se para os formadores da educação profissional, seus impasses e perspectivas em relação ao seu campo de atuação. O lócus desta pesquisa foi o Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira, escola pioneira naquela região pantaneira do estado de Mato Grosso do Sul, na qual funciona, há mais de quatro décadas, o curso técnico em agropecuária.

A finalidade é a de contribuir para a ampliação do debate de todos os setores interessados na construção da política nacional de formação de professores para a educação profissional, na medida em que se considera emergente a necessidade de uma formação consistente, fundamentada e crítica. Ainda que tenham sido consideradas a trajetória profissional e as experiências adquiridas pelos docentes, a literatura pesquisada e os enunciados dos sujeitos da pesquisa apontam lacunas a serem preenchidas para que as relações de ensino e aprendizagem sejam melhores consolidadas.

O questionamento que move este estudo é o seguinte: a partir das concepções dos professores do Curso Técnico em Agropecuária do Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira, quais os desafios e perspectivas que imperam sobre o desenvolvimento profissional docente na educação profissional, em conformidade com os pressupostos evidenciados pelos docentes nessa pesquisa?

Convém anunciar que o tema da pesquisa representa a atuação da pesquisadora como professora da educação profissional, portanto, tal problematização é passível de análise e reflexão, em decorrência da própria construção da carreira docente.

No campo da formação dos professores, ao se realizar a revisão da literatura acerca dessa temática, identificou-se, nas publicações de artigos e periódicos na área, a seguinte situação: os professores dessa modalidade de ensino constituem um grupo que precisa de uma formação mais sólida no que tange aos processos pedagógicos em referência aos encaminhamentos didáticos e metodológicos de ensino na educação profissional.

Desse modo, esta pesquisa se propôs entender os motivos pelos quais há problemas em aberto, mesmo diante de inúmeros estudos e discussões para a formação do professor da educação profissional.

2 REFERENCIAL TEORICO

Nos últimos quinze anos, as políticas públicas que norteiam a prática docente da educação profissional foram fortalecidas e, no cenário da educação brasileira, é alvo de discussões, que, de modo geral, têm levado a momentos de tensão e de reflexão por parte dos pesquisadores na área da formação docente da educação brasileira.

Esses momentos de tensão e reflexão têm suscitado, nos órgãos de fomento dessa modalidade de ensino (estado, prefeituras e governo federal), a necessidade de readequação do currículo integrado, isto é, do currículo de formação para o mundo do trabalho e dos conhecimentos historicamente adquiridos como bem cultural da humanidade.

Nesse sentido, a formação de professores vem sofrendo inúmeras intervenções dessas políticas de formação profissional, no que diz respeito às habilidades e competências do docente e o seu campo de atuação. A legislação que rege esses condicionantes sobre a carreira docente evidenciam a necessidade de o poder público e a sociedade reorganizarem esse processo de formação profissional, que é mais amplo a contar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); dos artigos 36-A e 39 incluídos na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008); da formação docente, nos 62 e 62-A incluídos pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação.

Contribui, ainda, o Plano Nacional de Educação – PNE, por força da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que, pelas metas 11 e 15 estabelece diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e evidencia a educação profissional. A Meta11 - Educação Profissional –prevê que as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio sejam triplicadas, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

A Meta 15 - Formação de professores - preconiza garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do Plano, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A estratégia 15.13 - Formação docente para educação profissional - pressupõe:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (BRASIL, 2014, p. 64).

Por fim, concebe-se também o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica, que assegura a meta 15. (BRASIL, 2016).

Em consonância com Pimenta (1997), a anunciação de novos caminhos para a formação docente volta-se à identidade docente, seus saberes que o configuram para, a partir dessas experiências, refletir sobre o desenvolvimento profissional.

Sobre essa prática profissional docente, Schön (2000) utiliza uma metáfora para explicá-la: compara-a com uma topografia irregular, com elevações e pântanos que, do alto, os problemas podem ser solucionados por teorias de racionalidade técnica e, na região pantanosa, estão os problemas que ele denomina investigação não rigorosa, em que cada profissional aborda situações-problema de maneira diferenciada:

Um nutricionista, por exemplo, pode transformar uma preocupação vaga como a subnutrição de crianças em países em desenvolvimento em uma questão de selecionar uma dieta adequada. Porém, os agrônomos podem abordar o problema em termos de produção de alimentos[...] (SCHÖN, 2000, p. 17).

Desse modo, as identidades profissionais, assim como as perspectivas econômicas e políticas são determinantes nos debates emergentes, que circundam objeto de pesquisa a ser problematizado, em razão de que “as pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e tem compreensões diferentes dos fatos que observam” (SCHÖN, 2000, p. 16).

Além disso, esse autor preconiza que

Há uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática (SCHÖN, 2000, p. 23).

Uma das situações que compõem o quadro docente da instituição circunda essa problemática: os docentes são profissionais formados nessa racionalidade técnica, que ministram aulas sem a licenciatura, incorporando a ideia de que, na assertiva de Schön (2000, p. 32),

[...] a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa.

Em consonância com esse autor, há de se considerar, dentro da educação profissional técnica de nível médio, a questão do talento artístico profissional: uma escola agrária que há quarenta anos forma profissionais técnicos em agropecuária para o mercado de trabalho, que passou por modelagens históricas - do Centro de Educação Rural de Aquidauana - CERA para o Centro de Educação Profissional de Aquidauana - CEPA e, atualmente (2017), Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira – CEPA Geraldo Garcia -, que permanece latente pela procura de vagas, a cada ano, superior à oferta, publicados pela homologação dos candidatos inscritos no processo seletivo dos últimos cinco anos, em conformidade os editais de 2012 a 2016¹.

O histórico da instituição é fortalecido na base da fundação do Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA, tal como explicita Ziliani (2009, p. 24):

[...] a primeira escola técnica estadual criada no então Estado de Mato Grosso (a divisão do Estado ocorreu em 1977 e a implantação do Estado de Mato Grosso do Sul deu-se em 1979) e também em decorrência das transformações pelas quais passou no final dos anos de 1990. Observou-se que para esse setor existiam até início deste século somente duas escolas técnicas, uma estadual - o CERA, e outra privada, mantida pela Fundação Bradesco.

¹ Editais de homologação 001/2012, 001/2013, 001/2014, 001/2015, 001/2016 – Centro de Educação Profissional de Aquidauana. Disponível em <http://cepageraldogarcia.blogspot.com.br>

Há o período que vai de 1974 – ano da sua criação - até o momento de intervenção do poder público estadual que extinguiu a Fundação CERA, no ano de 2000; em 2001, a gestão da escola-fazenda passou para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, denominando-se Centro de Educação Profissional de Aquidauana – CEPA (ZILIANI,2009).

É oportuno mencionar que o CERA teve duas mantenedoras diferentes no período entre 1974 e 2000, como descreve esse mesmo autor:

No período de maior duração foi mantida por uma fundação, denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (Fundação CERA) e vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Educação (até 1979 ao Estado de Mato Grosso e a partir daquele ano a Mato Grosso do Sul). De 1994 a 1998 foi mantida e administrada por uma instituição privada do Sistema “S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR) (ZILIANI, 2009, p. 25).

Em 2016, houve nova intervenção do poder público estadual, por meio da qual a instituição passou a integralizar-se à Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira, recebendo, então, a denominação de “Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira”.

Retomando a questão da formação de professores, Schön (2000, p. 24) faz a seguinte consideração:

Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua. A educação de professores é um exemplo interessante. A consciência pública sobre os problemas das escolas recebeu ou perdeu atenção nos últimos 30 anos, cristalizando-se, de tempos em tempos, em torno de questões como a qualidade do ensino e a educação dos professores no próprio trabalho. Os professores, que muitas vezes são alvo de críticas por causa dos fracassos na educação pública, tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade de desenvolvimento e renovação profissionais. Críticos de dentro e de fora das escolas têm argumentado, nos últimos anos, que devemos estimular e recompensar o desenvolvimento da habilidade de ensinar. Ao considerarmos o talento artístico de profissionais extraordinários e explorarmos as formas pelas quais eles realmente o adquirem, somos inevitavelmente levados a certas tradições divergentes de educação para a

prática – tradições estas que se colocam fora dos currículos normativos das escolas ou paralelamente a eles.

O embate é entre o perfil e o principal problema de formação de professores no Brasil: não há especialista em didática de disciplina; como exemplo, quem leciona zootecnia passou por um grande treinamento, na faculdade, de zootecnia. No entanto, não necessariamente esse profissional aprendeu a ensinar zootecnia para outras pessoas. (SCHÖNN, 2000).

Torna-se necessário, então, superar esse histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional; implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Por outro lado, a formação docente não se restringe apenas a ter ou não licenciatura, a preencher as lacunas para prover a sustentação da educação profissional; essa formação precisa se encarnar a realidade, ter a escola como locus no qual se estabeleça o confronto constante entre prática e teoria; há que ser uma formação pensada na organização da prática docente, arraigada ao chão da escola, coerente com a necessidade percebida.

Apesar de as diretrizes da formação de professores apontarem para a necessidade da licenciatura, ao docente que atua na educação profissional, não se descarta a ideia de os professores serem sujeitos/atores do seu processo de construção da identidade docente e da auto formação, tendo o espaço escolar como locus, também, dessa formação. Leve-se em conta que, mesmo não formando licenciados, trata-se de um curso que há mais de quatro décadas forma profissionais qualificados para o mercado de trabalho, em sua maioria bem-sucedidos.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a consecução da pesquisa e no intuito de atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001), trabalha com os significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Visando a uma melhor compreensão do objeto de investigação, de acordo com Lüdke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Quanto aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, “[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32) e a *documental*, que, de acordo com Fonseca (2002, p.32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico [...]” prévio, consistindo, nesta pesquisa, das publicações concernentes ao histórico da constituição desde a Fundação CERA até os dias atuais.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada por Gil (2008, p. 44) como um processo “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” que, embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Compreende-se que boa parte dos estudos exploratórios compõe-se de pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Sobre abordagem documental, Gil (2008, p. 45) esclarece que nessa categoria

[...] Incluem-se inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Para a pesquisa de campo, foram levantados, pela pesquisadora, questionamentos que nortearam a pesquisa e direcionaram à veracidade ou não das hipóteses levantadas. Como instrumento de coleta/ produção de dados, utilizou-se um questionário com base na TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - da OCDE - Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2012), no sentido de desvelar o desenvolvimento profissional docente e a práxis, como forma de aproximação para, a partir das informações preconizadas, hipotetizar as intervenções, que foram interpretadas a partir da análise temática que, para Minayo (2007, p. 316), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

O questionário foi organizado e dividido em 3 blocos com descritores², que exploram o desenvolvimento profissional docente, quais sejam: Bloco 1) participação os cursos/ conferências/oficinas e outros; Bloco 2) as avaliações da atuação profissional; Bloco 3) transformações/preocupações com relação ao desempenho profissional, que também trata das concepções dos docentes acerca das relações de ensino e aprendizagem, relações interpessoais entre alunos e os professores e, por fim, a questão da metodologia.

As respostas dos entrevistados foram agrupadas em categorias, isto é, o agrupamento de respostas singulares e que possuíam o mesmo sentido e significado formaram um único texto de significado.

Nas análises realizadas, considerou-se a contextualização de cada época de atuação profissional, tanto dos professores egressos quanto dos professores atuais. O número de participantes foi de seis docentes, sendo três professores egressos, que já atuaram na instituição e três que estão atuando; três deles são do sexo masculino e três do sexo feminino; a faixa etária variou entre 27 e 59 anos, e todos os participantes têm formação superior em áreas de agronomia, zootecnia e geografia. Esses sujeitos foram convidados a participar, espontaneamente, por meio da aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³, da explicitação dos objetivos da investigação e pelo critério: exerceu/exerce a função docente no Curso Técnico

² Frases ou palavras organizadas de forma sequencial para se extrair dados de pesquisa.

³ Termo de autorização da pesquisa assinada pelos sujeitos.

em Agropecuária, do atual Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira.

Trata-se de um quadro de professores graduados e não licenciados, docentes na rede pública da educação básica, inseridos neste contexto abordado por Machado (2008, p. 13):

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Compreende-se que prover solução para essa questão é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil.

Há ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas, considerando o potencial de demanda, e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância; poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura.

Apesar disso, as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. As

exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas.(MACHADO, 2008, p. 19).

A questão inicial do questionário aplicado aos docentes participantes era a seguinte: desvelar a forma como ingressaram para atuarem como docentes no curso técnico em agropecuária. As respostas dos egressos evidenciam que o regime era da Consolidação das Leis Trabalhistas; ocupavam função de confiança e de professor, em períodos de 7 a 33 anos. Atualmente, os professores não são efetivos, são convocados pela Secretaria de Estado de Educação e atuam, no curso, de 2 a 17 anos.

Na educação profissional técnica de nível médio, há carência de profissionais efetivos e habilitados nas áreas/disciplinas do Ensino Médio, motivo pelo qual há a necessidade de mecanismos que oportunizem abertura de um Concurso Público que possa contribuir para se firmar um quadro de docentes efetivos na instituição pesquisada.

A não efetivação acarreta uma série de problemas que tornam precárias as condições de trabalho docente. Carvalho (2001, 2003) os caracteriza como “flexibilização dos direitos”, tendo em vista que desses docentes excluem-se os direitos e garantias de férias remuneradas, licenças, gratificações. Além disso, existe a questão da interrupção de remuneração, em decorrência de contrato por prazo determinado; nesse tipo de contrato, o período de convocação no ano letivo é de fevereiro a julho, interrompido pelas férias, quando os docentes são dispensados; após as férias eles assinam novo contrato temporário que vai até o término do ano letivo, geralmente entre os dias 20 a 22 de dezembro de cada ano.

Na análise dos blocos, na especificidade do Bloco 1, que trata da participação os cursos/ conferências/oficinas e outros, evidenciou-se que os egressos tiveram pouca participação nessas atividades, somente um sujeito assinalou grande participação; já os professores atuais anunciaram grande participação.

Pelo que se observou nas respostas dos sujeitos, há essa vontade/necessidade, por parte dos professores, de se envolverem com atividades que contribuam para a formação profissional, como preconizam os estudos de Santos (1998) e Porto (2000), que implica na possibilidade de

aperfeiçoamento docente contínuo, objetivando a melhoria da prática educativa. Santos (1998, p. 124) considera que a formação docente, ou desenvolvimento profissional docente “representam todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”.

Porto (2000) pressupõe que a formação docente e a práxis são indissociáveis, em razão de a formação acontecer no momento que ocorre prática, pois as experiências adquiridas pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional corroboram para a consolidação de uma prática pedagógica mais consistente e com capacidade reflexiva para mudar as inter-relações dos elementos teóricos e práticos, mesmo que essas ações de ensino e de aprendizagem sejam consolidadas de forma inconscientes.

Nesse bloco 1, também se aborda sobre a necessidade de participação em eventos que tratam de áreas relacionadas à: a)referencial de conteúdo, b)práticas de avaliação, c)práticas de ensino, d)habilidades em tecnologias, e) ensino de alunos com deficiência, f) problemas de disciplina e comportamento dos estudantes e g) orientação dos alunos.

As respostas dos egressos assinalaram haver, da parte deles, um grande interesse em todas as áreas, com exceção do ensino de alunos com deficiência. Já as respostas dos professores atuantes foram diversificadas; a docente com menor tempo de atuação demonstrou grande interesse em todas as áreas. As docentes com mais tempo de experiência relataram sentir pouca ou nenhuma necessidade em alguma área.

Além disso, questionou-se, desses docentes, se eles já teriam desejado participar de algum dos eventos enunciados e não participaram, assinalando quais foram os impedimentos. Tanto os professores egressos do Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira quanto os docentes atuantes foram unânimes em relatar que o impedimento maior para que participem em eventos que visam ao desenvolvimento profissional, ainda que o desejem, é o conflito com o horário de trabalho.

Outras respostas assinaladas foram que não possuíam os pré-requisitos (ex: qualificação, experiência, tempo de serviço), ou “o desenvolvimento profissional era caro e não tive condições de pagá-lo” e, por fim, falta de apoio do empregador. Mesmo diante do esforço político educacional de incentivo à

formação, há muitos entraves para a concretização do desenvolvimento profissional docente.

Moura (2008, p. 31) pontua que

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Diante desse contexto, é necessário que se tenha clareza sobre o papel da educação, considerando suas possibilidades e limitações. Assim, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano, como pressupõe o autor.

Com relação ao bloco 2, que trata sobre as avaliações da atuação profissional, questionou-se com que frequência os participantes foram avaliados pela gestão escolar, pelos pares e órgão externo, bem como se receberam o retorno sobre seu trabalho. Os egressos responderam que eram avaliados mensalmente, principalmente pela gestão escolar – diretor e coordenador; dos docentes atuantes, dois responderam que nunca foram avaliados e um deles, que foi avaliado mensalmente.

A relevância dessas avaliações, na concepção dos professores, egressos e atuantes, circundam a grande preocupação sobre notas dos alunos, taxas de reprovação/aprovação, resultados de aprendizagem dos alunos, feedback dos alunos sobre o modo de ensinar, práticas inovadoras de ensino, relacionamento com os alunos, desenvolvimento profissional do qual participou, disciplina e comportamento dos alunos.

Como pouca ou nenhuma relevância foram assinalados, pelos egressos e atuantes, o feedback dos pais, relacionamento com a gestão escolar, relacionamento com meus colegas docentes, atividades extracurriculares (viagens técnicas), participação em comissões e orientação de estágio.

Nóvoa (2006) observa que os parâmetros educacionais não contribuem para que os professores sejam incentivados a participarem do processo de gestão escolar, em razão das políticas não se firmarem a avaliar e estimular o mérito profissional.

O Bloco 3 concentrou maiores informações sobre os desafios e perspectivas que movem a formação dos docentes para educação profissional e, apesar de já se terem pronunciado sobre as carências de formação em determinados campos/áreas do saber, solicitou-se que assinalassem as preocupações com relação ao desempenho profissional: a) práticas de gestão da sala; b) conhecimento teórico da área de ensino; c) conhecimento prático da área de ensino; d) plano de aula; e) aprendizagem dos alunos com deficiência; f) forma de lidar com indisciplina e comportamento; g) ênfase na melhoria das notas/recuperação da aprendizagem.

As respostas assinaladas evidenciam que todos os docentes, tanto os egressos quanto os atuantes, demonstram grande preocupação com esses determinantes.

Percebe-se que os docentes são sujeitos reflexivos e pesquisadores, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa; comprometidos com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica; têm plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais; conhecem sua profissão, as técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como os limites e possibilidades do trabalho docente que realizam e precisam realizar, conforme previsto por Nóvoa (1991).

Sobre as concepções de ensino e aprendizagem, relação com os colegas e intrapessoal, elencaram-se, no instrumento de coleta de dados, inúmeros descritores, solicitando-se que se posicionassem acerca de discordarem ou concordarem parcial/plenamente. O Quadro 1 apresenta o resultado das respostas à questão que trata das especificidades do ensino e aprendizagem, representadas somente pelas opção concordo plenamente/parcialmente.

Descritores	Egressos	Atuantes
-------------	----------	----------

O bom professor demonstra a forma correta de solucionar um problema	3	3
Desempenho fraco significa abaixo do nível de aproveitamento anterior do aluno	2	3
É melhor quando o professor – não o aluno – decide quais atividades devem ser realizadas	3	3
Meu papel como professor (a) é o de facilitar que as investigações sejam feitas pelos próprios alunos	3	3
Os professores por saberem mais que os alunos, devem explicar as respostas diretamente	1	0
Os alunos aprendem melhor quando encontram soluções para os problemas sozinhos	1	3
Uma sala de aula tranquila é necessária para o aprendizado efetivo	3	3
Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular.	3	3
Faço a diferença educacional significativa na vida dos meus alunos	3	3
Meu esforço faz com que os alunos desmotivados façam progresso	3	3
Sei como ganhar a confiança dos alunos	3	3
Interesso-me pelo que o aluno tem a dizer	3	3
Coloco-me a disposição do aluno em outro horário se percebo que não assimilou o conteúdo	3	3

Quadro 1: Relações de ensino e aprendizagem (aluno e professor)

Fonte: Questionário TALIS/OCDE

Organização: Moraes (2016)

Percebe-se, com base nesses resultados, que os professores concordam plenamente sobre vários aspectos; entretanto, alguns itens merecem maior reflexão. Na afirmativa que preconiza que desempenho fraco significa abaixo do nível de aproveitamento anterior do aluno, dos professores egressos, apenas um docente discorda plenamente.

No tocante a essas relações de ensino e aprendizagem, é necessário maior reflexão sobre essas pontuações, para não correr o risco de contribuir com a consolidação de práticas profissionais da “educação bancária”, pressuposta por Freire (1980, 1986), na qual considera-se o aluno como um depositário passivo de conteúdos anunciados pelo professor. Nesse sentido, faz-se necessário que o docente seja um mero transmissor de conteúdo, deve, antes, ser o mediador e problematizador do processo que move o ensino e aprendizagem, atuando como protagonista na relação de ensino, assim como o

estudante o é na relação da aprendizagem, sem perder sua autoridade, tampouco a responsabilidade da competência técnica em sua área de conhecimento (FREIRE, 1996).

No descritor que anuncia “os professores, por saberem mais que os alunos, devem explicar as respostas diretamente”, somente um professor egresso manifestou-se discordante; já os professores atuantes discordam, em sua totalidade; do mesmo modo, quando o descritor anuncia “os alunos aprendem melhor quando encontram soluções para os problemas sozinhos”, os professores apresentaram esse mesmo resultado.

Nas relações de professor para professor, tanto os professores egressos quanto os atuantes concordaram com a relevância dos descritores que tratam de: reuniões em equipe, trocar materiais didáticos, realizar a interdisciplinaridade e o planejamento em conjunto.

Pelos dados obtidos, verifica-se que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, os professores da instituição preocupam-se com questões relacionadas às diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

No que diz respeito ao quesito intrapessoal, os participantes foram unânimes em concordar plenamente com os descritores a respeito da satisfação com o trabalho: são respeitados pelos alunos, na escola existe o respeito mútuo e consideram o bem-estar docente e discente importantes.

Em conformidade com Seco (2005), a satisfação profissional se relaciona com todos os quesitos evidenciados na pesquisa, e estes influenciam o nível de bem-estar docente que, por sua vez, aumenta sua produtividade em serviço.

O Quadro 2 demonstra o resultado conferido nas respostas aos itens relacionados à metodologia. O padrão foi o mesmo adotado no quadro anterior: registram-se apenas as respostas correspondentes a concordo plenamente/parcialmente.

Descritores	Egressos	Atuantes
-------------	----------	----------

Prática pedagógica	3	3
Conteúdos novos em exposição oral	3	3
Objetivos de aprendizagem são explícitos	3	3
Revejo com os alunos a atividade anterior	3	3
Realizo trabalhos em grupos	3	3
Dou trabalhos diferenciados para alunos com dificuldade/defasagem de aprendizagem	2	3
Solicito sugestão dos meus alunos para planejarem atividades que desejam realizar	3	3
Apresento no início da aula, um resumo da aula anterior	3	3
Verifico os cadernos dos alunos	2	3
Estimulo os alunos a desenvolverem projetos	3	3
Trabalho com alunos individualmente	3	3
Os alunos avaliam e refletem sobre seus próprios trabalhos (autoavaliação)	2	3
Aplico prova ou teste para avaliar a aprendizagem	3	3
Não utilizo somente instrumentos de prova ou teste para avaliar o aluno	3	3
No início da aula, tenho que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem	2	0
Perco muito tempo com interrupções desnecessárias	2	0
Há muito barulho em sala	2	0
Não permito que o aluno entre depois de mim em sala	2	3
Os problemas de indisciplina com aluno envio para coordenação	3	3
Avalio o aluno com atividades práticas e teóricas	3	3

QUADRO 2: Metodologia

Fonte: Questionário TALIS/OCDE

Organização: Moraes, 2016.

Dubar (1997, p. 72) sugere um perfil profissional do docente da educação profissional:

Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional. Deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover

transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa. O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Assim, o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem.

Além disso, cabe ao professor da educação profissional estimular comportamentos proativos e socialmente responsáveis, com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia e outras pontuadas por Machado (2008, p. 21):

O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem (tipo de apropriação e grau de utilização das técnicas) e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (construção mais ou menos elaborada, mais ou menos formalizada destas práticas).

As considerações dos professores, evidenciadas por meio das respostas pontuadas nos Quadros 1 e 2 corroboram Machado (2008), na medida em que asseguram que a formação didática dos professores da educação profissional se baseia na pesquisa das soluções para problemas concretos, em cenários que articulam diversas referências, julgamentos de valor, disciplinas e matrizes, currículo e relações com o saber, práticas de ensino e de formação, entre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTE ESTUDO

Esta pesquisa possibilitou identificar dados sobre os professores do Curso Técnico em Agropecuária do Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira, que atuam na educação

profissional, graduados em outras áreas e não licenciados para docência. Entre outras evidências, destaca-se a necessidade de refletir e analisar as fragilidades anunciadas pelos professores no que diz respeito à sua formação profissional docente, bem como alguns elementos que compõem a sua trajetória profissional (experiências da docência nos cursos técnicos de nível médio).

Considera-se que a problemática da formação dos professores antecede a ideia de “ser professor” e é perpassada da motivação intrínseca de ser profissional do ensino, ou seja, está muito ligada à escolha profissional que começa na adolescência, mas que nem sempre acontece de forma consciente. Desse modo, o profissional da educação, não somente da educação profissional, passa a ser um instrumento do capital, sendo produzido e reproduzindo modelos de ensino técnicos e meramente os reproduzem em toda a sua trajetória docente.

O que se espera é que este estudo possa contribuir para fortalecer os debates sobre o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação de docentes para a educação profissional, além de servir de estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Para tanto, como proposição de intervenção que emerge das fragilidades anunciadas nos discursos dos sujeitos que participaram desta pesquisa sobre formação profissional docente, sugere-se o encaminhamento em forma de Comunicação Interna, partindo da pesquisadora, à gestão escolar, para que se efetive, em calendário escolar e no modelo de formação continuada, todos os descritores evidenciados na análise desta pesquisa, visando a que, posteriormente, as fundamentações e registros resultantes dos encontros sejam encaminhados à Secretaria de Estado de Educação, no sentido de viabilizar tais ações como política de Estado.

Entretanto como o próprio título do estudo sugere, são grandes os desafios de superação das dificuldades encontrados pelos docentes que atuam nessa modalidade de ensino; diante dos discursos dos sujeitos e da realidade que vivenciam, urge que se oportunizem discussões acerca dos procedimentos necessários a essa formação mais técnica do ensino médio profissionalizante. Somem-se, também, condicionantes institucionais como: condições de

trabalho, locais de acesso a melhoria das condições físicas e dos processos que antecedem a ideia da docência de forma consciente sobre como o aluno aprende, a formação dos professores apresenta algumas lacunas que estão alojadas no campo da própria sociedade e das relações sociais, econômicas e ideológicas, mais especificamente no município de Aquidauana, local onde foi desenvolvida a pesquisa.

Nas análises dos discursos dos sujeitos (professores da pesquisa) evidenciou-se um campo de relações de poder entre o que se pensa e o que efetivamente se tem feito para que se consolide uma formação técnica de nível médio. Acredita-se que os órgãos responsáveis por essa formação sejam corresponsáveis por estabelecer uma política de formação docente que possa atingir e transformar, bem como possibilitar mudança de práticas pedagógicas.

Para que todas essas considerações se efetivem, há que se pensar, também, na consecução de mais algumas ações, como: a efetivação do professor para carreira docente e incentivo à participação em cursos de formação inicial e continuada, seja em serviço ou a distância e formações que promovam a reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico de forma qualitativa e não apenas quantitativamente como se tem presenciado ultimamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008.

_____. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Questionário do Professor. Versão Pesquisa (MS-12-01]. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, 2014.

CARVALHO, A. M. P. Globalização em questão: Subsídios para análise do mundo que vivemos. In: RIGOTTO, Raquel Maria. (Org.). **As tramas da (In)Sustentabilidade:** Trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará. Fortaleza: INEP, 2001.

_____. Inserção do Brasil na Nova Ordem do Capital: a Experiência do Ajuste em Questão. In: BRAGA, Elza Maria Franco. (Org). **América Latina- Transformações Econômicas e Políticas.** Fortaleza: UFC, 2003.
DUBAR, C. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização.** Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 25-38.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1991.

_____. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa: Comunicação pessoal, 2006.

PIMENTA, S. D. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Nuances. Vol. III- Setembro de 1997.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada:** reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

SECO, G. A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. **Revista da Escola Superior de Educação de Leiria** 8 pag.73-92. 2005.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

ZILIANI, R. L. M. **Centro de Educação Rural de Aquidauana/MS:** artes em profissionalizar (1974 – 2001). Tese (doutorado). 2009. 320 p. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2009.