

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES TECNOLÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

PIRES, Luciene Lima de Assis – CEFET-GO

GT-09: Trabalho e Educação

Agência Financiadora: CNPq

Palavras-chave: trabalhador docente; instituições tecnológicas; desafios; possibilidades;

Considerações iniciais

Várias são as transformações que se processaram na educação brasileira no final dos anos noventa e início do século XXI, dentre as quais se insere a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que propôs um redimensionamento na formação de professores no Brasil. Neste artigo compreende-se o redimensionamento nas políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB, tendo como foco a inserção das instituições tecnológicas nesta formação. A pesquisa explora o papel das instituições tecnológicas na formação de professores, destacando-se de forma sucinta elementos que caracterizam a reforma da educação profissional e conseqüências percebidas na rede federal de ensino técnico – tecnológico.

Sabe-se que poucos estudos enfocam análises no que diz respeito a formação de professores nas instituições tecnológicas no Brasil. E, acreditando que as instituições tecnológicas têm papel fundamental na formação dos trabalhadores no Brasil é que buscamos a compreensão sobre este novo papel qual seja a formação de trabalhadores docentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrícolas Federais (EAFs)

Formar professores, o novo desafio nos CEFETs

As mudanças processadas no mundo do trabalho e nas relações sociais no final do século XX, com a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos (mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica) e sociais, viabilizam agora um tipo de educação que necessariamente deveria assimilar

habilidades cognitivas e comportamentais superiores às do antigo padrão positivista. Evidentemente esse novo modelo “força” a construção de um moderno perfil de professor, eloquente às demandas da globalização econômica e à reestruturação produtiva.

Na busca de compreensão destes aspectos, verifica-se as interfaces das políticas públicas e, de forma mais específica, das políticas educacionais ligadas à formação de professores. As reformas políticas que temos acompanhado no Brasil nas décadas finais do século XX e início deste século trazem um cenário com terminologias até então pouco utilizadas, muitas delas buscadas do meio empresarial ou em autores do século passado. Desenvolvimento sustentável, flexibilidade, comprometimento, voluntarismo, coesão social, inclusão, aprender a aprender são algumas dessas terminologias. O vocábulo *novo* passa também a ser articulado a antigas questões trazendo a idéia de que é necessário mudar. No entanto, novo parece ser o arranjo, “a forma com que são apresentados e como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas”, dizem Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 2).

Para análise destas questões partiu-se inicialmente de um estudo teórico sobre as políticas educacionais no Brasil e as políticas de formação de professores, impulsionada pela LDB nº. 9.394/97, bem como sobre a formação do trabalhador. Dentre as leituras realizadas configuraram-se como prioritárias: Gramsci (1991); Frigotto (2000); Lima Filho (1999); Pereira (1999); Sguissardi e Silva Júnior (2001).

As possibilidades desta nova formação

Verifica-se que de 1930 a meados da década de 1990, durante aproximadamente 60 anos os cursos de Licenciatura no Brasil permaneceram, segundo Pereira (1999) “sem alterações significativas em seu modelo” (p. 110). Com as propostas de reforma do Estado e da educação superior e posterior aprovação da LDB nº 9.394/96 debates sobre a formação de docentes recrudesceram e instigaram num complexo clima de debates.

No Brasil, os atuais modelos de formação docente mostram-se como diz Pereira (1999) “inadequados à realidade da prática profissional docente” (p. 112). Por isso, fazem-se vários esforços para superar, por exemplo, o modelo da racionalidade técnica substituindo pelo modelo da racionalidade prática.

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio (PEREIRA, 1999, p. 112).

Consoante, o outro modelo, da racionalidade prática, estaria objetivando uma formação docente em que a prática de ensino serviria como eixo da preparação dos professores. Contudo, este processo de mudança do modelo de formação docente baseado na racionalidade teórica para o modelo baseado na racionalidade prática, não pode significar a supervalorização da prática e minimização da formação teórica.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade (PEREIRA, 1999, p. 114).

Nessa primeira visão de reforma da formação docente, tida como inadequada aos processos sociais da atualidade, ficam inquestionáveis os riscos da improvisação, do aligeiramento e da desregulamentação que submetem as políticas oficiais de formação docente no âmbito dessa mudança. Mesmo porque, a falta de professores principalmente no nível básico da educação é um problema que continua à busca de solução. Assim, pensando num profissional adequado às necessidades da nova educação, e aí diria que não só básica, mas, em se tratando da educação num modo geral, devemos admitir a formação de professores como sendo um processo de formação humana movido pela interdisciplinaridade, e como ele ainda destaca: torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda o processo de formação humana (PEREIRA, 1999, p. 116).

Antes de se pensar num processo de formação contínua do educador, seria necessário inserir o princípio da pesquisa na formação docente e indagar: O que é formar professores?

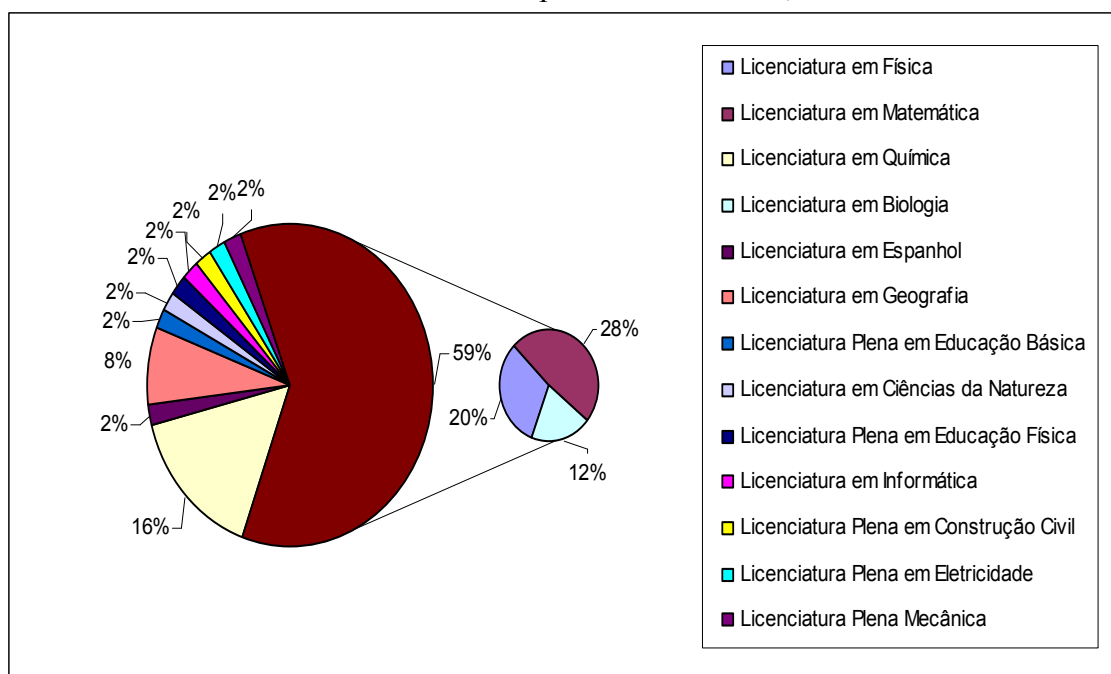
Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. [...] Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação (PEREIRA, 1999, p. 123).

Para compreender a complexidade que circunda a formação do educador e inserir neste contexto as instituições tecnológicas que realizou-se este estudo. Foram

catalogadas um total de 117 instituições, 81 CEFETs e 36 EAFs. Constatou-se um total de 51 cursos de Licenciaturas, distribuídos em 20 CEFETs. Conta-se um total de 874 cursos das mais variadas áreas e modalidades que são ofertados por essas instituições. Um total de 127 cursos pelas EAFs e outros 747 pelos CEFETs. Verificou-se a inexistência de licenciaturas nas EAFs.

No gráfico 1 verifica-se que os CEFETs desempenham função em diversas áreas das licenciaturas, com predominância na oferta das licenciaturas em Matemática e Física, as quais representam juntas 48% das licenciaturas de todos os CEFETs no país., área das ciências que possui a maior carência de professores entre todas aquelas do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras.

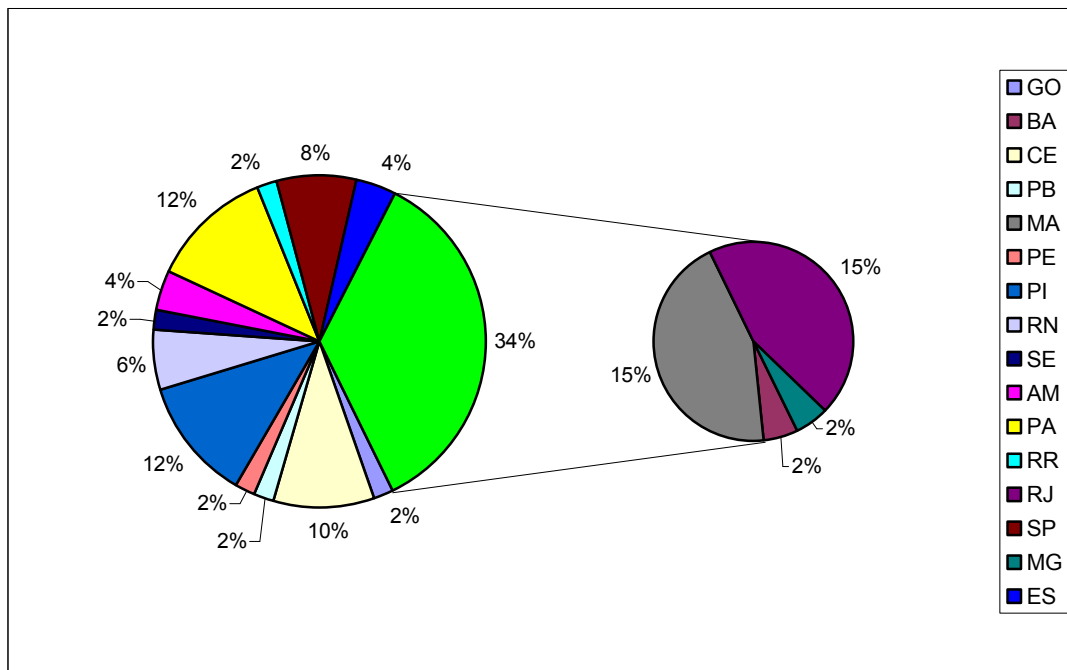
Gráfico 1: Licenciaturas por áreas de ensino, em 2008



Fonte: Elaboração própria baseado nos dados da instituição

As instituições tecnológicas que desempenharam um papel histórico na formação de profissionais para diferentes setores da indústria, da agricultura buscam desempenhar papel igual na formação de formadores contribuindo na ampliação da oferta de vagas públicas nas licenciaturas. No gráfico 2 tem-se a distribuição dos cursos por unidades da federação.

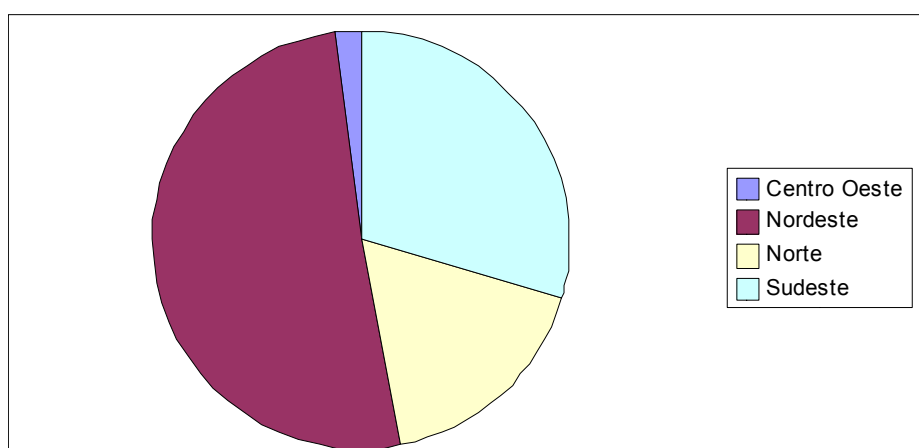
Gráfico 2: Licenciaturas nos CEFETs, por Estado, em 2008



Fonte: Elaboração própria baseado em dados das instituições

Atualmente, os cursos de licenciaturas se estendem a várias regiões, entre elas Centro-Oeste, Norte, Sudeste e mais da metade dos cursos ofertados nas instituições tecnológicas já catalogadas, destaca-se a região Nordeste com 51% dos cursos.

Gráfico 3: Licenciaturas nos CEFETs, por região, em 2008



Fonte: Elaboração própria baseado em dados das instituições

A oferta de licenciaturas nos CEFETs demonstram a atuação em novo espaço de formação, sem abandonar a idéia de formar o trabalhador superando os desafios que, no caso do trabalhador docente esses são significativos.

Considerações finais

A carência de professores qualificados na área das ciências exatas e biológicas é um dos problemas que as instituições tecnológicas e principalmente os CEFETs buscam sanar. Assim, acredita-se que, com os CEFETs atuando nessa área de formação, aumentar-se-ão as chances de se conquistar contingentes maiores de professores habilitados. Muitos são os desafios a serem superados e dentre eles merecem destaque multiplicidade de licenciaturas criadas nos CEFETs dentre as quais destaca-se: Licenciatura em informática; Licenciatura em Espanhol, Licenciatura em Educação Básica; Licenciatura em Construção Civil.

Assim, diante desse quadro de desafios e possibilidades, é necessário investigar também o cenário político em que se insere as Licenciaturas nos CEFETs e demais instituições tecnológicas. É importante compreender os aspectos que permeiam a criação e instituição da formação docente nessas instituições e as especificidades das propostas curriculares, mas esta é uma nova fase de pesquisa.

Referências bibliográficas

BRASIL, MEC, Decreto 2.406 de 27/11/1997.

BRASIL, Decreto 3.462 de 17/05/2000 - dá nova redação ao art. 8º do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000.

_____, Lei 5.692 de 11/08/1971 - fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, MEC, Expansão da Rede Federal. Disponível em <[www.http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207)> Acesso em 03/jan./2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma educativa. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. Co-edição EdUFF. n. 1, set./1999, p. 187-201.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade* – Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, n. 68/especial, dez./1999, p. 109-125.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF/IFAN, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. Texto digitado, 2004.