

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: juventude e mundo do trabalho .

Silva-Freitas, Maria da Conceição.

Cita:

Silva-Freitas, Maria da Conceição (2009). *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: juventude e mundo do trabalho*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1850>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbW/fgd>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: juventude e mundo do trabalho

SILVA-FREITAS, Maria da Conceição. Instituto Superior Tecnológico do Rio de Janeiro – IST/Rio mcilvapoa@yahoo.com.br

Introdução

O estudo, ora proposto, se insere numa reflexão sobre a juventude, o mundo do trabalho e a formação de professores, contextualizada com as mudanças tecnológicas e de gestão produtiva na contemporaneidade. No âmbito da escola, os avanços na ciência com seus respectivos desenvolvimentos tecnológicos criam arranjos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que resultam em novas estruturas disciplinares. Tais mudanças atingem tanto a formação do aluno como a do professor. Nosso objetivo justifica-se pela necessidade de analisar a formação dos profissionais que lidam com as **culturas juvenis**, no contexto da educação profissional e tecnológica, quando o emprego formal tende a desaparecer para dar espaço a novas configurações marcadas pela flexibilidade e pela desregulamentação, assim como os impactos do desemprego estrutural e o desemprego juvenil.

1. Contexto sócio-histórico da Educação Profissional no Brasil

Nosso ponto de vista é o da crítica à sociedade brasileira, cuja característica fundamental é a estruturação na desigualdade. Esta **dualidade estrutural** se configura numa educação com percursos formativos diferenciados: uma destinada às elites, de caráter propedêutico, em contraposição a uma Educação Profissional (EP) assistencialista para os pobres, que marca, historicamente, a separação da educação geral da educação técnica. A origem assistencialista da EP está presente desde o período colonial, nas casas de artífices e liceus de artes e ofícios permanecendo no Império e na República.

No âmbito do sistema escolar, a lei 5.692/71 instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, estabelecendo a equiparação formal entre o curso secundário e os cursos técnicos. Entretanto, a falta de estrutura, a formação dos professores para o ensino profissionalizante, a falta de equipamentos necessários para a educação profissional e mesmo o não atendimento à formação dos jovens para esse tipo de ensino levou, paulatinamente, os legisladores a busca de novas alternativas. A Lei Nº 7.044, de 1982 desobrigou o currículo de 1º e 2º graus do ensino profissionalizante, que ficou como opção da escola e do aluno, voltando a ênfase à formação geral. A década de 1980 demarcou avanços nos planos teórico e prático, em cujo contexto efetiva-se o denso debate da escola pública, laica, gratuita, universal, unitária e

politécnica. Todavia, na década de 1990, ocorre um retrocesso contra os ganhos de direitos sociais da classe trabalhadora. A **modernização conservadora**¹ impõe reformas educacionais ajustadas ao processo de desregulamentação e privatização. Estas opções vão se refletir na configuração do direito social e subjetivo, da educação que passa a ser vista como *serviço*, e seu ideário é o pensamento da educação profissional.

2.2. Formação de professores novos locais e novos perfis

Considerando o histórico de dualismo estrutural do ensino médio e técnico a formação dos professores requer pensar a formação dos formadores e os espaços onde esta formação deverá ocorrer: Instituições Federais de Educação Profissional Tecnológica, Instituições de Ensino Superior – Licenciaturas, outros espaços de formação? Quais? Será que a formação dá conta de trabalhar as questões que envolvem os novos sentidos do trabalho para os jovens, futuros tecnólogos?

A temática da formação de professores para a educação profissional refere-se à polissemia em relação ao trabalho e revela preocupação com a hipertrofia de significações decorrente de uma maior heterogeneidade e complexidade do contexto social (GIBBONS,1994). Hoje, os lugares da produção de conhecimentos se ampliaram para além dos muros das instituições universitárias e cobrem espaços de governos, organizações não-governamentais, laboratórios empresariais, redes organizadas, movimentos sociais e associações locais.

Ao sistematizar a discussão sobre a proposta-base de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica² Machado (2007) identifica que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas são características históricas das iniciativas de formação de docentes para a Educação Profissional no Brasil.

A carência de professores no ensino técnico levou ao Decreto Lei 655/69 que tratava do currículo mínimo para formação de professores em disciplinas dos setores primário, secundário e terciário. Em 1977, a Resolução nº 3 CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau. Determinava que as instituições de ensino oferecessem Esquema I e II e os transformassem em licenciaturas, dentro de três anos. O esquema I foi admitido em regiões carentes. Conforme Machado, o que se vê é que após 30 anos, a licenciatura não foi implantada e o projeto não se realizou. Em 1979 e 1982 o CFE emitiu diversos pareceres sobre registro de

¹ Conforme Frigotto (2006:44): “*Em termos estruturais, a modernização conservadora ou modernização do arcaico, 20 anos após o fim da ditadura, estava garantida, e os interesses dos diferentes grupos ou frações das classes detentoras do capital nacional e, sobretudo os interesses do grande capital mundial, rearticulados e atendidos*”.

Para compreensão do tecido estrutural produtor da formação societária desigual do Brasil ver: Celso Furtado, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Otávio Ianni, Luiz Fiori, Carlos Nelson Coutinho (Frigotto, 2006:28)

² MEC/SEMTEC: Consulta pública 2008

professor oriundo do Esquema I e II. A Resolução CFE/nº 3 tornou opcional a formação especial do currículo de 2º grau, por via dos Esquemas I, II ou licenciatura plena. A Lei nº. 5.540 flexionou a habilitação profissional tornando opcional e a critério do estabelecimento de ensino, e impactou na formação dos professores.

O Decreto Lei nº 2.208/97 regulamentou artigos da LDB 9394/96 referentes à educação profissional. Mas, no Artigo 9, dispensa a preparação para o magistério, e permite que professores e instrutores e monitores sejam selecionados pela experiência profissional, dispensando a preparação para o magistério, a qual poderia ser dada em serviço, e em programas especiais de formação pedagógica. A Resolução nº 02/97 dispôs sobre programas especiais de formação pedagógica, sem promover discussão sobre as licenciaturas, permitindo o direito a diplomados de registro profissional relativo à licenciatura.

Ainda nos dias atuais, no campo da formação de professores para a educação profissional tecnológica, há uma carência de profissionais habilitados que estrangula a expansão da EP no país. Surgem, daí algumas medidas dentre elas a “reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas a oferecer a formação profissional contínua de docentes para a EPT. Ofertas de formação reduzida (Esquema I e II, programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e a distância: *“São poucas as iniciativas de cursos de licenciaturas”* (MACHADO, 2007:15).

Com as mudanças tecnológicas, as exigências em relação ao perfil dos professores são mais elevadas. Por isso, os professores enfrentam desafios de superar a fragmentação, imprevisto e insuficiências da educação profissional. Para Machado (idem), a formação consistente fundamentada e crítica, com conhecimentos tecnológicos e tácitos (Engenharias) devem fazer parte do perfil profissional do docente de EPT, e esta formação seria adquirida nas Instituições Federais de Educação Tecnológica³. Por sua vez, KUENZER (2007) argumenta que há uma formação hierarquizada para o mercado de trabalho serve para atender aos centros de formação de alto nível: CEFETs, IES. Enquanto a formação de instrutores, sem o mesmo nível de exigência, é composta por profissionais de outras áreas que exercem o magistério sob a forma de contratos temporários. Por isso considera que o local da formação de professores para a nova estrutura produtiva deve ser feita nos cursos de Pedagogia, que deveriam formar os pedagogos do trabalho de habilitá-los para atuar em Educação de Jovens e Adultos e outros setores produtivos. E propõe

³ Em 2008, uma proposta foi encaminhada pelo MEC/SEMTEC para apreciação da sociedade e posterior encaminhamento para votação de parecer.

repensar a questão do trabalho do curso de Pedagogia. .

2. 3. Educação e Tecnologia

A educação é prática social que ocorre num determinado tempo histórico. Na pós-modernidade, há uma convergência cada vez maior entre a ciência e a cultura devido à restituição do sujeito à ciência e da ciência ao sujeito. Há uma tendência para a individualização, em que o sujeito deve ser capaz de dialogar com a realidade (DEMO,1993). A mundialização da cultura decorre das inovações tecnológicas, formando a base material para sua consolidação (ORTIZ, 1994). O sujeito moderno vive conflitos éticos na incerteza e no risco, na medida em que não cabem mais modelos sólidos do passado (MORIN, 1986).

A tecnologia traz desafios para a formação dos sujeitos – professor e aluno – e no plano do conhecimento – novas estruturas curriculares. Neste item, vamos analisar que, em contraste com a mercantilização, a especificidade da tecnologia exige o domínio individual para auto-expressão e interação social. E, para que este domínio se concretize se faz necessária uma *nova epistemologia curricular na perspectiva da integração entre cultura e tecnologia*, capaz de conforme RAMOS (2005) superar a noção de competências para formar o cidadão emancipado e ao mesmo tempo superar a noção de formar apenas o sujeito empregável.

GRINSPUN (2002) analisa que Educação Tecnológica (ET) foi um dos consensos no debate sobre políticas públicas internacionais que resultou na LDB nº. 9394/96, que faz referências sobre tecnologia como domínio dos fundamentos princípios científicos e tecnológicos que residem na produção moderna. Considera que este diálogo com a modernidade deve inserir a todos, como sujeitos criativos e ressalta o comprometimento com a diversidade de conteúdos, com o aprendizado das diferentes linguagens, mas também com a formação de competências sociais que constituem novos desafios educacionais.

Encontramos em Vieira Pinto o sentido da palavra tecnologia identificada com o processo de *ideologização da técnica*. . Sua preocupação pedagógica estava na *distorção* da estreita *relação entre técnica e tecnologia*, bem como *entre tecnologia e educação*. Trata-se do compromisso de busca do entendimento da tecnologia e da técnica em sua relação com o processo histórico da produção da existência humana ao considerar que:

“É patente sua permanente convicção de que ao jovem deverão ser restituídas as condições de reassumir – para além do domínio da(s) técnica(s) – o domínio tecnológico e, com ele, o papel de agente transformador da sociedade.” VIERA PINTO (2005, apud LOBO NETO, 2007:6)

Conclui-se que o enaltecimento da técnica pela técnica obscurece a consciência. Todavia, a constituição de uma tecnologia como verdadeira epistemologia da técnica implica a cooperação pensante de técnicos, engenheiros, cientistas sociais e filósofos para compreender as contradições e avanços dos vínculos da técnica com o trabalho humano, as contradições do processo social e as possibilidades de superação sem fuga para a ideologização.

2. A perspectiva do currículo na formação de professores para a educação tecnológica

Na pós-modernidade, pedagogicamente, a construção do conhecimento tem como base a razão subjetiva. A educação se faz presente como *mediação*, o currículo deve ser flexível, acompanhando o ritmo da ciência e da tecnologia. Em suma, vivemos um novo paradigma histórico social e, portanto, um novo paradigma educacional.

Adota-se a perspectiva de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente (Pinar et al, 1995 *apud* Lopes e Macedo, 2005) superando dicotomias e assumindo um entendimento como construção social do conhecimento e considerando a questão da **multirreferencialidade**. Tal multiplicidade se configura como diferentes tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo **híbridos culturais**. A utilização da idéia de redes referenciais (Lefèbvre) na prática social trabalha o conceito de *complexidade* defende que os currículos deveriam incorporar no decorrer do curso a *totalidade da cultura*, e traz para a sala de aula o discurso das culturas vividas, tematizando a crise do mundo moderno que se expressa em três esferas: no mundo do trabalho, na produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo. E, a terceira é a perspectiva da história do currículo⁴ que busca compreender os fenômenos culturais nas sociedades contemporâneas e o cotidiano das instituições. As vivências institucionais formam os professores que tendem a reproduzi-las nos seus locais de trabalho. Estudos de processos de recontextualização e de hibridização (Canclini, 2008) identificam discursos curriculares especializados sobre organização do conhecimento escolar, especialmente integração e disciplinaidade.

Neste sentido, além da competência técnica, a competência política do educador é fundamental para o exercício da profissão. Onde está a formação para valores no currículo da universidade? Será que na formação de professores deve-se falar das competências (PERRENOUD, 2000)? Só o conteúdo basta? Não será preciso desenvolver competências para também trabalhar com valores?

6. Juventude e mundo do trabalho: demandas do cotidiano e a busca de respostas

No cotidiano da escola identificamos um afastamento das questões sobre valores. Como os

⁴ Trabalhos do Núcleo de Estudos do Currículo, na UFRJ, coordenado por Antonio Flávio Moreira .

docentes podem conhecer melhor as culturas juvenis e aperfeiçoar o seu trabalho o seu trabalho pedagógico? Que tipo de interferência os educadores exercem no processo de aprendizagem e vivência de valores? Os professores são preparados para lidar com os valores dos jovens em sala de aula? O que é juventude?

O trabalho é uma questão central para os jovens para a realização de suas potencialidades. Novaes (2003:137) nos adverte para a urgência de instaurar um debate intergeracional que favoreça mudanças de mentalidade. “Ouvir os jovens” é um grande desafio, pois escutar é um caminho para o diálogo para garantir a universalização de acessos. Hoje, a inserção do jovem no mercado de trabalho é um dos motivos mais frequentes de conflito entre pais e filhos, tanto entre as famílias pobres quanto nas de classe média.

No Brasil, houve um prolongamento da transição para a vida adulta⁵. Destaca-se que os jovens homens de 29 anos e as mulheres com filhos permanecem na casa dos pais. A mortalidade prematura da população masculina e a emigração internacional são a causa da ausência de 3 milhões de jovens na segunda chamada de uma pesquisa no período de 1980 a 2000 (Camarano, 2006). Os jovens das classes populares sofrem discriminações várias dentre até a “discriminação pelo endereço”. Os que estão engajados em projetos muitas vezes devem inventar estratégias para continuarem a fazer “bicos” e garantir seus ganhos. Entre os jovens, os principais temores que bloqueiam a emancipação são a violência urbana e o “medo de sobrar”. O “medo do futuro” está muito relacionado à inserção no mundo do trabalho. O recorte de classe não é único, e assim, mesmo com todas as diferenças de expectativas, os jovens de diferentes classes sociais temem o futuro.

5.1. Participação social dos jovens na cultura

Um dos aspectos mais relevantes da articulação entre processos de individualização e construção do coletivo refere-se às formas de participação social dos sujeitos: “*A participação social é o lugar de criar significado. É o local de atualização tanto da realização da distinção individual como dos acordos relativos aos destinos societários e às definições relativas ao que seja(m) bem(ns) comum(ns) por que lutar.*” (Castro e Correa. *Idem*:13). Todavia, a cultura apresenta-se como um paradoxo. Primeiro, pelo afastamento do jovem das decisões sociais: gestão de conteúdos escolares; maioria e garantia do voto universal, o desemprego, a violência. Mas, simultaneamente, é na cultura o lugar em que a participação juvenil tem maior visibilidade. A

⁵ CAMARANO. Ipea, 2006. O processo de transição para a vida adulta envolve a formação escolar, a inserção profissional e a constituição de um novo núcleo familiar que pode ocorrer via casamento, nascimento do primeiro filho e/ou saída da casa dos pais. Esse processo tem variado no tempo. Este estudo engloba o período de 1980 e 2000 considerando a composição demográfica de duas coortes de jovens em dois momentos no tempo. A primeira coorte que tinha 15 a 29 anos em 1980, formada por aproximadamente 34,5 milhões de pessoas, e representava 29% da população total. Dos jovens que compunham essa coorte, 49% eram homens e 51% mulheres.

ocupação do espaço urbano por diferentes “tribos” é um fato. Os jovens recriam novos espaços na cidade, como forma de reapropriação e protagonismo de valores como risco, aventura e prazer de viver. Criam assim a **economia do prazer e da liberdade**, diferente da economia da produção (PAIS, 1993; CASTRO,2004).

A precariedade das condições de invenção do coletivo decorre dos impasses do contemporâneo, quando as incertezas e a efemeridade do presente desestabilizam visões e projetos de longo prazo. Se o ‘emprego acabou’, se a certeza de que uma trajetória da escola ao trabalho não está mais assegurada SANCHIS (1997) importa ater-se ao conteúdo e oferta do presente. A participação dos jovens fica submetida às injunções: efemeridade, rarefação dos suportes institucionais para a convivência. É isso que dificulta a construção do “nós” pelos jovens. A participação dos jovens reflete os impasses da nossa época (GAUTHIER e GRAVEL,2003), especificamente, quanto aos **espaços discursivos**.

Em conseqüência, a escola torna-se o espaço instituído de sociabilidade destinado aos jovens. Entretanto, a escola resiste a assumir essa função – como uma de suas principais vocações-na atualidade. Mas é ainda muito importante para dar suporte institucional no processo de construção de um “nós” pelos jovens, criando o *elo geracional*.

Na perspectiva do fortalecimento do elo geracional, a construção do espaço discursivo permite exercitar a condição de dizer de si para o outro, num suposto **contexto interlocutivo solidário** em que os jovens possam trabalhar a coragem como capacidade necessária à vida em comum e à participação social. Hannah Arendt (2002) alude a essa virtude essencial no espaço público – coragem de dizer e de agir - quando cada um aparece ao outro na sua singularidade, e nos diz que: “*a ameaça de ser privado de fala não é contingente; ela pesa constantemente sobre o direito de interlocução*”. Assim, nas sociedades contemporâneas é fundamental fortalecer a esfera pública enfraquecida pelo isolamento, pela descrença e o pragmatismo dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão dos valores do trabalho para as novas gerações exige compreender e superar o atual contexto sócio-histórico marcado pelas alianças das elites para a manutenção da desigualdade social. No Brasil, a Educação Profissional reflete a luta dos interesses das classes sociais, com tendência favorável a um enfoque de permanência da estrutura assistencialista e propedêutica. Contudo, o desenvolvimento das forças produtivas com seus arranjos tecnológicos força a uma nova concepção educacional, em que o sujeito é o centro da aprendizagem. Disso resultam novas estruturas curriculares que impactam a formação docente e discente. Os enfoques da multirreferencialidade e contextualização indicam o campo do currículo como complexo e capaz de

exigir uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação. Tal multiplicidade não se configura apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo **híbridos culturais**, facilitadores da compreensão dos contextos. Deste modo, na Educação Profissional e Tecnológica a abordagem empirista e adaptativa que se reduz a tornar os jovens empregáveis, torna-se insuficiente. É neste processo que a formação de professores adquire novos contornos para o trabalho com os jovens. No contexto de crise do trabalho, a desregulamentação das trajetórias biográficas consolidadas institucionalmente pela via do trabalho e da conjugalidade dá lugar à incerteza, ao prolongamento da transição para a vida adulta. Em consequência, apesar do trabalho ser uma questão central para os jovens na realização de suas potencialidades, a participação juvenil tem mais força no campo cultural, onde se criam esferas públicas alternativas para refazer sentidos e significações. A incerteza na trajetória da escola ao trabalho e a falta do futuro, implica num presentismo que dificulta a criação dos espaços discursivos. A escola torna-se um lugar importante para a criação do espaço discursivo, embora ela ainda permaneça como espaço de controle comportamental. Apesar de tudo ela é um importante lugar para a construção do elo geracional, “ouvir os jovens” para criar o ambiente interlocutivo solidário (Arendt). Assim, entendemos que a tecnologia educacional humanista precisa ser fortalecida na formação dos professores da área tecnológica, sob o risco de se ideologizar a técnica acima de tudo e de todos.

7. Referências Bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cap 1 Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P & TROW, M. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in the contemporary societies. Sages: Londres, 1994 (Introdução e cap. 1)

GRINSPUN,

LOPES, ALICE Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Organizadoras) Currículo: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v.2)

- Ministério da Educação- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SEMTEC/ MEC. Revista ... 2007

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado p. 106 – Introdução

- Ministério da Educação- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SEMTEC/ MEC.

Revista ... 2007

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado p. 106

Introdução