

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANDREA CRISTINA DOS SANTOS

**PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO PAULA
SOUZA/SP:
UMA ANÁLISE CRÍTICA
(VOLUME I)**

**SANTOS
2021**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ANDREA CRISTINA DOS SANTOS

**PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO PAULA
SOUZA/SP:
UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

SANTOS

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/224

S237p Santos, Andrea Cristina dos
Programa especial de formação pedagógica do Centro
Paula Souza/SP : uma análise crítica / Andrea Cristina
dos Santos ; orientadora Marineide de Oliveira Gomes.
-- 2021.
148 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2021

1. Educação - Trabalho. 2. Ensino profissional. 3.
Formação para professores da educação profissional. 4. Capacitação
profissional. 5. Formação profissional. I. Gomes, Marineide de
Oliveira. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Andrea Cristina dos Santos

Título: **Programa Especial de Formação Pedagógica: Análise Crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26/05/2021

Prof. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Orientadora-Membro Nato – Universidade Católica de Santos

Professora Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto

**Membro Titular Externo - Universidade Federal de São Paulo - campus
Guarulhos**

Professora Dra. Ivanise Monfredini

Membro titular interno - Universidade Católica de Santos

Professor Dr. José Cerchi Fusari

Membro suplente externo - FE USP

Professora Dr. Selma Garrido Pimenta

Membro suplente interno – Universidade Católica de Santos

Dedico este trabalho a Deus

A minha Mãe Julirene, por todo o Amor
E dedicação, me fortalecendo em todos os
momentos e ao meu pai José (*in memoriam*).

A minha Querida Orientadora
Dra. Marineide, pelo acolhimento e bondade.

A minha Irmã Anna Paula pelo apoio

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Professora Dra. Marineide de O. Gomes, que me acolheu. Foi amiga, confidente e companheira, e que cuidando de mim mesmo quando eu nem percebia, fez despertar a professora melhor que eu poderia ser e me fez perceber que a educação e a pesquisa são instrumentos que me emancipam como mulher negra, como cidadã e como ser humano.

Aos Professores Dra. Selma Garrido Pimenta, Dr. José Cerchi Fusari e Prof. Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto, pelas contribuições para que esta pesquisa fosse concretizada.

Ao Professor Dr. Luiz Carlos Barreira por me receber com carinho no PPGE e com quem muito aprendi sobre a História e a História da Educação.

Aos Professores do PPGE pelo carinho e acolhimento nessa trajetória, em especial às professoras, Dra. Irene G. Gilberto, Prof^a Dra. Ivanise Monfredini.

Aos meus pais Julirene Martins e José Barbosa dos Santos (*in memoriam*), na certeza de que trilhei caminhos por eles impensados e a quem eu dedico este estudo.

Aos familiares Anna Paula, João Pedro e ao Adimir de Souza, por todo empenho para que eu pudesse concluir este Programa.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa “Observatório de Políticas Educacionais: infâncias, educação integral e pesquisa-formação”, pelo acolhimento, solidariedade e gentileza.

Agradeço carinhosamente aos meus Amigos Roseli Rocha, Gabriela Cordeiro, Beatriz Prado, Valdilene Zanette, Maria do Carmo e William Luiz por iluminarem minha jornada neste Programa com alegria, amizade, carinho e parceria.

À Universidade Católica de Santos e a Capes pelo apoio, por meio do financiamento da Bolsa Capes Prosuc.

“Cantem louvores ao Senhor, pois Ele tem feito coisas gloriosas, sejam elas conhecidas em todo o mundo”.

(Isaías 12:5)

“O que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade. Eu não pretendo universalizar o que eu digo. Por outro lado, tudo o que eu não tenha dito não pode ser desqualificado como sem importância. Meu trabalho localiza-se entre as fundações de uma edificação e seus pontos de suspensão. Eu quero inaugurar um espaço de investigação, experimentá-lo e, caso ele não funcione bem, tentar algum outro. Ainda estou trabalhando em diversas questões[...] e não sei se vou chegar em algum lugar. As coisas que digo devem ser tomadas como “proposições”, com “abertura de jogo” em que os interessados são convidados a participar. O que digo não pode ser tomado como afirmações dogmáticas que devem ser adotadas ou abandonadas em bloco
(FOUCAULT, 1991, p. 90-91).

RESUMO

A pesquisa intencionou analisar criticamente o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) para Professores da Educação Profissional oferecido pelo Centro Paula Souza (CPS/SP), de modo particular a partir do 1997, com o objetivo de identificar e compreender os aspectos estruturais da formação pedagógica ofertada para os professores do ensino técnico de nível médio do CPS/SP. Buscou-se problematizar as estratégias para a formação crítica e emancipatória, articulado na unidade teoria e prática e a formação direcionada às demandas do mercado de trabalho, face ao contexto de influências e de produção de documentos normativos e legais do Programa. Adotou-se a abordagem documental de caráter qualitativo para interpretação dos dados e análise de conteúdo, com o estudo de seis documentos caracterizados como normativos e orientadores do PEFP/CPS e a literatura pertinente ao assunto abordado neste trabalho, complementada com entrevista semiestruturada com um profissional com experiência em assessoria e formação de professores (em geral e para o ensino profissional). Os resultados da pesquisa demonstram que o PEFP do CPS reitera a histórica característica de formação emergencial de professores, compatível com um modelo tecnicista e instrumental. Contudo, percebemos os esforços da instituição em disponibilizar ações para a formação de professores, cabendo-nos, na presente pesquisa, explicitar criticamente os fundamentos e as intencionalidades do referido Programa.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Educação Profissional; Formação para Professores da Educação Profissional; Capacitação Profissional; Formação Profissional.

ABSTRACT

The research aimed to critically analyze the Special Program for Pedagogical Training (PEFP) for Professional Education Teachers offered by the Paula Souza Center (CPS/SP), particularly from 1997, with the aim of identifying and understanding the structural aspects of training pedagogical course offered to secondary level technical education teachers at CPS/SP. We sought to problematize the strategies for critical and emancipatory training, articulated in the theory and practice unit, and training aimed at the demands of the labor market, given the context of influences and the production of normative and legal documents of the Program. A qualitative documentary approach was adopted for the interpretation of data and content analysis, with the study of six documents characterized as normative and guiding the PEFP/CPS and the literature relevant to the subject addressed in this work, complemented with a semi-structured interview with a professional with experience in advising and training teachers (in general and for professional education). The research results demonstrate that the CPS PEFP reiterates the historical characteristic of emergency teacher training, compatible with a technical and instrumental model. However, we perceive the institution's efforts to provide actions for teacher training, and in this research, it is up to us to critically explain the foundations and intentions of the aforementioned Program.

Keywords: Education and Work; Professional Education; Training for Professional Education Teachers; Professional Training; Vocational Training

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| APETESP | Associação dos Profissionais da Educação |
| BID | Banco Interamericano de desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CPS | Centro Paula Souza |
| CPDOC | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CEETEPS | Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza |
| CETEC | Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| ETEC | Escola Técnica Estadual – Centro Paula Souza |
| EAD | Educação à Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FEUSP | Faculdade De Educação Universidade em São Paulo |
| FATEC | Faculdades de Tecnologia |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 |
| NGP | Nova Gestão Pública |
| MEC | ministério da Educação |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PEFP | Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |

| | |
|--------|--|
| PPE | Políticas Públicas Educacionais |
| PPGE | Programa de Pós Graduação Em Educação |
| SP | São Paulo |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| TICs | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1-Fases da formação docente..... | 46 |
| Quadro 2-Listagem de documentos para análise documental..... | 63 |
| Quadro 3-Listagem de documentos para análise documental..... | 64 |
| Quadro 4-Roteiro de entrevista pós pré-teste..... | 67 |
| Quadro 5-Roteiro da entrevista semiestruturada | 68 |
| Quadro 6-Análise do Decreto (SP) nº 34.032 de 23 de outubro de 1991..... | 74 |
| Quadro 7-Análise dos Documentos..... | 76 |
| Quadro 8-Organização dos temas para Análise..... | 81 |
| Quadro 9-Análise dos Documentos: Evidências | 81 |
| Quadro 10-Tratamento de dados - Entrevista Prof Dr. José Cerchi Fusari - Datas :24/02/2021 e 16/03/2021..... | 85 |
| Quadro 11-Temas gerais identificados para análise | 91 |
| Quadro 12-Organização das categorias e subcategorias para análise..... | 92 |
| Quadro 13-Identificação dos Governadores do Estado de São Paulo e as Secretarias Estaduais, responsáveis pelo CPS SP - a partir de 1987..... | 105 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| I – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO | 11 |
| 1.1 Políticas Públicas | 11 |
| 1.1.1 Políticas Públicas Educacionais | 14 |
| 1.1.2 Políticas Públicas Educacionais voltadas à educação para o trabalho | 17 |
| 1.2 A educação para o trabalho: redes de interesse supranacionais | 23 |
| 1.2.1 Demandas do capitalismo globalizado e do neoliberalismo | 26 |
| 1.3 Perspectivas profissionais para a adolescência e a juventude | 34 |
| 1.4 Revisão Bibliográfica | 36 |
| 1.4.1 Plataforma Sucupira – Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) | 37 |
| 1.4.2 Sistema Educa (FEUSP) | 40 |
| 1.4.3 <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO) | 41 |
| II – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 43 |
| 2.1 A formação docente para a educação profissional: a transformação do bacharel em professor | 43 |
| 2.2 A preparação emergencial em programas de formação pedagógica | 49 |
| 2.3 A expansão da formação técnica e tecnológica: “do discurso do apagão de mão-de-obra ao profissional empreendedor” | 54 |
| 2.4 O Programa Especial de Formação Pedagógica do Centro Paula Souza (CPS-SP) | 57 |
| III – METODOLOGIA | 60 |
| 3.1 Instrumentos | 61 |
| 3.1.1 Análise Documental | 62 |
| 3.1.2 Entrevista Semiestruturada | 66 |
| 3.1.3 A triangulação de dados | 70 |
| IV – PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO CPS-SP | 71 |
| 4.1 O PEFP CPS SP: o que os documentos revelam? | 71 |
| 4.1.1 Observações sobre a Análise documental e de Conteúdo | 72 |
| 4.2. Entrevista com um professor-formador da área de educação profissional | 85 |
| 4.2.1 Análise da Entrevista com Jose Cerchi Fusari | 85 |
| 4.3. - Das intenções às ações: uma problematização possível sobre o PEFP CPS SP (trocando em miúdos): | 101 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS..... | 114 |
| ANEXOS E APÊNDICES | 133 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa criticamente o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) oferecido pela autarquia Estadual Centro Paula Souza (CPS/SP).

A oportunidade para repensar o meu percurso educacional ocorreu especificamente após o ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos em 2019. Foi um período de descoberta e estranhamento. Afinal, ao longo da minha trajetória de vida nunca havia me ocorrido pensar na Educação de uma forma tão abrangente e, ao mesmo tempo, tão particular. Acredito que para muitas pessoas, falar em Educação significava tratar do tempo vivido na escola e dos cursos realizados: “No começo, minha proposta de estudo era investigar a formação pedagógica para professores da educação profissional, e comecei a perceber a dimensão do intento já no início, com a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos. Sim, eu sabia que essa ‘bagagem de conhecimento’ era o diferencial para tudo o que eu havia conquistado até então: a capacidade de realizar um trabalho e ser remunerada por isso.

Refletindo melhor, era esse o motivo que me fazia gostar da escola e das oportunidades que ela me proporcionava – eu queria ser diferente. Passei pelo ensino fundamental com a mesma professora, a D. Idalina. O Fundamental II e o Ensino Médio foram marcados por mudanças e interrupções devido a contextos familiares. Para concluir a graduação na área da Administração de Empresas com a habilitação para o Comércio Exterior, percorri um caminho com muitas entradas e saídas de diferentes cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) da região. O motivo era sempre o mesmo: sem condições financeiras para pagar mensalidades. Até então eu não conhecia modos para fazer diferente. A finalização do curso só foi possível por meio de financiamento estudantil, quase dez anos depois que eu estava, pela primeira vez, no ensino superior (2007).

Durante esse tempo todo participei dos mais diversos grupos de estudos, para ajudar colegas com dificuldade de aprendizado nas matérias específicas, cheguei a coordenar grupos com mais de 40 pessoas e dedicava voluntariamente meu tempo livre para isso. Acredito que por essa razão, em 2008 uma amiga indicou meu nome para atuar como professora de cursos livres na área de Comércio Exterior. No ano seguinte, fui indicada para ministrar aulas em um curso livre da Unidade Senac Santos, e em pouco tempo eu estaria completamente envolvida com a educação

profissional. A multiplicidade de frentes de trabalho, a preocupação com a aprendizagem e com a formação dos professores oportunizou-me trabalhar coordenando equipes de professores daquela entidade.

Fui admitida em uma relação de contrato temporário pela Escola Técnica de Cubatão - Etec - em 2010 e logo no primeiro momento, face a carência de professores para a área, passei a atuar também na ETEC Dona Escolástica Rosa em Santos e na Etec DRA. Ruth Cardoso, em São Vicente. Em 2011 realizei o concurso público e fui efetivada como docente pela Etec Dona Escolástica Rosa.

Particpei do Programa de Formação Pedagógica – (PEFP) oferecido pelo Centro Paula Souza. Naquela época o curso ocorria na modalidade presencial, com encontros durante trinta sábados no período matinal e vespertino. Essa formação inicialmente tratou sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à Educação, Psicologia Aplicada à Educação, Didática entre outras disciplinas, e na maioria das vezes era composta por aulas expositivas com apoio de recursos visuais. Após o cumprimento da carga horária teórica, o participante deveria cumprir a carga horária prática, que consistia em participar como observador da aula de um outro docente e produzir relatório como elemento avaliativo da formação. Na época, tal curso foi entendido por mim apenas como um procedimento formal para certificação, visto que não houve a proposição de reflexão coletiva sobre as práticas observadas.

A partir de 2013 passei a atuar como coordenadora de curso na unidade de São Vicente (Administração) e na unidade de Santos como coordenadora de classe descentralizada. Esse foi o período que passei a me preocupar cada vez mais com a formação do professor para esse nível educacional, tendo em vista que estava entre as minhas atribuições identificar e propor soluções para as lacunas de aprendizagem constatadas e contribuir para que docentes melhorassem seu desempenho em sala de aula. Frequentei muitos cursos oferecidos pela entidade (denominados 'capacitação em serviço'), em geral voltados para a formação empreendedora e para o desenvolvimento de competências profissionais. Observei a dificuldade de alguns professores por mim coordenados para lidar com elementos como: as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, propostas diversificadas, elaboração de planos de aula, estratégias para avaliação e a recuperação contínua dos estudantes e, em alguns momentos, com o próprio conhecimento técnico a ser ministrado.

Em 2016, cursei especialização na área de Gestão Escolar, aprendi muito nesta oportunidade. Os professores colegas de turma que também atuavam na educação

infantil e no ensino fundamental I e II. A interação com eles contribuiu para que eu pudesse compreender o jovem estudante que estava nas salas de aula de um curso técnico, suas dificuldades e necessidades.

Tudo isso fez amadurecer o interesse pelo Mestrado em Educação e devo confessar que foi muito diferente do que eu havia imaginado. “No começo, minha proposta de estudo era investigar a formação pedagógica para professores da educação profissional e comecei a perceber a dimensão do intento já no início, com a orientação do Professor Dr. Luiz Carlos Barreira, a partir da perspectiva histórica e, depois, com a orientação da Professora Dra. Marineide O. Gomes, na perspectiva das Políticas Públicas Educacionais.

Sim, foi durante todo esse percurso que muitas vezes precisei pensar no significado da Educação na minha trajetória, no meu trabalho e como mulher e cidadã. De fato, mudou muito, e pelo que percebi ainda há um longo caminho a construir. A cada leitura, eu precisei reaprender a ler, compreender e extrapolar (como diria minha orientadora). Quando eu pensava no meu objeto de pesquisa, só estava vendo a ponta de um *iceberg* e que há muito para ser entendido e esmiuçado. E aqui está uma parte do tudo o que envolveu este estudo. Uma coisa é fato: eu repensei a formação pela minha própria prática e foi incrível essa transformação!

O problema de investigação utilizou a seguinte questão: Quais elementos do Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza SP são condizentes com uma formação crítica e emancipatória, articulados na unidade teoria e prática e quais elementos o aproximam de uma característica instrumental de formação direcionada às demandas do mercado de trabalho?

O objetivo geral do estudo visa contribuir para a compreensão dos aspectos estruturais presentes no Programa analisado quanto à formação pedagógica ofertada aos professores do ensino técnico de nível médio do CPS SP. Cabe ressaltar que esta proposta foi conduzida a partir das legislações da área da educação profissional e circunscrita no entendimento da análise do ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball, no que se refere aos contextos de influências e de produção de texto.

Por objetivos específicos pretendeu -se: i) identificar os contextos histórico, político e econômico relacionados ao PEFP, a partir da legislação a ele relacionada; ii) compreender os contextos de influências e de produção de textos de seis documentos legais e normativos relacionados ao Programa e, por fim iii) analisar

criticamente o modelo formativo ofertado na perspectiva de formação crítica emancipatória e instrumental.

Este estudo tem a pretensão de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a formação dos professores da educação profissional, considerando as descontinuidades (assim como as continuidades) nas Políticas de educação profissional, com ações emergenciais para esse nível educacional, dadas as influências econômicas e sociais no quadro atual das implicações do mundo do trabalho (em geral), da educação para o trabalho (e do não trabalho) de adolescentes e jovens.

O desenvolvimento econômico tecnológico e social dos últimos anos tem sido relacionado às condições consolidadas pelo capitalismo na sociedade e nas exigências do mundo do trabalho. Esta realidade está refletida diretamente na distribuição das atividades produtivas e sua relação com a formação do trabalhador. A redução dos postos de trabalho e a exigência crescente de profissionais qualificados para a execução das tarefas conduziram - em sua maioria - os adolescentes e jovens a maior procura pela formação técnica de nível médio.

Os professores que atuam nas áreas técnicas profissionais são na maioria das vezes pessoas detentoras de formação acadêmica (bacharéis), com domínio no campo científico, que atuam em disciplinas específicas da formação profissional e que não possuem formação e conhecimento pedagógico para atuarem como docentes.

Destacamos que a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) torna-se relevante quando no âmbito de sua prática lhe são exigidos tanto os saberes pedagógicos, políticos, econômicos e sociais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, do setor produtivo ou da área de atuação profissional. Entre os temas estabelecidos nos processos para a formação de professores da EP, está a matriz de conhecimentos específicos que tangenciam a ciência, a arte e a cultura (PACHECO, 2006).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP n. 04/97 (BRASIL, 1997a), dando origem à Resolução CNE/CP n. 02/97 (BRASIL, 1997b) que autorizou o funcionamento dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para suprir, em caráter emergencial, o déficit de professores habilitados para atender determinadas disciplinas e localidades. Entendemos que a formação pedagógica, entre outras, características seja um recurso capaz de contribuir para uma formação

abrangente e reflexiva em relação às práticas desenvolvidas, na perspectiva que, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, possam estabelecer novos patamares de desenvolvimento social, para além das expectativas do mercado.

Nesse sentido, Sacristán (1999), entende que a prática pedagógica equivale à ação do professor que assume a função de ser o guia reflexivo, ou seja, é aquele responsável por inferir ações em sala de aula de modo significativo para a construção do conhecimento do estudante. Além disso, entendemos que práticas pedagógicas não possuem característica de neutralidade, dado que carregam as concepções dos docentes a respeito de todo o processo educativo e escolar, suas subjetividades, seus valores, suas contradições, e compreendê-las no contexto escolar é importante para a produção de conhecimentos no campo da Educação. A esse respeito, Ball (2011) considera ser pensamento débil e perigoso a percepção de que há neutralidade na composição de estudos educacionais, bem como na composição de uma agenda política para a Educação. Entendemos, com Ball, que as Políticas Públicas Educacionais existentes (ou a falta delas) contribuem para a ressignificação do papel da relação entre educação e trabalho no Brasil.

O CPS/SP é uma autarquia estadual responsável pela gestão de escolas técnicas e Faculdades de Tecnologia, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do Estado de São Paulo, criado em 1969 para instalar os cursos superiores de tecnologia. Em 1980, passou a integrar as escolas técnicas do Estado de São Paulo, em 1988, o Estado de São Paulo criou as primeiras Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, na capital e outra em Taquaritinga. Até então, o CEETEPS absorvia unidades já existentes no estado (CENTRO PAULA SOUZA, 2011). Atualmente sua abrangência de atendimento é cerca de 290 mil estudantes, distribuídos entre 221 Escolas Técnicas (Etec's) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), em pelo menos 300 dos 645 municípios do Estado de São Paulo. As Etecs atendem um montante superior a 207 mil estudantes, inscritos em três categorias: Ensino Técnico (modular), Médio e Técnico Integrado ao Médio, que atendem demandas de 140 áreas técnicas para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, EAD, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica.

Considerando o que diz respeito à oferta de cursos voltados para a área técnica e tecnológica, o CPS/SP carece de professores habilitados e para atender esta lacuna, oferece aos seus docentes o Programa Especial de Formação Pedagógica.

O CPS/SP tem em seu organograma uma coordenadoria responsável pelo ensino técnico denominada CETEC, responsável pela organização de grupos de trabalho que atendem às demandas internas da EAD, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, que por meio de um sítio eletrônico, difunde conhecimentos com a comunidade interna. É considerado pela instituição um ambiente integrador para a melhoria contínua do trabalho pedagógico, tendo neste contexto uma estrutura voltada ao desenvolvimento de programa permanente de formação continuada para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) atualizados tecnologicamente na área de metodologia de ensino.

A prerrogativa de ofertar cursos para a formação pedagógica de professores existe para o CPS/SP desde o ano de 1977. A realização ficou a cargo da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a partir da oferta regular de formação pedagógica para professores do ensino técnico.

Estes Cursos, então denominados Esquema I, com base na Portaria do MEC nº 432, de 19/07/1971 e na Resolução nº 03, de 25/02/1977 do Conselho Estadual de Educação (CEE), eram realizados no período noturno. Já o Esquema II ocorria sob a modalidade de convênios com outras instituições (CENTRO PAULA SOUZA, 2007). Os referidos programas foram revogados pela Resolução CNE/CP 02/97, mediante o Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 70/98.

O modelo identificado como Programa de Formação Pedagógica passou a ser oferecido tendo em vista o convênio estabelecido entre o CPS/SP e a Associação dos Profissionais da Educação (Apetesp) que, a princípio, era justificado pela condição emergencial e com limitação do período de oferta.

Atualmente a proposta formativa é regulada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2015, que consagra a Licenciatura como requisito para a formação de professores da educação básica, incluindo a educação profissional de nível médio técnico no mesmo contexto, sendo que no Centro Paula Souza - São Paulo (CPS/SP) houve a transição para a estrutura de Educação à Distância (EAD), que passou a ser oferecido em caráter de Especialização *Lato Sensu*.

Diante das considerações apresentadas, entendemos ser pertinente analisar criticamente os aspectos estruturais do PEFP oferecido pela entidade bem como a legislação que ampara a oferta, a estrutura, o contexto de influências e de produção

de texto de políticas públicas educacionais que lhes dão sustentação para operacionalização do modelo formativo.

Quando nos referimos às Políticas Públicas Educacionais, intencionamos observar conforme proposto por Ball (2009, p. 306): “o pensar sobre políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” e todo o seu contexto de influência no que tange à formação pedagógica dos docentes da educação profissional.

Neste estudo as contribuições de Ball, Mainardes e Marcondes (2011) anunciam o contexto para o qual a educação é submetida aos parâmetros relacionados à excelência e à qualidade, presentes no neoliberalismo caracterizado pelo invólucro empreendedor a qual está submetida toda a sociedade mercantil e os interesses da economia global. Também porque estes autores apropriam-se das discussões relacionadas ao fosso existente entre políticas e práticas, aludindo à importante participação dos sujeitos e a representatividade perante a inclusão nas Políticas e nas suas análises, ressaltando a preocupação com a justiça social. A condução da escola está submetida a interesses neoliberais, caracterizada pelo gerencialismo e pelo sentido empreendedor.

Ball (2011) revigora a discussão quanto ao propósito nos estudos educacionais, fazendo críticas contundentes à ignorância e à insuficiência de materiais com esta abordagem, apresentando uma dimensão dinâmica às Políticas Educacionais. Neste campo, o que se tem de mais significativo são pesquisas que orbitam em prol da eficácia ou do gerenciamento escolar, a partir da década de 1990 e da teoria clássica de Políticas Públicas - que se apresenta estática com as etapas de agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação (SOUZA, 2006). Ball propõe sobrepor rótulos por meio da reflexividade, para validar a crítica, como um caminho para pensar diferente esse campo de estudos e pesquisas com a finalidade de que as Políticas Educacionais estejam voltadas à finalidade da equidade e da justiça social..

No que concerne à globalização e ao neoliberalismo, este estudo está fundamentado na compreensão de que estes dois elementos estão no epicentro das reformas educacionais o que torna a educação vulnerável e acessível aos interesses e operações mercadológicas e do capital (GENTILI, 2007; DARDOT; LAVAL, 2016). Para Dardot e Laval (2016), o capitalismo neoliberal é percebido pela participação estatal e é dirigido à lógica empresarial da concorrência, que assume

papel preponderante na forma em que os países passam a disputar capitais estrangeiros e os grandes oligopólios internacionais são os protagonistas nessa disputa.

Assim, todo o arcabouço jurídico institucional e de direitos é revisto, e acordos entre sindicatos e empresas perdem efeitos e aplicabilidade. O Estado é desnaturalizado de suas funções de Estado Protetor no que tange ao seu papel como entidade integradora das dimensões da vida coletiva e como consequência, as ações de Estado passam a ser geridas pela ótica da concorrência, sendo mais uma entidade em prol da maximização de seus resultados, como uma empresa. Para além deste entendimento, chamamos a atenção para os apontamentos de Araújo e Bresser Pereira (2018) quando abordam a historicidade e o desdobramento do capitalismo neoliberal para destacar a transição da sua feição tecnocrática (ou organizada) centralizada na gestão de grandes corporações industriais, para um modelo no qual a gestão da produção passou a ser conduzida pela classe de profissionais provenientes das camadas médias e formadas em escolas técnicas ou superiores, empreendidas pelo Estado. A manutenção da posse do capital a favor da consistência da estrutura patrimonial tornou-se compatível com a gestão de grupos profissionais conhecidos como “*managers*” e recrudescer comportamentos patrimonialistas que passaram a ser entendidos como decisões estratégicas. Encontramos nestes argumentos razões para compreender a essencialidade da formação para o trabalho para a constituição e permanência do capitalismo neoliberal.

Em Carvalho (2008), temos a explicação de que o modelo de educação para o trabalho pode ser evidenciado por dois aspectos elementares: jovens não conseguem identificar as mudanças sociais ou econômicas por que passam devido à formação deficiente, e conseqüentemente, não conseguem estabelecer o senso crítico a esse respeito. Recorremos a Kuenzer (1998 e 2002) para ressaltar a relação entre educação e trabalho como princípio educativo, que nos dá suporte para a compreensão aprofundada de suas referências como Gramsci, Marx, Engels, Manacorda, Lukács, entre outros. Além disso, Kuenzer (2006) reforça a necessidade de aclarar tais abordagens, na medida em que se torna uma tarefa necessária e inadiável historicamente dado que as propostas de articulação entre educação e trabalho no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização marcada pela intencionalidade neoliberal.

Configuramos o texto em quatro capítulos. O primeiro apresenta o cenário das políticas educacionais no contexto da educação para o trabalho. Nesse sentido, conduzimos o leitor pelos marcos históricos da legislação para a formação de professores da educação profissional no Brasil, perpassou pelos ambientes políticos e econômicos para ressaltar o ciclo de políticas, as redes de interesse supranacionais para a geração de trabalho e renda, e se fundamentou nos argumentos evidentes e difusos para a formação do docente ao qual o PEFP CPS/SP está atrelado. Entendemos que a legislação não é a Política Educacional em si, mas é uma forma de expressão delas.

O segundo capítulo traz conceitos quanto à formação do trabalhador em um cenário globalizado e neoliberal, observou as perspectivas da juventude em meio aos desafios de adentrar o mundo do trabalho, buscou desvendar quais as expectativas de conhecimento são demandadas para o trabalho docente nesta modalidade de ensino, com a intenção de identificar demandas e saberes necessários para o efetivo trabalho. A partir da revisão bibliográfica foram apresentados os diferenciais deste estudo, bem como as contribuições que ele pode conferir para a educação como um todo; para encerrar a seção, apresentamos o PEFP CPS/SP anunciado pela própria entidade.

O terceiro capítulo reúne os argumentos metodológicos nos quais o estudo foi estruturado e expõe os instrumentos e procedimentos utilizados para demarcar o panorama geral da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta o desenho estrutural do PEFP do CPS/SP - pela análise documental efetivada - visando reconhecer vestígios das características de formação ou de capacitação do Programa. Promoveu a análise de conteúdo dos documentos eleitos para esta abordagem com a finalidade de responder aos propósitos da pesquisa e estabeleceu discussão sobre a estrutura do PEFP do CPS-SP.

Nas Considerações Finais apresentamos uma síntese dos caminhos percorridos na pesquisa, com elementos críticos que pudessem contribuir para as Políticas Públicas de Educação Profissional, por meio da atenção à formação de docentes da educação profissional que promova o reconhecimento identitário da função docente em dimensão emancipatória, em prol da formação de trabalhadores conscientes do seu papel no mundo do trabalho e em uma sociedade em transformação.

I – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

“A educação é um dos serviços mais lucrativos.”
(Gaudêncio Frigotto, 2015, pg 1)

Neste capítulo aproximamo-nos do cenário das Políticas Educacionais e do contexto da educação para o trabalho, observando seu desenvolvimento por meio dos contextos histórico, político e econômico. Ressaltamos o conjunto de argumentos que contribuíram para o surgimento do PEFP/CPS/SP. Ainda nesta seção, apontamos os achados obtidos a partir da Revisão Bibliográfica realizada nas plataformas científicas - Sucupira – repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistema Educa (FEUSP), Repositório de Dissertações do Centro Paula Souza e artigos disponibilizados na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) - justificamos nossa escolha por estas plataformas porque elas oportunizam um leque de pesquisas com perspectivas teóricas para um mesmo fenômeno de diferentes perspectivas, colaborando com o trabalho de pesquisadores no gerenciamento, compartilhamento e descoberta de conteúdos sobre os temas em estudo. Com este propósito e tomando por critério de pesquisa o rol de palavras-chave: Educação e Trabalho; Educação Profissional; Formação para Professores da Educação Profissional; Capacitação Profissional; Formação Profissional, utilizamos o intervalo de 2015 a 2020 para identificar no acervo de pesquisas já desenvolvidas as similaridades e oportunidades para salientar os diferenciais de nosso estudo. A Revisão Bibliográfica assumiu papel angular no processo de pesquisa, visando promover relações entre a objetivação de conceitos e os debates teóricos anteriormente estabelecidos para a interlocução com a crítica para a ampliação de saberes.

1.1 Políticas Públicas

Esta abordagem parte do significado dado à palavra **politikó** (política). Originária do grego, expressa a qualificação daqueles que ativamente participam das decisões relacionadas a **polis** (cidade). Já o significado isolado da palavra latina **pública**, se refere a povo ou, mais precisamente, “do povo”. Tem-se o entendimento que Política Pública diz respeito à participação em decisões relacionadas ao público.

Presente de forma consciente ou inconsciente na vida de qualquer cidadão e longe da condição de promover consenso quanto a sua razão ou objetivo, a política perpassa a realidade de cada um e muitas vezes define o *status* de avanço ou retrocesso da comunidade, do país, ou de um povo, isso porque a confluência de determinações por ela cabeada representa grupos de interesses, disputas hegemônicas, alocação de recursos, distribuição de riquezas e domínio do conhecimento.

Para dimensionar diferentes conceitos de políticas públicas, apresentamos as percepções de Laswell, Simon, Lindblom e Easton, apontando as respectivas contribuições aos avanços nos estudos da área.

Souza (2006) auxilia-nos na compreensão do propósito apresentado por Laswell (1936), que entendia que as ações do governo deveriam ser analisadas pelo conhecimento acadêmico, que na sua concepção detém capacidade de avaliação, e apresentá-los aos grupos de interesses de determinada política pública. Simon (1957) defendeu o conceito de racionalidade limitada, que também envolve os decisores públicos (*policy makers*), salientando que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Considera que a racionalidade sofre incidência de fatores como a informação incompleta ou imperfeita, o tempo para a tomada de decisão, o auto interesse dos decisores – entre outros aspectos. Lindblom (1959; 1979) discutiu a ênfase no racionalismo apresentado por Laswell e Simon e sugeriu a incorporação de variáveis relacionadas com as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório à formulação e à análise de políticas públicas. Ponderava que as políticas públicas vinculavam elementos adicionais à sua formulação e à sua análise, nesse caso mencionou que além das questões de racionalidade, carecia observar o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965), por sua vez, definiu Políticas Públicas como um sistema. Utilizou a perspectiva da existência de uma relação entre sua formulação, o ambiente que a circunda e seus resultados. Propôs a existência de *inputs* gerados por partidos políticos, mídia e dos grupos de interesse, que influenciam diretamente nos resultados e efeitos das políticas públicas.

Diante do exposto, entendemos que ao se tratar de Políticas Públicas, estão presentes os interesses governamentais, identificados pelos grupos de interesses a ela relacionadas. Além disso, o processo de formulação deve estar imbuído de

racionalidade, ainda que haja maior ou menor variabilidade, em razão da influência realizada por atores que participam da sua formulação, interpretação e resultados.

Em relação à forma de organização, as políticas públicas são concebidas como um fluxo de decisões públicas que afetam de forma dinâmica e produzem tanto o equilíbrio como o desequilíbrio da realidade ao tecer a realidade social, e que revestida de intencionalidade, se apresenta como diretriz constituída para responder um problema público (SARAVIA, 2006; SECCHI, 2014). Estes argumentos nos levam a crer que ao se tratar de políticas públicas estamos considerando que a ação é consolidada pela interação dos valores e pelas ideias daqueles que possuem a capacidade ou a autoridade para representar e influenciar os diversos posicionamentos que a sociedade pode ter.

Assim, em se tratando de decisões relacionadas às Políticas Públicas, há de se observar que estas são constituídas sistematicamente por ações ou pela falta delas, também por estratégias que repercutem no contexto social pelo atendimento preventivo ou corretivo de suas necessidades, para tanto mobilizam recursos para atingir estes objetivos. Outra forma para observá-las é em razão de sua abordagem, que pode estar pautada nos sujeitos, como é o caso do modelo pós-estruturalista, ou pode levar em consideração grupos de interesses ou de pressão convergentes para este fim (SARAVIA, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; COIMBRA, 1987).

A constituição de um Ciclo de Políticas se dá por etapas que identificam as ações que dela decorrem. Contudo, não cabe estabelecer uma rigidez em relação ao sequenciamento de cada uma das etapas, dado que há a possibilidade de que aconteçam de forma concomitante em alguns contextos, mas reconhecemos neste ciclo o momento em que há a Formação da Agenda (Seleção das Prioridades), a fase de Formulação de Políticas (Apresentação de Soluções ou Alternativas); a etapa para o Processo de Tomada de Decisão (Escolha das Ações), a fase de Implementação (ou Execução das Ações), e, um momento em que se estabeleça a Avaliação de todo o Ciclo, sendo possível estabelecer a interação e o dinamismo entre as fases (HOWLETT; RAMESH, 2013).

Portanto, é de nosso interesse delinear o movimento das Políticas Públicas por meio da historicidade que possa justificar o contexto de influências para decisões que orientam o modelo político e econômico adotado no Brasil. Assim como descrito por SECCHI (2013), reconhecemos que os atores governamentais representados

por burocratas, juízes, políticos e outros – e, não governamentais, representados por grupos de interesse, partidos políticos, meios de comunicação, destinatários das políticas, organizações do terceiro setor, organismos internacionais, pesquisadores, especialistas, associações de classe e outros, constituem a disputa histórica na qual têm prevalecido o interesse do poder do capital em detrimento de uma proposta para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, em que prevaleça a justiça social.

Na seção a seguir avançamos para o âmbito das Políticas Públicas Educacionais, a partir das quais buscamos reconhecer as dinâmicas e a intencionalidade de seus fluxos, diante as percepções de Ball (1998).

1.1.1 Políticas Públicas Educacionais

Quando tratamos de Políticas Públicas Educacionais referimo-nos especialmente aos programas ou ações geridas pelos governos em qualquer das suas esferas com o objetivo de oportunizar e garantir o acesso à educação para todos os cidadãos (SOUZA, 2003; AZEVEDO, 2003). Nesse sentido, este estudo contém a perspectiva de contribuir para a desconstrução de conceitos nos quais os programas de formação de professores para a educação profissional tenham a tendência para reproduzir o tecnicismo e o pragmatismo presentes no capitalismo na fase neoliberal, porque temos a crença de que o engajamento crítico é indispensável para a focalização de práticas cotidianas necessárias para a formação de professores (micropolíticas), para assim incrementar a heterogeneidade, o pluralismo e articulação de microcontextos, como é o caso do PEFP do CPS SP. Intencionamos, a partir da análise crítica das duas etapas do ciclo de Políticas Educacionais (de influências e de produção de texto), compreender o Programa de Formação de Professores em estudo, bem como as perspectivas que possibilitam dar consciência ao docente de seu papel profissional e condições para refletir a prática reflexiva que considere a emancipação ao focalizar seu próprio desempenho (MAINARDES, 2006).

Embora reconheçamos a complexidade e as controvérsias presentes na pesquisa educacional e que o processo político tem características multifacetada e dialética nas quais estão articuladas as perspectivas macro e micro, quando utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas pós-estruturalista crítica apresentada por Stephen Ball e Gold (1992), reconhecemos ter constituído um referencial analítico consistente para a pesquisa de políticas educacionais. No caso deste estudo, destacamos os

processos micropolíticos presentes nos microcontextos que envolvem o PEFP CPS SP e dos documentos a ele relacionados, por essa razão a opção pela análise da legislação da área. Também porque essa forma de conceber o estudo permite a utilização de instrumentos de pesquisa diversificados e diferentes estratégias para coleta de dados. No nosso caso, foi possível realizar análise de documentos e entrevista com um professor formador. Os dados colhidos estão dispostos nas seções posteriores. Entretanto, cabe antecipar que a estrutura de análise crítica do Ciclo de Políticas não apresenta linearidade ou sequenciamento literal, desse modo, pode ser identificada pelo contexto das influências (em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse); o contexto da produção do texto (é o momento da composição dos documentos normativos); o contexto das práticas (em que a política é interpretada e recriada); o contexto dos resultados/efeitos (que procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes); o contexto de estratégia política (que visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas) (MAINARDES, 2006).

Dada a peculiaridade do contexto pandêmico causado pela Covi-19 no qual esta pesquisa foi desenvolvida, reforçamos que o estudo está fundamentado pelo contexto de influências e de produção de texto. No entanto, ensaiamos interpretar, a partir do ambiente de disputas das políticas envolvidas, o contexto das estratégias políticas presentes a partir da dimensão histórica e econômica nos dados coletados nos documentos.

Levamos em consideração ainda que o Ciclo de Políticas nos dá condições para refletir e avaliar as políticas educacionais para a formação de professores da educação profissional, no intuito de contribuir para o debate e para a transformação de políticas em curso, seja pela melhoria da composição textual da norma, seja pelas ações por ela produzida (prática política), porque cremos que tanto o pensar políticas como o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Em seus argumentos, Ball (1993) destaca que os discursos presentes nas políticas incorporam significados e se utilizam de proposições que abrem possibilidades para a construção de pensamento e práticas. Vimos que existe sempre a expectativa, em um contexto ampliado, de que instituições governamentais viabilizem o processo educacional, bem como a formação de professores, visto que por essa ação poderia haver a promoção de melhorias dos aspectos educacionais e a própria sociedade fruiria dos benefícios desse desenvolvimento.

Certo é que há interdependência entre a política e a educação, e esta relação poderia consubstanciar a expansão da infraestrutura e dos serviços educacionais. Contudo, a construção de Políticas Educacionais, ao nosso ver, deveria levar em conta maior efetividade em relação à percepção dos sujeitos que dela fazem parte, e por conseguinte vivenciam os efeitos desta política, outrossim, entendemos ser importante repensar na representatividade da formação de professores para a educação profissional no Brasil, compreendendo a estrutura e prioridades deste modelo educacional, a maneira pela qual a formação para o trabalho é conduzida e quais interesses a ela estão relacionados. Cabe aqui também estabelecer a análise da emergência das políticas educacionais no contexto nacional e suas relações com políticas educacionais, mediante organizações e tendências internacionais.

A educação profissional no Brasil é uma modalidade de ensino que está sob regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN -Lei Federal nº 9.394/96), estabelecida em níveis denominados:

- a) Formação Inicial e Continuada (Qualificação Profissional),
 - b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
 - c) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação;
- todos identificados pelos artigos 39 a 42 da referida legislação, que prevê a interação com a Educação Básica e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A condição estratégica da educação profissional em relação ao desenvolvimento econômico a faz interagir com diferentes atores sociais detentores de interesses específicos na formação do trabalhador que além dos próprios interessados (os trabalhadores) temos: sindicatos, empresários, iniciativa privada em matéria educacional, segmento comunitário (associação de moradores, associações religiosas e beneficentes, organizações não-governamentais). Ademais, notamos a amplitude da educação profissional brasileira a partir de sua interação com a educação em nível médio. Assediada de forma significativa pelo mercado para a composição de mão de obra qualificada, e por garantir o encurtamento do tempo de formação por meio da aprendizagem flexível e tecnicista, no âmbito Estadual é oferecida pela Autarquia Estadual Centro Paula Souza – SP.

Entre as atribuições da entidade, está também a condição de formadora de professores para a educação profissional, oferecendo o Programa Especial de Formação Pedagógica - PEFP CPS SP, e, como já afirmamos anteriormente, configura o núcleo deste estudo, razão pela qual julgamos necessário revolver

aspectos essenciais das políticas educacionais orientadoras deste contexto, e destacamos que nossa abordagem é direcionada ao modelo formativo para professores desta área profissional que atuam no nível médio técnico, aqui especificado como formação integral, concomitante ou subsequente.

Nas seções seguintes pretendemos evidenciar como a abordagem do Ciclo de Políticas nos fez compreender as etapas dos contextos de influências e de produção de texto aos quais a educação profissional e a formação de professores estão sujeitas, e de que forma estas análises nos impulsionaram a refletir sobre a totalidade destas políticas e as repercussões para a desigualdade e a manutenção do capitalismo de racionalidade neoliberal.

1.1.2 Políticas Públicas Educacionais voltadas à educação para o trabalho

Ao nos aproximarmos do entendimento das Políticas Públicas Educacionais voltadas para a educação profissional, a partir dos contextos de influências e de produção de texto que orientam a formação de professores que educam trabalhadores em sua formação, iniciamos pelo advento das escolas voltadas ao ensino de habilidades profissionais no período republicano, no ano de 1909, pelo Decreto Federal 7.566, que instituiu a rede Federal de dezenove Escolas Industriais: as chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Cabe ressaltar que esta instituição criadas por Nilo Peçanha representaram alicerces dos ideais Republicanos para a educação na crescente demanda por formação de mão-de-obra e do pensamento industrial. Atenderam especificidades daquela fase de desenvolvimento com o propósito de radicar no país trabalhadores essencialmente originários do exterior. Prioritariamente seu objetivo era transmitir a língua e a cultura brasileira com caráter disciplinar pautada em assiduidade, respeito e pontualidade. O texto legal deixou evidente sua finalidade: “é necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazer-lhes adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, na visão de Minhoto (2020), subjacente ao texto legal revela-se o propósito de expropriação dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores, visando o controle e a dominação da classe operária da época.

Ao educar futuros artífices e mestres intencionava-se introduzir o conhecimento racional em detrimento do empirismo do trabalhador imigrante. Consideramos relevante ressaltar que o alunado era constituído por filhos de operários, profissionais

urbanos. Temos nesse sentido, um claro sinal do interesse governamental em articular e regulamentar as atividades produtivas e ratificamos que a ideia positivista de educação alimentava a crença sistematizada por políticas educacionais favoráveis à geração do desenvolvimento e do progresso. Concordamos com Peterossi e Menino (2017) quando assinalam que “*se a preocupação com a formação docente inexistente, nem por isso não havia a preocupação com seu desempenho*” e na descrição do regulamento da Escolas Profissionais da Capital de São Paulo, percebemos que legislação reproduz um conjunto de regras para organização do trabalho e não tinha caráter formativo, faltando-lhes base teórica de conhecimento técnico e formação pedagógica. Sendo assim, endossamos a crítica que denuncia o contexto de utilização do método “imitativo” para o ensino e a utilização de operários competentes, porém não preparados para o magistério como característica daquele ensino (SILVEIRA, 1940; PETEROSSO; MENINO, 2017).

Marcada pela ideologia do “Nacional Desenvolvimentismo”, a década de 1930 representou a expansão capitalista, e atos governamentais colocam a educação na pauta dos assuntos no centro dos interesses governamentais com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Naqueles tempos, aflorava a modernização capitalista brasileira na qual era possível distinguir novas camadas sociais, ampliação da industrialização pela transição do Brasil agrário para o Brasil industrializado, favorecendo a mobilidade social e as oportunidades para o mercado de trabalho e consumidor. Tratava-se de um contexto favorável para os anseios da população que trazia consigo as marcas das perdas contabilizadas no final da década de 1920 em que se fizeram realidade a quebra de mercados e a perda do valor do principal produto de exportação - o café.

No entender dos Pioneiros da Educação prevalecem os princípios escolanovistas, nas escolas primária e secundária, que se estruturariam a partir de cursos destinados à preparação para as atividades profissionais, fossem eles destinados à atividade primária (extração, agricultura, mineração e pesca) pela obtenção e manipulação de matérias-primas, as atividades secundária (industriais), nas quais são preparadas e processadas as matérias-primas, assim como no âmbito dos serviços (transportes, comunicações e comércio), o que atenderia a área de distribuição dos produtos acabados.

Por outro lado, a adequação da mão-de-obra industrial brasileira dependia da importação de técnicos especializados do exterior, e a Guerra estava influenciando a

movimentação desses profissionais para o Brasil, visto que por aqui ainda não existia uma política pública com este propósito. Outra consequência direta dessa falta de profissionais era a dificuldade que esta condição impunha para o atendimento dos mercados consumidores tanto internos como externos. Nestes termos, era uma implicação direta para a expansão do setor industrial passando a ser um problema de Estado. Assim, com Getúlio Vargas à frente do governo federal, nos anos 1930, concretizou-se o projeto industrial desenvolvimentista, a ponto de tornar-se indispensável preparar a força laboral para atender a essa demanda. Validar um projeto educacional com a possibilidade de formação de um novo homem, em um modelo compatível a “operários dóceis, saudáveis e produtivos, além de uma nova elite, capaz de comandar a sociedade dentro dos novos princípios da ordem burguesa” (ROMANELLI, 2006; PICHELLI, 1997, p.6).

No âmbito do Ministério da Educação, o homem forte do governo desde 1934, e durante o Estado Novo (1937-1945), Gustavo Capanema, tentou conceder à educação *status* de direito universal, promovendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, a partir de 1936. A Reforma que recebeu o seu nome - “Reforma Capanema” - foi representada por leis orgânicas com a finalidade de estabelecer a estrutura do ensino no país. Para o ensino secundarista, cursos alusivos às atividades profissionais - naquele momento identificadas por extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e pesca), de transformação (industriais e profissionais), ou distribuição, comercialização e serviços (transporte, comunicação e comércio), estruturação do ensino industrial, reformou o ensino comercial e foi criado o Serviço Social da Indústria (Sesi), por meio do Decreto-lei Federal n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942).

A partir de 1942, e durante o Governo de Getúlio Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse período o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Os Decretos-lei mais proeminentes desta fase foram:

- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Compreendemos sobre a Lei Orgânica de 1942 que dois pontos se sobressaem para reflexão: o primeiro reconhece a necessidade de formação específica de cunho pedagógico ao professor que atua no ambiente da educação profissional; o segundo reconhece que a formação ficou a cargo do próprio ensino industrial. Entendemos que não fica explicitada a competência para assumir essa demanda na realidade.

Reconhecemos o empenho representado na busca de elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas e Escolas técnicas por meio da realização de cursos de aperfeiçoamento, especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais e pela concessão de bolsas de estudos para viagens ao estrangeiro, contudo percebemos o distanciamento dos propósitos quando encontramos a fragmentação das interpretações, afinal cada unidade do Estado experimentou práticas individualizadas para este intento.

A construção do Sistema Nacional de Ensino, anunciado tanto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quanto mais tarde, na Constituição Federal de 1934, é retificada pela LDB/EN n. 4.024/61 (BRASIL,1961) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962.

Nossa percepção é de que as Políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, nesse caso a fragmentação fica evidente pela falta de sistematização e interlocução entre agentes e sujeitos dessa área da Educação. No mais, a prática usual se consolida - a oferta de cursos de Didática para professores e mesmo diretores – ainda que não contemplado pela obrigatoriedade, produzem um conjunto de vantagens aos seus concluintes entre as quais destacamos as preferências para o provimento, a remoção e mesmo a promoção a futuros cargos na rede oficial de ensino (BALL,1993)._

Ao nosso ver, MAINARDES (2006) deixa claro a relação estreita entre o contexto de influências e a ideologia dogmática que representam a política, além disso, ajuda no entendimento de que textos políticos são construídos com a linguagem do interesse público mais geral. Assim, quando o art. 59 da LDB/EN n. 4024/1961

estabeleceu a distinção quanto à formação específica para docentes de ensino médio técnico, qualificada como “Especial”, também identificamos interesses governamentais em promover formações distintas para públicos distintos.

Percebemos que o sistema educacional é composto pela dualidade em relação a proposta formativa com a manutenção do ensino propedêutico e daquele destinado à formação para o trabalho guiado para atender ao mercado e oferecido de acordo com interesses dos (APL) - Arranjos Produtivos Locais, dessa forma torna-se aparente um contexto no qual estão presentes a continuidade de um modelo fragmentado de políticas para a formação de professores da educação profissional, indicado primeiramente por haver uma realidade propedêutica e uma para a formação profissional; em razão disso surgem estratégias diferentes que não levam em consideração uma formação integral e reflexiva para o professor deste nível escolar.

Com a retomada do sentido profissionalizante do Ensino Médio pela Lei Federal n. 5.692/1971 ocorre a unificação do tratamento dado a formação do magistério técnico para a formação de professores, e nesse contexto surge o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR - como agência executora do Departamento do Ensino Médio, como responsável pela coordenação e supervisão dos planos de educação e de Cursos direcionados à formação de professores. Ainda na mesma década houve a oferta de um modelo de cursos de Licenciatura voltado especialmente para a graduação dos professores de disciplinas técnicas do segundo grau, por meio da regulamentação dos modelos de cursos denominados Esquema I e II.

Compreendemos, a partir da Portaria Ministerial 432, do ano de 1971, que o Esquema I e II, como programas de formação de professores, atendeu às necessidades emergenciais relativas à formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio da época, fixando duas categorias de habilitação, sendo que o Esquema I era direcionado para os portadores de diploma do grau superior, relacionado à habilitação pretendida, os quais deveriam fazer uma complementação didático-pedagógica compreendendo 600 (seiscentas) horas-aula. Já o Esquema II era composto por 600 (seiscentas) horas-aula de formação pedagógica e direcionado aos interessados em cursar disciplinas de conteúdo relativas à área de habilitação pretendida.

A década de 1990 trouxe maior movimento no que diz respeito às políticas públicas do campo educacional, a exemplo disso temos a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/EN nº 9.394/96 - (BRASIL, 1996). Trouxe, em seu artigo 9º, a configuração para Programas Especiais para a Formação Pedagógica e evidências quanto à necessidade de preparo e formação para o exercício profissional do magistério:

Já a Resolução n. 02/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) estabelecia, de forma sintética, os parâmetros para o atendimento dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, incluindo a natureza operacional, a saber: características da estruturação curricular do curso e sua carga-horária mínima, além de prever as responsabilidades que a instituição de ensino superior (IES) promotora possui em relação ao curso. Tal documento enfatizou a importância da integração entre a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos específicos - ligados à Habilitação pretendida, e apresentou a relação entre a teoria (vinculada à formação pedagógica) e os conteúdos específicos com a prática do professor ao ensinar os conteúdos curriculares da educação básica ou da educação profissional.

Art 9 - 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.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997).

Por outro lado, o inciso IV do artigo 61 desta Lei estabeleceu condições para que houvesse o aproveitamento de experiências em 'outras atividades' por meio do "notório saber" para o exercício da docência, ampliando a concepção da experiência no trabalho, valorizando saberes da prática laboral e relativizando a importância da especificidade dos conhecimentos profissionais. Foi notado semelhante enlevo com a Reforma do Ensino Médio (2016/2017), quando o "notório saber" de profissionais ressurge no inciso V do caput do artigo 36, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino relacionado à formação técnica e profissional, validando, dessa forma, a atuação profissional para professores que possuam atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado .

Entendemos que a utilização do notório saber favorece a desvalorização dos professores em razão da banalização relacionada à especificidade do conhecimento necessário para atuação como profissional da educação, destacando-se: o processo

de ensino-aprendizagem, a didática e as práticas de ensino. Além disso, é o representativo claro de um Estado que opera em regime deficitário de professores para atender em quantidade e qualidade as demandas das escolas, desonerado da responsabilidade de formar e valorizar de forma qualificada profissionais da educação, e inserido na confluência de instabilidade política que impõe perdas consistentes dos direitos trabalhistas e previdenciários para alinhamento ao capitalismo neoliberal.

Reconhecemos que a referida Lei consolida disputas de concepções quanto ao preparo para o exercício de profissões, com o uso indistinto de termos como “educação, formação e capacitação”, entre as implicações observamos a fragmentação da educação por meio do despreparo dos profissionais que nela atuam, aninhadas na continuidade de descontinuidades de Políticas Públicas Educacionais para a formação de professores para a educação profissional.

Assim, a formação pedagógica passa a ser uma ferramenta para instrumentalizar a atuação destes profissionais e dos bacharéis não licenciados. Dada a sua finita capacidade para preencher lacunas de uma formação consistente reflexiva para professores, ficará dependente das propostas para a formação de cada unidade escolar e da cultura de formação permanente presente em cada uma delas, ou como no caso do CPS a partir da articulação interna para a formação continuada e contínua de seus professores.

Até o início do ano de 2021 o modelo formativo de professores da educação profissional é regulado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2015, que consagra a Licenciatura como requisito para a formação de professores da educação básica, incluindo a educação profissional de nível médio técnico no mesmo contexto, sendo que no Centro Paula Souza - São Paulo (CPS/SP) houve a transição para o modelo de Educação à Distância (EAD) que passou a ser oferecido em caráter de Especialização *Lato Sensu*. Observamos que as propostas políticas no campo educacional para a formação de professores da educação profissional têm se caracterizado pela descontinuidade - assim como as demais Políticas Educacionais.

1.2 A educação para o trabalho: redes de interesse supranacionais

Os efeitos das reformas e das agendas globais, entre as quais destacamos o Banco Mundial, já estão sedimentados na educação brasileira. Temos noção que

múltiplos são os subsídios para a interferência nas políticas educacionais praticadas pelo Estado brasileiro. No que tange a esfera educacional, a consolidação dos interesses capitalistas presente na sociedade acaba por influenciar o ritmo do desenvolvimento e os pressupostos para a geração de renda.

Por esse olhar, os organismos internacionais reconhecidos como centro de poder transnacional, passam a influenciar a dinâmica social, maximizando um contexto de influência arraigada em questões de cunho administrativo, planejamento a gestão educacional em países tidos como emergentes doutrinados por dogmas economicistas que tornam o Estado discípulo de seus interesses.

Dados de 1990, a desigualdade apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,1999), percebida pela análise do Índice de Gini (que mede a concentração da riqueza), entre os valores de 0,571 para 1992, em 1999 ele estava em 0,567. Também os dados extraídos do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil em 1996, apontam a correlação existente entre o quadro de escolarização desigual do país e os resultados decorrentes do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza, apesar do crescimento da taxa de escolarização. O relatório deixou claro que ainda considerando o aumento da proporção de escolaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), as fases seguintes de escolarização apresentavam índices muito aquém das expectativas: a formação no ensino fundamental estava no patamar de 19% da população do país; a formação em nível médio constituía apenas 13%, e a formação em nível superior em 8% da população. Para o acesso ao mundo do trabalho, em que as referências estão associadas à formação no ensino fundamental e ensino médio, os dados deixavam claro a inaptidão do acesso democrático ao trabalho.

O Banco Mundial e a Organização para as Nações Unidas aparecem como entidades supranacionais mais proeminentes no que diz respeito à influência e orientação no âmbito educacional. Em nosso estudo, incluímos a Organização Internacional do Trabalho (OIT) como influenciador no que tange à educação para o trabalho. Vale mencionar que a interlocução destes organismos com todos os países têm início logo depois da segunda grande Guerra e nos países emergentes (novos mercados), aparecem de forma assertiva nos anos de 1990.

O marco desse contexto é a conferência realizada em Jontiem (Tailândia) denominada Conferência Mundial de Educação para Todos, ratificando o compromisso de todos em prol da educação dos cidadãos do Planeta.

Sob a chancela financeira de quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM), as matrizes orientadoras dessas instituições invocaram uma série de sistemáticas para a avaliação do desempenho em troca do financiamento para a educação nacional. Frigotto e Ciavatta (2003) referem-se à mudança de diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 dando origem ao documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995.

A educação profissional, dada sua proximidade com os interesses relacionados à produção e geração de renda, atraiu ainda estruturas supranacionais atreladas aos interesses do capital como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), entre outros, todos com interação e suscetíveis às intervenções educacionais, e dado o interesse economicista suas propostas ambicionam a sociedade empresarial e o favorecimento primordialmente dos países de economia central, em detrimento das nações periféricas.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.96) “Os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações [...]”

Kuenzer critica esta influência quando denuncia que:

O foco do modelo formativo proposto não é a formação integral de profissionais (conjunção entre teoria e prática), mas sim as demandas pontuais do processo produtivo, com isso, “trabalhadores qualificados que estão incluídos em determinados arranjos poderão não estar em outros” (KUENZER, 2007, p. 1168).

Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44) nesse mesmo sentido, também asseveram que:

Cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando

pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Recordamos Ball (2001), quando afirma que não há mera transferência das políticas educacionais globais sobre as políticas educacionais locais, já que as políticas são reinterpretadas e ressignificadas nas diversas realidades dos países signatários. Até mesmo as traduções dos textos políticos internacionais sofrem, intencionalmente, no contexto dos Estados-nações, alterações de enunciados para configurar outros efeitos discursivos.

1.2.1 Demandas do capitalismo globalizado e do neoliberalismo

Consideramos pertinente expor a macro interpretação do processo de formação da sociedade brasileira defendida por Souza (2009), com a qual nos fez perceber como conceitos relacionados - patrimonialismo, desigualdade social e subcidadania - maculam o Estado brasileiro e nos fazem interpretar o sentido de escravidão como um conceito histórico, cujas repercussões explicam a desigualdade persistente no contexto do trabalho e a atual conjuntura política do país. Estas discussões estão presentes nos argumentos para além de aspectos que observam critérios econômicos, circundam todos os fatores sociais, políticos e culturais que cristalizam a condição de vida menos vulnerável para os trabalhadores oriundos das camadas mais populares. As investigações sociais e políticas remontam de longa data, resultando em como as influências nas relações sociais reverberam em fenômenos econômicos e na vida em sociedade (BOURDIEU, 1979; SOUZA 2012; 2013).

Ao nosso ver, a compreensão das desigualdades sociais por espectro único é insuficiente para determinar sua repercussão sobre as relações de trabalho (BRESSER-PEREIRA, 1962; SOUZA, 2009; 2011; 2012; ANTUNES, 2013). A dinâmica deste debate avança sobre a história econômica brasileira e sua interrelação com as transformações na organização do trabalho para a camada social mais popular, as características deste grupo social e o interesse pelo jovem como protagonista dos interesses no mercado contemporâneo.

Reiteramos que o desenvolvimento e expansão da indústria capitalista e eletrônica proporcionou o barateamento dos meios de produção e da eficiência dos processos de controle garantindo a eficiência/eficácia dos volumes produzidos. Tal

fato compõe as justificativas para a reorganização do sistema produtivo e da organização do trabalho e da estrutura do mercado. Assim, modalidades de desregulamentação do trabalho, apresentadas, entre outras formas, pelo aumento do trabalho subcontratado, terceirizado, passam a figurar de forma proeminente na realidade brasileira assim como em outros países periféricos capitaneados por países desenvolvidos do continente europeu e dos Estados Unidos.

Do ponto de vista operacional, as atividades laborais cada vez mais tecnológicas e mediadas pela flexibilização promoveram a precarização do trabalho, o aumento do desemprego e a perda de direitos trabalhistas, o que SOUZA (2011) qualifica ser típico de um contexto social pós-fordista, para o qual não há acesso a direitos e/ou garantias sociais, relegando aos trabalhadores a tarefa de sobreviver em um ambiente tão austero. Se limitarmos a compreensão das relações de trabalho por este ângulo, deixaríamos de perceber que para além deste argumento, há de se pensar na forma de reprodução no tempo da desigualdade social vivenciada pelos trabalhadores desfavorecidos desde o seu nascimento (SOUZA, 2011). Por esse prisma, vislumbramos que o critério econômico de renda transmite, em si mesmo, “a ilusão de pressupor que a competição social acontece entre indivíduos partindo de condições sociais iguais” (SOUZA, 2011, p. 73), reconhecemos que este olhar é fragmentado porque não dá conta para podermos analisar criticamente e significativamente a forma pela qual a desigualdade se reproduz. Assim, preliminarmente passamos a compreender que a igualdade de fato nunca sequer existiu. Isso quer dizer que ao negligenciarmos este debate, também consolidamos fatores inerentes à desigualdade na esfera do trabalho. Encontramos aí, uma justificativa plausível para considerar a amplitude dada por BOURDIEU (1979) ao capital social como uma maneira de perceber a pobreza a partir de especificidade multidimensional, para perceber desigualdades para além do contexto econômico.

Do ponto de vista de Saviani (1999) “[...] a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social”. Ainda sobre a teoria, complementa:

Marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital

cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 1999, p. 32).

Ao nosso ver se faz importante problematizar a formação do trabalhador na sociedade capitalista e neoliberal, com vistas a refletir sobre o papel da educação, sob o enfoque da emancipação humana.

No entendimento da formação do trabalhador como processo educativo, é importante considerar a premissa da direta vinculação com o atendimento das demandas do capital. O apelo do mundo do trabalho é direcionado, em geral, para a constituição de um trabalhador polivalente, capaz de desempenhar uma multiplicidade de tarefas e com possibilidade de adaptar-se rapidamente às mudanças que o progresso tecnológico impõe.

O sentido do trabalho está consolidado no âmbito social e preconiza a satisfação de necessidades materiais e imateriais específicas, facultando ao trabalhador a decisão sobre o que, como e em que ritmo produzir. Estão sob a sua responsabilidade os meios e instrumentos de trabalho e as técnicas que envolvem o processo laboral de domínio público. Assim, qualquer pessoa pode ter acesso a elas, independente de escolaridade ou disponibilidade de recursos financeiros (MANFREDI, 2002).

Compreendemos que o trabalho humano está associado à atividade mental passível de subjetividade e que vai além da execução mecânica ou instintiva de movimentos. Representa a consecução de objetivos previamente determinados, por necessidades objetivas ou não. É válido admitir que desde os primórdios da existência humana, o homem realiza o labor intencionalmente para garantir a subsistência e aprimorar meios para facilitar seu desempenho e validar novas formas de organização social.

Consideramos relevante pontuar que o trabalho dá acesso à produção de valores de uso, cabendo ao homem produzir algo de seu interesse, podendo servir ao atendimento das suas necessidades imediatas (meios de subsistência) e mediatas (meios de produção). A transmissão dos conhecimentos por gerações garante o aperfeiçoamento das práticas e dos instrumentos e viabiliza a produtividade e o desenvolvimento da espécie humana.

Vimos que a sociedade capitalista foi capaz de degradar o sentido do trabalho, convertendo-o em mercadoria, a força de trabalho a partir de então induz o homem a

estranhar seu semelhante, visto como simples meio para satisfação de fins privados. Nesse sentido, o capitalismo atua como o elemento que distancia o trabalho de seu sentido ontológico de produção da existência humana, tem em suas práticas a exploração e a objetivação do trabalhador. Desse modo, quando observado pela ótica capitalista, o trabalho está condicionado à produção de mercadoria, tal como a propriedade, a ciência e a tecnologia. Não cabe a ele mais a centralidade como produtor de valores de uso para os trabalhadores, tendo como função principal produzir valores de troca, para gerar lucro (ANTUNES, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

De fato, a evolução do capitalismo favorece o processo de acumulação flexível, manifestando seu objetivo maior de proporcionar lucratividade por meio da maximização da produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo, ou seja, um processo de superexploração da força de trabalho para ampliar a taxa de mais-valia e de lucro, mas sem preocupação com o ressarcimento e com os efeitos de barbarização da vida social daí decorrentes (BEHRING, 2003).

Assim, passamos a observar implicações alusivas à acumulação flexível evidenciadas pelo capitalismo: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, o enfraquecimento dos movimentos de reação sindical e política da classe trabalhadora e a subjetividade do trabalho pela lógica do capital.

Somos impelidos a reconhecer o capitalismo como agente modificador não só do trabalho em si, mas da relação existente entre o trabalhador e a tarefa que executa. Nesse sentido, não é difícil reconhecer a alienação como uma das principais características do trabalho no capitalismo, representada pela fragmentação obtida pelo distanciamento das atividades de planejamento e execução. É a partir da Revolução Industrial que se passa a distinguir a organização do trabalho na maneira pela qual a ação deixa de ser individual e personalizada para se estabelecer como uma ação coletiva, porém fragmentada dentro de um processo de produção.

Um dos objetivos fecundos dessa condição é tornar o homem uma mera engrenagem no sistema produtivo. Dentro deste sistema é possível reduzir ao mínimo o conhecimento e maximizar o processo de trabalho, o que favorece os interesses capitalistas fundamentados no controle da produção, dos recursos materiais necessários, e até mesmo da atuação de cada trabalhador.

A base social fica alheia ao conhecimento relativo à sua tarefa, cabendo-lhe apenas o acesso parcial das informações. Deste modo, além do poder material, a

classe dominante detém também o poder intelectual, uma vez que possui os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento (KUENZER, 2011).

Consideramos haver intencionalidade na cisão entre o trabalho manual e intelectual que consolidou no país uma educação de caráter dual: aquela que proporciona a hegemonia da classe dominante e a que se destina à formação do trabalhador. O contexto histórico brasileiro deixa claro esta dualidade de forma expressiva quando da promulgação das Leis Orgânicas derivadas da Reforma Capanema, nas palavras de Ciavatta:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p.4).

Foi percebido que naquela época ocorreu ação proativa da legislação para articular o acesso limitado ao ensino superior, diferente do que ocorria com o acesso ao 2º ciclo do ensino secundário (propedêutico) e para o ensino técnico (CUNHA 2000). Havia ali a diferenciação para o acesso às ciências duras e o acesso à formação para o trabalho, que em um cenário desenvolvimentista pactuava com as necessidades do mercado e da política nacional.

No que diz respeito ao modelo formativo, tem-se o desenvolvimento de competências para uma atuação que atenda atividades especializadas da produção flexível. Kuenzer exemplifica claramente esta postura ao afirmar que:

A produção flexível tem como consequência uma proposta de educação dos trabalhadores, de quem se exige as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente. Exige-se do trabalhador a capacidade de se educar permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos (KUENZER, 2012, p. 73).

Kuenzer complementa esclarecendo que as demandas do mundo do trabalho movimentam a formação para o trabalho profissional por meio da condição restrita em que é possível moldar comportamentos e conhecimentos com ênfase em habilidades cognitivas, comunicativas e criativas (KUENZER, 2009).

Nestas condições, a educação é entendida como pedra angular no processo de reestruturação produtiva, justificada pela formação capaz de atender ao vigor de determinado momento histórico. Dessa forma, o tema da formação profissional apresenta-se como uma maneira eficiente de dominação, de disseminação da ideologia dominante, que ajuda a conformar mentes. Segundo Algebaile (2017), a escolarização brasileira é marcada pela proximidade com políticas sociais e políticas relacionadas ao trabalho. Para a autora, ali está o ambiente propício para ampliar o vínculo com o quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e a redução das expectativas, este é o meio pelo qual é possível validar práticas hegemônicas para a manutenção dos interesses de poucos mediante o sacrifício de muitos. Ainda para essa discussão Algebaile (2017) traz à tona o entendimento de que o propósito de ensinar e do desenvolvimento do intelecto ficou relegado a menor valia, em contexto em que se prima pela oferta de conteúdos mínimos para atender às necessidades sociais.

Dessa forma, o mercado passa a ser o norteador do conhecimento na sociedade capitalista. Entretanto, a escolarização em seu mais alto grau não equivale a certeza de entrada e permanência em um posto de trabalho, principalmente aqueles com orientação científico-intelectual. Ao contrário, o sujeito precisa ser polivalente, dominando tarefas de gestão e aquelas consideradas operacionais, especialmente as que incluem o manuseio de máquinas e equipamentos tecnológicos. O mundo do trabalho passa, dessa forma, a marginalizar os que não têm acesso a essa nova qualificação, promovendo o que chamamos de exclusão do mercado de trabalho pelo desemprego. A falta da formação massifica a invisibilidade dos sujeitos condicionando-os a trabalhos ainda mais precarizados e sub-remunerados.

A educação profissional é um ambiente que se situa sob a égide de dois pressupostos, que no dizer de Ferreti (2004) deveriam ser complementares. O primeiro é derivado do desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças na estrutura organizacional e das demandas capitalistas, o segundo pressupõe o entendimento filosófico, consagrado pela economia, por meio do estudo da escassez, fundamentado por uma orientação marxista.

Bauman (1998, p. 49.) projeta a percepção do final do século XX quando afirma: “esses últimos trinta anos, aproximadamente, foram de fato anos fecundos e decisivos na história do modo como foi moldada e mantida a sociedade “ocidental” – industrial, capitalista, democrática e moderna.” Para ele, trata-se da consolidação da era dos

excluídos e a falência do Estado de Bem-Estar-Social. As expectativas do trabalho e do emprego anunciadas por ele aludem a um contexto em que as melhorias econômicas já não anunciam o fim do desemprego.

Atualmente, “racionalizar” significa cortar e não criar empregos, e o progresso tecnológico e administrativo é avaliado pelo “emagrecimento” da força de trabalho, fechamento de divisões e redução de funcionários. Modernizar a maneira como a empresa é dirigida consiste em tornar o trabalho “flexível” – desfazer-se da mão-de-obra e abandonar linhas e locais de produção de uma hora para outra, sempre que uma relva mais verde se divide em outra parte, sempre que possibilidades comerciais mais lucrativas, ou mão-de-obra mais submissa e menos dispendiosa, acenem ao longe (BAUMAN, 1998).

Por mais desolador que sejam os argumentos do autor, não há como desconsiderar seu potencial para contextualizar a realidade da sociedade globalizada e neoliberal, e é para esta realidade que trabalhadores iniciantes ou experientes buscam formação ansiando por uma oportunidade. Nesse sentido cabe mencionar que o neoliberalismo é considerado um elemento norteador para prática dos governos e empresas, e no qual a sociedade participa sem que tenha a real consciência das implicações para seu modo de vida, em um processo de competição contínua, no embate econômico, na consolidação de desigualdades e no comportamento de consumo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ressaltamos que o alvo principal do neoliberalismo é o Estado, de modo que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26).

Dessa forma torna-se imperativo reconhecer que o discurso neoliberal não configura um produto unitário desenvolvido aleatoriamente no tempo e no espaço, mas é o resultado de um longo movimento histórico que foi atraindo e reunindo argumentos dispersos, agrupando-os, até se solidificarem na matriz coesa presente em eventos como o Colóquio Walter Lippmann (1938), passando, nas últimas décadas, pelos encontros na Comissão Trilateral e no Fórum Econômico Mundial de Davos.

Em termos educacionais, o pensamento neoliberal perpassa o desenvolvimento de competências e a educação para a “empregabilidade”, o que não significa necessariamente que haverá bons resultados quanto ao desempenho de uma profissão específica, mas o seio da discussão é preparar para uma atuação

polivalente, ainda que não haja a menor garantia para o acesso a vaga no mundo do trabalho.

Entendemos que a emancipação do trabalhador em um ambiente com notável precarização do trabalho e das possibilidades de acesso, demanda que a educação profissional seja fortalecida pelos elementos formativos e conduzida por docentes preparados para promover o desenvolvimento emancipado, estabelecido pela característica omnilateral, que inclui o sujeito, percebendo-o como ser integral.

Firmamo-nos a partir dos argumentos de MANACORDA (2011) que dizem respeito à formação com vistas à emancipação humana, quando supõe o reconhecimento do sujeito em sua integralidade, materializando-o por meio de uma perspectiva omnilateral, isto é, contrapondo-se à unilateralidade decorrente da divisão social do trabalho no sistema capitalista. É uma formação que presume uma educação intelectual e tecnológica para todos, por assumir o homem como ser completo. Também Frigotto (2012a, p. 265) reconhece que a educação omnilateral abrange “a 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”, corroborando, a partir desse conceito, que educação voltada para a emancipação humana em todas as suas dimensões é um caminho viável.

É em Gramsci (2001) que estabelecemos nossos argumentos em prol de uma escola que priorize a formação humanista: nela percebemos o aspecto formativo dissociado da preocupação por satisfazer interesses práticos imediatos (como a formação profissional, por exemplo). O autor concebe a escola como um espaço desenvolvido para proporcionar uma educação que proporcione a todos os sujeitos as mesmas oportunidades de formação. Ainda na concepção de Gramsci (1991) a unidade da formação inicial deveria ser estabelecida pela cultura humanista e pelo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação para o trabalho. A formação para Gramsci - numa perspectiva marxista - assume o papel integralizado em relação ao sujeito - visto em sua totalidade, valorizando o aspecto intelectual, humano, cultural e não apenas restringir-se às competências relacionadas ao exercício da atividade. Quando a educação emancipa o trabalhador, oportuniza a retomada do sentido ontológico do trabalho como produção da existência humana, é nesta condição que o processo educacional favorece o desenvolvimento das

sociedades do ponto de vista científico e tecnológico, refutando a exploração pelo capital, mas para melhorar a vida dos sujeitos, apregoando o bem comum.

Aprendemos com Gramsci (2014) o sentido de uma formação profissional unitária, de cultura geral, humanista, com potencial para promover o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente concomitante ao desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. A politecnia por ele difundida foi concebida entendendo que o trabalho não seria uma atividade exclusivamente para o atendimento do sistema produtivo, mas antes representa a formação integral do sujeito. Compreendemos que Gramsci ao tecer caracterizações gerais em torno da situação em que se encontrava, à sua época, o sistema escolar italiano, indica a presença da relação pedagógica ampliada para o contexto social, político e econômico. Para o autor a relação hegemônica se configura como relação pedagógica (DRABACH, 2018). Contudo, quando a formação profissional está dissociada do que prevê a omnilateralidade, ficam expostas as fissuras da profissionalização, tanto dos docentes quanto a de estudantes, porque emergem interesses para a prevalência de mão-de-obra de menor custo para o arranjo e os lucros produtivos dos empregadores. Nesse invólucro de intenções, a formação docente acompanha o rito, apresentando-se fragmentária com grande dificuldade para estabelecer o aspecto reflexivo e emancipatório inerente à profissão docente.

1.3 Perspectivas profissionais para a adolescência e a juventude

Já afirmamos anteriormente sobre o entendimento do trabalho como condição indispensável à produção da vida humana, indissociável e essencial ao sujeito, e percebemos que é uma atividade com a finalidade de produção de algo útil, capaz de suprir necessidades e ao possibilitar a transformação do homem pela capacidade de orientar a própria a própria realidade e o ambiente no qual está inserido. Evidenciamos a relevância e o destaque na sociedade atual, mas precisamos observar essa a sociedade atual pela ótica do espaço de socialização, de aprendizagem e da construção da identidade pessoal, grupal e profissional, possibilitando a inclusão social (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Quando analisamos a relação entre a estrutura produtiva e o mundo do trabalho, percebemos transformações substanciais que repercutem na identidade e nos modos de ser da classe trabalhadora (COUTINHO; KRAWUSKI; SOARES, 2007). As condições de sobrevivência e a sociedade do consumo levam cada vez mais

jovens a buscar um espaço no ambiente profissional. Esta parcela da sociedade tem sido afetada diretamente pelas limitações como falta de experiência e de oportunidade, portanto enfrentam dificuldades no processo de inserção e permanência profissional.

A precarização do trabalho é evidenciada em muitas discussões quando observamos as implicações da subjugação das relações sociais, em detrimento do capital. Alves (2013) discorre sobre este processo asseverando que é o resultado do que denomina ser a crise da estrutura do capital incidindo sobre dois outros processos: a do humano e a do valor a ele atribuído.

Esse processo assola a sociedade, mas é perverso para os jovens identificados pela parcela populacional entre 15 e 29 anos, grupo social no qual esta realidade deixa mais profundamente as suas marcas. Frigotto (2011) revela que a precarização do trabalho produz implicações na condição presente e na capacidade de promover esperança e ideais futuros.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE, 2017) e da Organização Mundial do Trabalho - (OIT, 2017) ratificam os efeitos da precarização laboral sobre este segmento populacional, e no caso do Brasil, estamos considerando que os jovens são cerca de 52 milhões no ano de 2017 (IBGE, 2017). As informações da OIT indicam que um terço da população juvenil brasileira está fora das ocupações formais no mundo do trabalho e em busca de oportunidade. Os dados brasileiros estão muito próximos de países assolados por guerras como a Síria, detentora do patamar de (30,6%) e do Haiti com cerca de (34%). Em relação a países mais estruturados, o percentual brasileiro supera mais do que o dobro da média internacional estabelecida em (13,1%). Estes dados por si só exprimem a gravidade da condição nacional, por outro lado são indispensáveis para compreender que a educação é a via inequívoca para a transformação social.

O acesso ao mundo do trabalho pelo jovem e a precarização educacional são objetos dos mais variados estudos, assim como fundamentam as políticas públicas voltadas para a geração e a transferência de renda. Normalmente o acesso ao trabalho coaduna com a ascensão à vida adulta. Entretanto, a realidade de condições demarca as considerações de Silva (2014, p.186), para ele: a juventude está sujeita a uma espécie de “circuito fechado” e vicioso mercado pela precariedade e legitimado pelas políticas públicas de transferência de renda, qualificação e formação profissional”.

A transição da escola para o mundo do trabalho, assombrada pelo fantasma da falta de oportunidade e pelo desemprego, resvala em condições laborais instáveis e precárias, na formação de jovens trabalhadores guiadas por percursos formativos deficientes e a certeza de que não haverá espaços para todos na engrenagem produtiva.

Percebemos que a formação para o trabalho aninha em sua essência um projeto neoliberal, de subserviência ao capital e conta com o consentimento das escolas, em geral. É um ambiente em que de fato não há equidade em relação à oportunidade de acesso ao mundo do trabalho, mas o capital ainda exerce seu poder quando estes sujeitos são apresentados à lógica empreendedora. Na seção a seguir são apresentados os argumentos para a expansão da formação tecnológica em São Paulo e o caminho para empreender tal expansão.

1.4 Revisão Bibliográfica

Procederemos, a seguir, com a revisão bibliográfica dos temas relacionados à pesquisa nas principais plataformas para o compartilhamento do conhecimento científico que abarcam conhecimentos produzidos na área em Plataformas Digitais (de domínio público), entre as quais destacamos: Plataforma Sucupira – repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Sistema Educa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o Repositório de Dissertações do Centro Paula Souza, e artigos disponibilizados na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

Não encontramos materiais relevantes para este estudo no Repositório de teses e dissertações do Centro Paula Souza, a partir das palavras-chave vinculadas à pesquisa.

Utilizamos como referência em todas as plataformas estudadas, o período compreendido entre 2016 e 2020 (últimos 5 anos). Para nortear as buscas utilizamos as mesmas palavras-chave definidas no início da pesquisa, a saber: *Educação e Trabalho, Educação Profissional, Formação para professores da Educação Profissional, Capacitação Profissional e Formação Profissional*, com o intuito de estabelecer conexão entre as intenções da pesquisa e o contexto da área. A busca está sintetizada por meio de tabelas com a identificação da data, autor, resumo e considerações quanto a aproximação como o intento de nossa pesquisa. A íntegra

consta no APÊNDICE (Santos, 2021) deste estudo. Os dados a seguir condensam o levantamento realizado.

1.4.1 Plataforma Sucupira – Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Reforçamos os esclarecimentos de que os procedimentos de busca para todas as palavras-chave levaram em consideração as produções do quinquênio compreendido entre os anos de 2016 e 2020. Outro procedimento aplicado em todas as plataformas consultadas foi a utilização de refinamento de busca em torno da área de conhecimento da pesquisa, a fim de destacar as pesquisas nas quais identificássemos qualquer interlocução com nosso estudo. Intencionamos, com esta informação, tornar fluido os apontamentos sobre o que foi encontrado.

A busca realizada nesta plataforma levou em consideração em primeiro lugar a palavra-chave Educação e Trabalho, assim obtivemos como resultados iniciais um rol de 1.207.577 dissertações listadas. Após procedermos o refinamento da busca, aqui consideradas a área de conhecimento, palavras-chave e ano de defesa, este número passou para 148 dissertações, todas no âmbito da educação tecnológica. Diante desses dados, selecionamos dois estudos para os quais percebemos em Pires (2015) a utilização de autores comuns à pesquisa, como Kuenzer (1999, 2006, 2010). Para fundamentar a formação para o trabalho, chamou-nos a atenção a pesquisa produzida por Barbosa (2017), que buscava compreender o saber docente que orienta a atuação didática de professores de disciplinas técnicas e como se procede a formação para a docência, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A segunda nos chamou a atenção por dois pontos importantes: o primeiro, pela intencionalidade do pesquisador em utilizar a análise documental como instrumento de pesquisa. A contribuição deste estudo está em ratificar a necessidade de compreensão, por meio da análise documental em relação a resolução 02/2015 do CNE/CP quanto ao Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFPD) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Percebemos que a presente pesquisa pode ter similaridades no que diz respeito à organização dos PEFP para docentes que atuam na educação para o trabalho e para o adensamento de nossos estudos quanto à densidade da proposta formativa, inclusive pela observação ou não do

direcionamento para diferenciação entre formação ou capacitação do professor para a atividade docente. Na pesquisa, em andamento, salientamos o PEFP oferecido pelo Centro Paula Souza, que como já foi explicitado, trata-se de uma autarquia estadual do Governo Paulista, entretanto, em ambos os casos, o amparo legal é o mesmo, com o acréscimo do diferencial da sujeição do PEFP do CPS na análise, com base no ciclo de políticas proposto por Ball (2011) e, por essa razão, temos a crença na contribuição científica da proposta.

Para a palavra-chave Educação Profissional submetido ao sistema de busca da mesma plataforma, obtivemos como resultado inicial, o acervo de 221.092 dissertações, que após o refinamento habitual passou para 6.548 dissertações, dentre as quais destacamos Silva (2016), por corroborar no entendimento quanto a amorosidade em que as políticas de formação de professores no Brasil foram estabelecidas, reforçando a compreensão no que diz respeito à sujeição dessas políticas aos interesses e prioridades estabelecidos, pelo modelo histórico, social, político e econômico de cada período vivenciado pelo país. O diferencial do nosso estudo está na realização de análise documental, confrontando-os a percepção ao ciclo de Políticas Públicas em Educação, anunciado por Stephen Ball, para compreender a representação em um ambiente globalizado de tendência neoliberal.

Tendo por base a palavra-chave Formação para professores da Educação Profissional, encontramos preliminarmente, o acervo de 1.211.193 dissertações listadas. No entanto percebemos que os estudos se referiam ao período de 2008 a 2011 com trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, ou seja, fora do nosso espectro de análise. Tais informações reforçam a relevância do prosseguimento de pesquisas dada a expansão de cursos técnicos a partir do ano de 2011, no país, pelos incentivos advindos de programas de indução do governo federal. Portanto a proposição de estudo sobre a formação dos docentes para esta área da educação é pertinente para a análise e desenvolvimento desta área educacional.

Ao submetermos a palavras-chave Capacitação Profissional ao sistema de busca, obtivemos como resultado o acervo de 99.171 dissertações listadas e percebemos neste momento o aparecimento de duas opções no que se refere à modalidade de dissertações, sendo elas Mestrado Profissional com 46.075 trabalhos e Mestrado Acadêmico com 38.821 achados. Optamos pelo Mestrado Acadêmico, e ao procedermos o refinamento da busca, este número passou para 1.452 dissertações. Entre os estudos analisados encontramos similaridade entre os

argumentos até aqui utilizados e o de Matos (2015) e reconhecemos que o termo ‘Educação para o Trabalho (EPT)¹’ é concebido para atender às demandas do mercado, garantindo a diversidade dos níveis de qualificação da força de trabalho. Entretanto, o adensamento da pesquisa emerge quando ampliamos nossa perspectiva crítica sobre Políticas Públicas Educacionais contidas na oferta do PEFP CPS SP, bem como sobre o campo de disputas a ela relacionadas, evidenciadas por meio dos instrumentos propostos.

Foi interessante perceber entre as pesquisas analisadas que muitas tratavam da capacitação do docente para a educação profissional. Nesse contexto abrimos uma exceção quanto ao espaço temporal da busca para observar o proposto por Hupalo (2016). Este estudo problematizou as principais perspectivas de formação pedagógica de professores, pela observação dos achados em pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015.

Percebemos que o estudioso expõe a ausência do interesse do meio acadêmico na pesquisa desta natureza. Em tom de crítica reforça ainda mais a manutenção da precariedade da formação docente com bases pedagógicas para professores de educação profissional. Nosso estudo reconhece esse ponto de vista e vai além quando anuncia tal inferência pelo viés da globalização e do neoliberalismo como descrito por Dardot e Laval (2016). Concordamos que para a sociedade neoliberal, o Estado tem papel angular para a manutenção do “bom” funcionamento da sociedade. E, para fazê-la funcionar, carece estabelecer mecanismos de “boa governança” e “boas práticas” formando o sujeito neoliberal. É na concepção da formação desse sujeito que a figura do professor ganha significativa centralidade. Para além desta perspectiva, é preciso considerar as atuais políticas de formação docente no Brasil como sendo o produto de “novos” aspectos hegemônicos. Gramsci (1999) trata o conceito de hegemonia e cultura na perspectiva da elaboração e da construção da cultura das classes subalternas, pois passamos a entendê-la inserida em um sistema de forças por um lado e, por outro, com formas de expressar uma concepção de mundo e estratégias para influenciar o âmbito cultural e o caminho percorrido pelo processo que nele acontece.

Um exemplo consistente é o movimento “Todos Pela Educação – (TPE)”, formado por empresários e que apresenta influência importante nas orientações legais para a formação de professores no país, fazendo coro às orientações internacionais da UNESCO, Banco Mundial e outros organismos internacionais e que se contrapõe

a concepção de formação historicamente defendida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação – ANFOPE, entre as quais destacamos a defesa de políticas de formação de professores a partir da formação inicial exclusivamente pelas universidades, por que “se constituem locus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207). Todavia cabe ressaltar que a educação pública balizada pelo protagonismo empresarial, revela disputas que reforçam a construção de novas subjetividades identificadas com o capital e orientadas para a manutenção da força de trabalho.

Voltando ao movimento TPE - entendemos que articula a legitimação do modo de vida compatível com o capitalismo e neoliberalismo. Deixa claro seu compromisso com o desempenho e com a elevação dos índices educacionais ou ainda “(...) primordialmente voltado para os resultados” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 18). Nesse caso, coaduna esforços em prol de se alcançar metas e atingir índices que são compreendidos e compactuam com a melhoria da qualidade da Educação, com a narrativa que equipara quantidade e qualidade na linguagem da performance. Assim, fica exposto que as disputas pela direção dos programas e planos de formação de professores ganharam protagonismo com diferentes atores sociais.

Por fim, submetemos ainda a esta plataforma a palavra-chave: Formação Profissional e tivemos como resultado o acervo de 211.626 dissertações listadas. Percebemos o aparecimento somente de dissertações anteriores ao período de interesse, sendo as mais recentes datadas do ano de 2012. Neste caso, não as consideramos para nossa abordagem. Os achados desta pesquisa encontram-se no Apêndice A (Santos, 2020 - Vol II).

1.4.2 Sistema Educa (FEUSP)

No levantamento bibliográfico para o qual foram submetidas as palavras-chave desta pesquisa, não encontramos dissertações de mestrado compatíveis ou similares com a abordagem desta pesquisa. Percebemos muitas ocorrências tratando especificamente de procedimentos relacionados à formação de professores para a área da saúde, entretanto a abordagem estava direcionada à prática da área da saúde e não ao aspecto da formação pedagógica ou o contexto do fluxo das políticas públicas, por esta razão nossa referência a esta plataforma se resumiu a uma única

evidência dada por Veloso (2015), que promove estudo intitulado ‘Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira’. Interessamo-nos por este trabalho dadas as observações a respeito das vozes plurais que demandam por mão de obra qualificada, o estudioso caracteriza a política pública no Brasil como assistencialista, que coloca a qualificação para o trabalho como uma prioridade secundária. Nossa abordagem ratifica este contexto e se propõe a compreender contextos educacionais que contribuem para a precarização das relações de trabalho. Dados Disponíveis no Apêndice B (Santos, 2020 Vol II).

1.4.3 Scientific Electronic Library Online (SciELO)

A continuidade da pesquisa bibliográfica foi direcionada ao material disponibilizado a partir do acesso à *SciELO* – a biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, e consideramos as produções científicas produzidas na lacuna temporal entre 2014-2019. Identificamos, com base nos documentos listados, um rol decrescente que, em nossa perspectiva, estabelece interlocução com o estudo proposto.

Destacamos quatro pesquisas relevantes. O Estudo intitulado “Mercado e formação: uma análise crítica da mercantilização da educação profissional no Brasil” contribuiu para reconhecer a formação para o trabalho e a mercantilização da educação e promoveu o adensamento de conceitos relacionados à formação docente para a educação profissional. O segundo é um artigo de autoria de Costa e Coutinho (2018), que se propõe a problematizar a Lei Federal 13.415/2017, no sentido de compreendê-la como um retrocesso às políticas da educação profissional e, portanto, nos interessa no sentido de aprofundar teoricamente a abordagem escolhida na pesquisa (dados Disponíveis no APÊNDICE C (Santos, 2020 Vol II).

No Capítulo I, a partir dos objetos da pesquisa e da produção científica recente da área, buscamos traçar perspectivas para a análise do PEFP oferecido pelo CPS - SP, entendendo que este está contido no arcabouço das Políticas Públicas Educacionais do país, dado que integra o âmbito da educação básica e estrutura a formação para professores graduados e não licenciados para atuar na Educação Profissional de Nível Médio Técnico.

Um traço diferencial da presente pesquisa consubstancia-se na análise crítica do PEFP oferecido aos docentes da educação profissional do CPS SP, também porque a pesquisa relaciona-se à produção de uma ação de uma Política Pública

Educacional maior, que é a formação de professores para a educação profissional em São Paulo, salientando o contexto de influência, de produção de texto e as discontinuidades das Políticas Públicas Educacionais a ele relacionado, evidenciando como a racionalidade neoliberal e o tecnicismo entremeia a formação de professores da Educação Profissional, distanciando-os da unidade teoria-prática, da emancipação e das reflexividades inerentes à práxis docente, indispensáveis para atuação neste âmbito educacional. No próximo capítulo, apresentamos uma perspectiva sobre a maneira pela qual estes assuntos perpassam os interesses para a formação do trabalhador em nível técnico e do professor que atua na educação profissional no Estado de São Paulo, por meio do CPS/SP. Intencionamos tornar perceptível o quão estão articulados os interesses supranacionais para a flexibilização do ensino, desviando a juventude da formação acadêmica, pela formação técnica e tecnológica de curta duração, o enaltecimento do discurso do apagão da mão-de-obra e o caminho percorrido pelo bacharel para a atuação como professor, no sentido de identificar como as evidências do contexto de influência das Políticas Públicas Educacionais endossam a produção textual da Política Pública estudada. Pretendemos trazer argumentos em contextos históricos, políticos e sociais que possam justificar as opções políticas, conforme Ball (2011) propõe, para apreender suas especificidades.

Conforme já havíamos anunciado anteriormente, chama-nos a atenção o contexto de influências ao qual uma Política Pública está sujeita. Não podemos deixar de aludir que as modificações produzidas a partir da inferência do modelo globalizado de tendência neoliberal entremeiam as decisões e as urgências para um modelo formativo tecnicista pautado no acúmulo do capital, determinante para a formação proposta para adolescentes e jovens que buscam por trabalho.

Apesar de entendermos que o PEFP/CPS-SP é um Programa derivado de uma Política Pública maior, tomamos por base as perspectivas de Ball e colaboradores (2009 e 2011) para compreendê-lo no contexto das Políticas Públicas Educacionais do país e do Estado de São Paulo para a área em estudo.

II – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo intencionamos apresentar e discutir aspectos sobre a formação do professor para a educação profissional, por meio de um olhar sobre a expansão da formação técnica e tecnológica no estado de São Paulo que revigora a discussão acerca dos saberes necessários à atuação docente para esta seara educacional - na intenção de compreender as implicações do modelo emergencial de formação docente, bem como a natureza do PEFP/CPS-SP.

2.1 A formação docente para a educação profissional: a transformação do bacharel em professor

Entendemos ser importante compreender o significado da palavra “formação” - uma vez que ela se torna multifacetada no âmbito de sua interpretação. A origem da palavra vem do latim *formatione*, que representa ato ou efeito, mas também pode ser entendida como modo de formar.

A descrição do dicionário Houaiss (2001, p. 1.372), diz que o termo se refere “ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”.

Neste estudo, percebemos que o sentido de formar leva em consideração elementos identitários, inter-relações sociais e de conhecimento quanto a teoria e prática, além da percepção do meio que os sujeitos estão inseridos. Assim, o processo formativo pressupõe a percepção da evolução daquele que se forma em relação ao tempo ou ao processo (GARCIA, 1999; HONORÉ ,1980).

No caso da formação de professores Ferry (1987) explicita com clareza aspectos distintos, a saber:

- a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e pedagógica;
- b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor;
- c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Ao considerar esta perspectiva percebemos a dimensão do sentido de formar professores, e no caso da educação profissional, estará entre suas atribuições o compromisso de que “[...] significa ao mesmo tempo, preparar os jovens para se

elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza, de seus problemas, a fim de que aí atuem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.81).

Consideramos importante problematizar o conceito de formação na área educacional e muitos são os aspectos a serem considerados, e por conseguinte, muitos serão os entendimentos.

Dessa forma, a complexidade de formação docente anunciada por Imbernón (2002) e Oliveira (2011) decorre em razão de que o processo de formação docente se dá em um espaço teórico e prático, capaz de oportunizar aos professores o reconhecimento de suas ações, a transformação de suas experiências em conhecimento, visando a descoberta de novos caminhos, para se construir e reconstruir. Ainda no que tange ao processo formativo, Nóvoa (1988, p.128) salienta que “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes). Encontramos no diálogo de Zabalza (2002); Imbernón (2002) e Nóvoa (1988) a relação entre o conceito de formação e o conceito de desenvolvimento pessoal. Em comum asseveram que consiste “no processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de ‘ápice’ pessoal”.

Ferry (1991, p.43) *apud* MACHADO (2016) complementa esse aspecto, ao considerar o “formar-se como um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Ainda neste limiar, encontramos o argumento de Garcia (1999, p.19), ao citar Zabalza (1990) sobre a existência de um componente pessoal na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental, excetuando a natureza autônoma deste contexto.

No entanto, a formação para os profissionais desta categoria unicamente por meio do Bacharelado, no qual não há previsão curricular de disciplinas de cunho pedagógico em que seriam tratados os conhecimentos teóricos/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem, nos faz refletir sobre o motivo pelo qual existe essa diferenciação e as repercussões tanto para a condição identitária do docente, como as implicações da prática desse sujeito em sala de aula.

Acrescentamos as proposições sobre a complexidade da formação evidenciadas por Zanchet e Pinto (2011, p.153), quando asseveram que:

Pensar a formação de professores de forma mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que

incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão.

Admitimos ser por meio da formação fundamentada em uma pedagogia transformadora capaz de encantar os sujeitos nela envolvidos que os argumentos de Freire (1986) e Souza-Santos (2000) se sustentam: ser toda formação capaz de autoformação, em outras palavras, envolve o engajamento do sujeito e deve garantir significado ao processo que vivencia. Aos professores cabe o resgate da autopercepção como partícipe ativo deste processo, responsável pela própria transformação. O ato de ensinar vai além da “transmissão de conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Esse processo caracteriza-se por uma ação multifacetada, envolvendo elementos históricos, culturais e sociais.

Todavia, quando pensamos no perfil do professor da EP, idealizamos um sujeito reflexivo sobre suas ações e preparado para propor situações de aprendizagem inovadoras, realizadas em movimento contínuo entre teoria e prática em prol da formação crítica e emancipadora.

No que se refere à formação docente, há, no meio educacional, a necessidade de diferenciá-la do significado de formação ao de capacitação. Por formação, Zabalza (2004) chama atenção em primeiro lugar para a condição em que indivíduos são ensinados por meio de modelo pré-estabelecido. Nas palavras do autor o sentido pode ser ampliado quando nele estiver subentendido a condição de conformação para homogeneização. Já a capacitação profissional pode ser associada a condição na qual o profissional adquire habilidade para repetir determinado manejo ou técnica, tendo em vista a sua repetição. Ela, portanto, não estaria investida de aspectos qualitativos como a reflexão e a criticidade. O autor defende que a formação adequada é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e que as forma para enfrentar desafios cada vez mais complexos, considerando que ela deve atender e equilibrar os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social, profissional e cultural dos sujeitos.

Behrens (2007) recorre ao professor Garcia (1999, p.25) para distinguir as fases de aprendizado docente e da sua formação para atuação profissional:

Quadro 1-Fases da formação docente

| Identificação da Fase | Denominação da Fase | Período |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Primeira fase Ser Professor | Pré-treino | Escolarização básica |
| Segunda fase Formação inicial | Formação inicial | Graduação/Licenciatura |
| Terceira fase Iniciação | Aprendizado com a própria prática | Primeiros anos de exercício profissional |
| Quarta fase Formação Permanente | Formação continuada | Desenvolvimento permanente |

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Behrens (2007)

O quadro acima demonstra as fases da formação docente proposta por Bahrens, tal como a autora, cremos que a formação pedagógica torna-se diferencial capaz de amalgamar o conhecimento necessário ao exercício profissional de professores da educação profissional. Podemos, a partir deste contexto, vislumbrar se a prática profissional do docente, recém-saído dos cursos de graduação para a atuação em sala de aula, poderia estar comprometida se somente estivesse amparada no talento do domínio da retórica para alguns temas específicos.

A formação docente também é observada por Clermont Gauthier (1998), que evidencia como ponto de partida a definição de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Ele argumenta que assim como todas as profissões têm esclarecidos os saberes que lhe são próprios, os saberes docentes, não obedecem a esse pressuposto. Gauthier propõe uma reflexão sobre a recorrência de paradigmas no que se refere aos saberes docentes, tal como a afirmação de que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o talento, a cultura, a intuição e o bom senso são suficientes para a atividade docente. Estes paradigmas dificultam a definição de um repertório de conhecimentos próprios do ensino. O estudioso afirma ainda:

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p. 28).

No que diz respeito aos vários saberes mobilizados pelo professor no ato educativo, GAUTHIER (1998)) eleva o saber relativo à ação pedagógica. Para ele

existe um paradoxo no que se refere à prática docente e o necessário para tal prática, conforme salienta o autor:

Os saberes da ação pedagógica legitimado pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e, paradoxalmente, o mais necessário a profissionalização (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Além dos saberes anunciados por GAUTHIER (1998) também presente à prática do educador que atua nesta categoria de ensino está o desafio de proporcionar aprendizado sobre o mundo do trabalho de forma crítica e reflexiva, de modo que sejam percebidas as implicações dos avanços tecnológicos para a sociedade atual, além do conhecimento histórico, social, político e econômico que amparam os saberes profissionais para a compreensão da fase atual do capitalismo (MACHADO, 2008).

PACHECO (2008) enriquece esse debate sobre formação do professor da educação profissional quando alude à construção das políticas públicas para essa forma de educação. O autor salienta que a formação deverá ser oferecida em caráter inicial e continuado e admite a essencialidade da oferta de Licenciaturas para a EP, além do curso de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Sabe-se que a formação operacional é relevante no aprendizado para o trabalho. Não pretendemos reduzir a importância destes saberes. No entanto, percebemos que a docência para a educação profissional passou a ser exercida essencialmente por bacharéis recém-formados, no caso do CPS aprovados em processo seletivo, dada a capacidade de comunicação e oratória.

Ao pensar em educação integral, pensamos na totalidade, na utilização das vivências e experiências como parte do processo de aprendizado, e na reunião de diversas dimensões de conhecimento em prol da construção do ser emancipado. A educação profissional prepara o estudante para assumir um papel social, econômico, por assim dizer político, por ser indubitavelmente um argumento para as características que a sociedade assume mediante a realidade que se apresenta.

A medida em que passamos a analisar o programa especial de formação pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza para professores desta área de ensino, entendemos que deveríamos também compreender o que representam os

conceitos de formação integral e tecnicista, para que pudéssemos conceber a dimensão da atuação do professor da área técnica quando atua profissionalmente.

O termo formação integral está presente nos discursos educacionais e a ele normalmente é possível fazer as seguintes acepções: a sócio-histórica – quando está relacionada a formação do homem; e a contemporânea – quando tem seu sentido inclinado para a proteção social do sujeito.

Quando nos referimos ao sentido sócio-histórico, estamos fazendo uma relação compreendida como multidimensional, porque envolvemos os aspectos cognitivos, estéticos, físicos, éticos, sociais e efetivos. Essa percepção de formação advém do modelo educacional grego, o qual visava à preparação do cidadão para a vida adulta, portanto integral, completa e abrangente, que incluía as questões sociais presentes naquela época

A educação integral contemporânea se estabelece de forma delimitada no contexto social, configurada em um território no qual há uma inter-relação com os sujeitos que com ela interagem. A multiplicidade de relações demandam por políticas públicas educacionais, sociais e de segurança para a manutenção de direitos e garantias dos sujeitos participantes desta realidade. Na prática isso pode envolver a agregação entre educação integral, aumento da carga horária nas escolas e políticas sociais direcionadas para a educação, entre outras discussões.

A educação profissional é percebida como um meio pelo qual os sujeitos acessam conquistas sociais a partir da compreensão do processo produtivo e pela apropriação de saberes de ordem tecnológica para utilização em um campo profissional no mundo do trabalho.

Quando nos referimos a formação docente para a Educação Profissional, lamentamos estar ao nosso olhar, relegado ao segundo plano as necessidades de formação pedagógica anterior ao exercício profissional, uma vez que entendemos que a complexidade do trabalho docente requer um compromisso vigoroso nesta direção.

Salientamos que o bacharel, ao se tornar professor sem a formação pedagógica necessária, representa assumir uma profissão com lacunas em seu processo formativo. Assim, a complexidade da formação de professores compreende analisar diferentes aspectos como a característica desta modalidade educacional. Entendemos que o exercício profissional docente se torna efetivo a partir das marcas de sua trajetória e experiências inscritas no histórico de vida pessoal e profissional.

2.2 A preparação emergencial em programas de formação pedagógica

As reflexões acerca das políticas relacionadas à formação de professores aplicada no Brasil trazem a expectativa de mudanças também para a área social. Como já afirmamos anteriormente, o alinhamento governamental aos propósitos das estruturas intervenientes supranacionais e multilaterais favoreceu a naturalização do capitalismo periférico e da racionalidade neoliberal incluindo-se as políticas de formação de professores, articularam-se à reestruturação do Estado no sentido da manutenção do modo de produção em vigor, o que torna possível compreender as razões pelas quais a formação de professores para atuação na educação profissional permaneceu sob a égide dos programas de formação descontínuos e não obrigatórios comprometidos com o sistema produtivo. Estes fatores apontam para a condição emergencial, traduzidos em programas de formação pedagógica.

Ao nosso ver, a permanência do modelo formativo do programa de formação analisado decorre dele estar visivelmente alinhado aos preceitos econômicos e políticos que possuem como argumento que cabe a cada sujeito a busca pelo próprio sucesso. Assim, reitera condições para que instituições formadoras possam eximir-se de responsabilidade e do vínculo com o resultado da ação baseado na narrativa de que o mercado fará a seleção natural de profissionais com competências e habilidades para o trabalho. Posto isso, com a manutenção da proposta tecnicista, garante a assimilação flexível e suficiente para a manutenção da força de trabalho produtiva podendo ser substituída em curto espaço de tempo.

Inicialmente, o marco da educação nacional, do que está estabelecido pela legislação ao que se refere à educação contínua de professores, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN), n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Decreto Federal nº 2.208/97 (BRASIL, 1997).

O conteúdo da referida LDB disposto no Título VI: Dos profissionais da Educação, estende-se do artigo 61º ao 67º, dentre os quais ressaltamos a referência sobre a formação contínua de professores. Destaca-se o artigo 62 nos parágrafos 1º e 2º, o artigo 63 no parágrafo 3º e o artigo 67 no parágrafo 2º, que definem:

Artigo 62, § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Artigo 63: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Artigo 67: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, p. 22)

A partir do tema da formação contínua de docentes para a educação básica, o texto da LDB consolida a utilização da educação à distância para essa formação, que, porém é utilizada de modo a abarcar todos os profissionais do magistério. Observa-se no artigo 62º que a formação é entendida como capacitação em serviço e no artigo 67º o termo de referência utilizado é aperfeiçoamento profissional, portanto não percebemos consenso quanto a um único modo para definir a formação contínua de professores, estabelecida nesta lei, tal como no texto anterior da LDB/EN (pela análise da versão original desta LDB no que se refere a formação continuada docente).

Com o intuito de regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, tornou-se evidente a partir do seu art. 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores. Pelas palavras de Machado (2008, p. 13) “uma incúria com relação às exigências de habilitação docente”. A legislação, de acordo com a autora, proporcionava condições para que o processo seletivo de professores fosse orientado pela experiência profissional, podendo ocorrer em serviço, sustentando, desse modo, a legalidade para a oferta de programas especiais de formação pedagógica, com espaço legal para a proposição de cursos de licenciatura, sem, no entanto, fazer referências mais concretas ou promover um debate mais amplo sobre o assunto. A regulamentação desses programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio ocorreu por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/97.

Similar às mesmas características das Resoluções anteriores, a diferenciação, do ponto de vista curricular, esteve disposta no seu artigo 3º, que confere uma estrutura organizada em três núcleos:

- i. um núcleo contextual, que visa a compreensão do processo de ensino aprendizagem;
- ii. um núcleo estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem;
- iii. e um núcleo integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos estudantes na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por

meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Nosso entendimento é de que a estrutura acima apresentada não deixa transparecer oportunidades para a mobilização de saberes que nas palavras de Pimenta (1996) sejam originários dos problemas que a prática coloca. Na realidade, não vislumbramos a unidade teoria-prática, nem o estímulo para que haja o estudo e a investigação sistemática para que os professores em formação analisem ou reflitam a própria prática. Outro aspecto considerado pela autora, com o qual concordamos, diz respeito a como a formação reflexiva permeia a valorização “...pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”. Para ela, esta condição favorece a configuração de redes de formação contínua e dinâmica, necessária para a constante transformação e indispensável para a ressignificação identitária dos professores.

Com a aprovação pelo CNE do Parecer CNE/CP nº 05/06 em abril de 2006, houve a possibilidade da oferta de “cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes” (BRASIL, 2006, p. 3).

A disposição desses pareceres sobre a operacionalização dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes deu condições para que passassem a ser regidos pelo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP no 09/01 e na Resolução CNE/CP no 01/02. Em ambos os casos percebidos a partir do desenvolvimento de competências profissionais que ratificam o fortalecimento da concepção educacional a favor dos interesses fundamentados pelo neoliberalismo.

Estudos complementares sobre programas de complementação pedagógica e a formação de professores para a EP levaram à constituição da carga horária mínima de 800 horas, das quais, no mínimo, 300 horas deveriam ser dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas às demais atividades formativas. Entretanto indagamos, quais seriam os recursos para averiguar a efetividade da proposta em um país com dimensões continentais como o Brasil.

Já o Parecer CNE/CP 02/2015 de 09/06/2015, homologado pelo Ministério da Educação, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e

Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Parecer CNE/CP 02/2015, que resultou na Res. n. 2/2015 (BRASIL, 2015) considera:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério da educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL,2015, p.34).

Ao observarmos o desenrolar das orientações legais sobre a formação pedagógica para a educação profissional percebemos seu caráter estratégico no que diz respeito aos interesses que perpassam as políticas para a formação de professores da educação profissional. Entre o ano de 1997 e 2015, estabelece-se um vácuo que propiciou o distanciamento para o desenvolvimento deste modelo educacional. Entendemos que este espaço acabou por contribuir para a desconstrução da identidade desse profissional, porém ponderamos que o não fazer também representa uma ação, que no caso educacional não é provido de neutralidade.

Destacamos ainda que a Resolução nº 2/2015 alcançava em seus vinte e cinco artigos e oito capítulos a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério. Entre seus principais temas estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, focalizando a educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Também estavam incluídos a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Estabeleceu que os cursos de formação inicial deveriam ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de

formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015). Assim, de forma objetiva, a Resolução atendia as principais expectativas dos profissionais e estudiosos da educação, pois ampliou o debate a respeito da formação de professores em relação aos parâmetros pedagógicos, a gestão educacional e as temáticas que envolviam as multiplicidades de sujeitos, os aspectos culturais e saberes inerentes ao contexto escolar.

Foi necessário problematizar os principais aspectos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 de forma a aprofundar as principais implicações para a formação de professores, estabelecendo interlocução com a Resolução CNE/CP n. 2/2015. Dessa forma, a referida Resolução expressou o resultado de trabalho colaborativo entre CNE, coletivos governamentais e não governamentais, algumas universidades públicas, profissionais da educação, entidades acadêmicas e sindicais, movimentos sociais etc.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) tornou evidente o campo de disputa entre os defensores do direito à educação e da formação crítica para profissionais para a educação básica, representados por algumas universidades públicas e os grupos que advogam em prol de princípios e valores fundados na lógica mercadológica, representados pela educação superior privada e que minimizam gastos para maximizar os lucros, a partir da articulação da prática capaz de segmentar conteúdos e metodologias em prol da alteração de eixos formativos prescritivos, em que os pressupostos evidenciam-se pela formação em competências socioemocionais e a inversão da lógica da profissão docente. Tais elementos condicionam os cursos de Licenciaturas ao segundo plano em relação aos demais cursos de graduação.

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, o acirramento do campo de disputas envolveu as feições que o governo de Michel Temer trouxe para a educação após o golpe que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Assim, foram as investidas reiteradas por meio de solicitações para revisão para consolidar alinhamento com a BNCC envolvendo o CNE, com a justificativa de promover a revisão das diretrizes de formação de professores e, por outro lado a resistência promovida por universidades públicas e entidades educacionais pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

Assim, houve uma verdadeira cisão com aquilo que já havia sido conquistado em relação a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, como nova diretriz, observa-se que a formação inicial de professores antes organizada por núcleos, passa a ter sua organização a partir de três dimensões, identificadas por: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional, tendo para cada dimensão o estabelecimento de competências. O documento estreita a relação com o que está proposto na BNCC revigorando a noção de competências como pilar dos currículos das licenciaturas. Também obstrui as discussões quanto à formação continuada e limita a valorização profissional, apontando para um retrocesso tangível, com uma legislação que apresenta clara inclinação tecnicista e pragmática por favorecer o controle do ser e do fazer docente.

Reafirmamos que nas tensões que circundam a formação de professores, principalmente com a implantação da BNCC, emerge a percepção quanto a descontinuidade das PPE's e a inconsistência de seus processos constitutivos na formação e implantação dessas políticas. Outro fator preponderante é o aumento da presença de representantes do setor empresarial como articuladores do campo educacional, que, por sua vez, representam e reforçam a hegemonia dos parâmetros globalizantes e mercadológicos.

Compreendemos que o movimento estabelecido entre as duas resoluções dialogam com as contribuições de Kuenzer (2011, p. 669), quando interpreta que a emancipação dos sujeitos é, em geral, para os governantes, temerária e por conseguinte contra-hegemônica. Vimos nas resoluções anteriormente analisadas os limites de uma educação contra-hegemônica, sendo possível reconhecer avanços e retrocessos a partir da realidade histórica. Nesse caso, foi possível ultrapassar as aparências para compreender os problemas reais que entremeiam a formação docente e a influência de interesses alheios à Educação.

A seção a seguir expõe argumentos sobre a expansão da formação técnica e tecnológica no país e as motivações para a transformação dos sujeitos em 'empreendedores'.

2.3 A expansão da formação técnica e tecnológica: “do discurso do apagão de mão-de-obra ao profissional empreendedor”

O anúncio do excesso de vagas ociosas em postos de trabalho e a falta de mão de obra qualificada em meados da década dos anos 2000 movimentou ações em prol da expansão da formação técnica e tecnológica no país. A mídia, em geral, apresentava a contraditória relação do alto índice de desemprego justificado pela falta de qualificação/formação profissional. A crise anunciada denominada de ‘apagão de mão de obra’, colocou em xeque a educação básica e, especificamente, a formação para o trabalho.

Traços desse movimento podem ser percebidos em documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) que orientou a estratégia da indústria nacional em prol do desenvolvimento industrial (2007-2015), necessário à manutenção da competitividade interna e externa do país e, por conseguinte, tornar exponencial o valor do capital empreendido. O documento apresenta a seguinte fundamentação:

A educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficientes, capital humano – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias. O posicionamento competitivo da indústria brasileira está apoiado na agregação de valor e na inovação. É imprescindível prover um ambiente de geração e disseminação de conhecimentos em grande escala, fundado no acesso amplo às tecnologias de informação e comunicação (TICs), no desenvolvimento de competências profissionais adequadas às necessidades do setor produtivo e no fomento ao empreendedorismo e à criatividade. (CNI, 2007, p.09)

Naquele período, as entidades elencadas como aptas a buscar fomento para a mudança entendida como necessária para a formação profissional foram: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT), Serviço Social em Transportes (SEST), Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE), Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviço (SESCOOP), além do Serviço Social da Indústria (SESI) que, a exemplo do Senai, vincula-se à Indústria. Ali estava a promessa de um modelo industrial amplificado, com o aporte tecnológico atualizado e condizente com as mudanças demandadas, habilitado a promover aprendizagem

flexível e a inovação, detentores da infraestrutura indispensável para aquele novo contexto.

Considerado um freio ao desenvolvimento, a baixa escolarização passou a ser combatida pela difusão da necessária formação técnica para a escolarização de nível médio. Também nesse período foram propaladas novas técnicas para a produção, gestão e a aceleração da formação (capacitação) de trabalhadores.

O núcleo duro da formação profissional ali pretendida estava em prover a modernização das escolas por meio de conteúdos inovadores, o exponencial modelo de educação a distância, a aprendizagem flexível, educação empreendedora e a formação corporativa.

Kuenzer (2002, p. 8) retoma o alerta para a intencionalidade contida na promoção de uma inclusão excludente capaz de ludibriar os anseios da classe trabalhadora, pela falsa percepção do atendimento de seus interesses. Para Kuenzer há, do ponto de vista do mercado, uma lógica, concebida como exclusão includente, que alude a outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Nas palavras da autora persiste uma lógica dialeticamente relacionada: a inclusão excludente que configura as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, a partir de que o mercado propõe estratégias de exclusão do mercado formal, na qual o trabalhador antes tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, realocando-o por meio de estratégias de inclusão no mundo do trabalho, por meio de formas precárias com remuneração inferior ou repatriados com a prestação de serviços ou a informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade às custas do trabalho precarizado.

Problematizamos esse contexto com a percepção de que os proprietários dos meios de produção em um contexto globalizado sempre serão incapazes de absorver a massa de trabalhadores. A implicação dessa percepção para a oferta da educação profissional fomenta a pressão por formar o sujeito empreendedor responsável pelo seu próprio sucesso. Um sujeito que necessita ser 'flexível, adaptável, dinâmico e inventivo', nas palavras de Dardot e Laval (2016).

Há um movimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em manifestar-se positivamente a modelos integrados para a oferta de ensino médio e pela educação em tempo integral, com a percepção de que há maior vocação e fatores atrativos para a profissionalização para o estudante

que frequenta o ensino médio, principalmente aqueles qualificados em escala de renda inferior – conforme anunciado por Algebaile (2017) - e portanto para atender o evocado interesse social para a qualificação do trabalhador, o que configura um esvaziamento pela formação básica acadêmica plural e crítica.

O anúncio recorrente do “apagão de mão-de-obra” favoreceu a implementação de propostas para a qualificação imediata de trabalhadores, e algumas políticas públicas nesse sentido foram consolidadas. Destacamos aqui o Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita no Estado de São Paulo II, celebrado entre a Secretaria da Educação e o Centro Paula Souza.

O referido Plano de Expansão do Ensino Técnico foi lançado pelo governo estadual em 2007 e buscava ampliar o número de vagas no ensino técnico e superior. Segundo Souza (2010), o governo de José Serra (2007-2010) teve como objetivo ampliar 130% das vagas do ensino técnico de nível médio e 127% no ensino superior, a partir do Plano de Expansão. Essas mudanças incidiram diretamente sobre a necessidade de professores para a educação profissional e tecnológica.

O Plano de Expansão das Escolas Técnicas Estaduais, como o oferecimento de cursos técnico em ambientes ociosos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (as chamadas Classes Descentralizadas) foram implantadas para atender a demanda de estudantes interessados na formação profissional de nível médio.

O Plano baseado no compartilhamento de espaços das escolas estaduais não ocupadas no período noturno promoveu - dessa forma - a capilarização do ensino profissional no Estado de São Paulo. Os cursos, abertos segundo o modelo do arranjo produtivo local, demandou o aumento da contratação de professores para esta finalidade. Assim, professores recém-formados em cursos de graduação e não licenciados, tiveram a oportunidade de atuar como docentes, ainda que em boa parte, sem a mínima experiência em sala de aula e no mundo do trabalho.

2.4 O Programa Especial de Formação Pedagógica do Centro Paula Souza (CPS-SP)

Trata-se de um programa que tem por objetivo promover a formação de professores que tenham curso de licenciatura plena em disciplinas específicas de educação profissional de nível médio e tem sido ofertado de forma recorrente pelo Centro Paula Souza, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do

Programa Brasil Profissionalizado. Este programa foi instituído pelo Decreto Federal n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) e sua missão é fortalecer, por meio de aporte financeiro de verbas, a construção, a reforma e a ampliação de unidades, instalações laboratoriais, mobiliário, equipamentos, capacitação de professores e gestores de escolas das redes estaduais e distritais de EPT.

O PEFP é aberto a docentes com aulas atribuídas nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e de outras instituições públicas de educação profissional, sendo atualmente apresentado em formato predominantemente a distância, com encontros presenciais para a realização de avaliações. As vagas remanescentes são oferecidas a colaboradores da rede pública de educação.

Desde a edição do ano de 2017, o programa passou a contar com novas disciplinas, entre as quais destacamos as disciplinas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, aperfeiçoamento em linguagem e comunicação, compartilhamento de pesquisas e práticas pedagógicas em seminários, entre outros assuntos. O curso tem uma carga horária de 460 horas a mais que em 2016, totalizando 1.000 horas, sendo 300 horas de atividades práticas e 700 horas de aulas teóricas.

Segundo dados disponibilizados no sítio da internet da entidade, este programa teve origem na década de 1980 e já apresentou diferentes nomes e formatos, mas sempre com a mesma finalidade – a de atender uma demanda emergencial e superficial voltada aos interesses neoliberais. Estima-se que o programa tenha atendido cerca de 2000 graduados não licenciados desde 2014.

A Lei Federal n. 11.784/2008 - Art. 113, § 2º, determina que são requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 106 desta Lei: I - cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente (BRASIL, Lei 11.784/2008).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº.394/1996, art. 62 (BRASIL 1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Não obstante, é possível tanto os licenciados como os bacharéis e tecnólogos, a partir do argumento legal que rege a Educação Profissional no Brasil, fruir sobre o exercício da função docente, por meio da condição de que a instituição contratante ofereça a esses profissionais a formação pedagógica - e em serviço. Emerge a necessidade de definição e efetivação de políticas públicas educacionais, destinadas à formação de professores para a Educação Profissional.

Vimos neste segundo capítulo as dimensões e o sentido da formação docente, os conceitos de formação, a diferenciação de capacitação e da formação docente. Destacamos ainda os saberes mobilizados para a formação docente. Problematicamos as implicações das Resoluções 02/2015 e 02/2019 para a formação do professor. Percebemos que há um campo de disputas no que diz respeito à formação do professor. Se por um lado governos e atores que representam o fomento de capital projetam suas forças para um modelo tecnicista e pragmático no que tange a formação de professores por meio de instrumentação jurídica, outra parcela social representada por instituições de pesquisa e da universidade pública manifestam-se em contrário, para tentar manter a salvo a perspectiva de formação crítica reflexiva e emancipadora. Estes fatores replicam o momento social e econômico presente no qual a sociedade como um todo padece com os efeitos da governamentalidade.

O capítulo a seguir expõe a trajetória metodológica proposta por este estudo.

III – METODOLOGIA

“Nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis. Mas esta suposição não deve ser tomada como justificativa para a anarquia científica. Pesquisa rigorosa ainda é possível; simplesmente é mais difícil do que se imagina.”
(BABBIE, 1999, p.182).

Este capítulo apresenta a escolha metodológica eleita para este estudo: a pesquisa qualitativa por meio dos instrumentos de análise documental e de conteúdo, além da utilização, de forma complementar, de entrevista semiestruturada e a triangulação conceitual.

A abordagem qualitativa oportuniza ao pesquisador o uso de um conjunto de técnicas interpretativas que objetiva compreender o objeto de estudo e situá-lo mediante as influências que se projetam, e no caso da presente pesquisa, em um cenário globalizado e de Políticas Neoliberais. Essa abordagem é recomendada quando se pretende compreender fenômenos realísticos, vivenciais, históricos, sociais ou grupais. A compreensão, nesse sentido, promove a interação sob vários aspectos: conceituais, teóricos ou empíricos, favorecem a explicação e a percepção dos objetos e sujeitos identificados (FLICK, 2009).

Minayo (2012) complementa e define as pesquisas qualitativas como aquelas que se aprofundam no mundo dos significados. As preocupações que norteiam a investigação estarão pautadas na descrição e na análise de como acontecem os fenômenos e por que razões eles acontecem, não havendo preocupações com a generalização das informações, mas com a clareza, comprometimento e fidelidade aos dados coletados no campo de investigação, a partir do olhar do investigador.

Com o intuito de descrever as particularidades que envolvem o PEFP proposto pelo CP - para problematizar a dimensão formativa emancipatória ou de capacitação tecnicista e operacional - utilizamos a análise documental. Considerada uma metodologia de pesquisa consistente para a identificação do significado de ações humanas e sociais, interpretação de documentos, também é reconhecida como prática favorável à compreensão de contextos e realidades dos diferentes períodos do desenvolvimento humano. Nesse aspecto, Lüdke e André (2015, p. 45) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A pesquisa contou também com revisão bibliográfica - além da análise documental - que no plano metodológico revela vantagem significativa dada a capacidade para a observação de processos por meio da perspectiva longitudinal, permitindo captar a maturação e o conjunto de implicações sem que haja a intervenção direta do pesquisador (CELLARD, 2012).

A pesquisa documental tem ainda o objetivo de constituir um “corpus” satisfatório para esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações pertinentes ao estudo (CELLARD, 2008; GIBBS, 2009; FLICK, 2009), reconhecendo, a partir daí, os limites de quem investiga documentos em dominar as informações neles contidas. Para este contexto sugere-se o uso da análise preliminar e um exame minucioso em seus procedimentos. Os argumentos revelam que a análise documental pode ser precursora para novas interpretações ou modificar alguns pressupostos iniciais (CRESWELL, 2007).

3.1 Instrumentos

A análise documental e uma entrevista semiestruturada tiveram o intuito de ampliar a percepção quanto à formação de professores pelo PEFP oferecido pelo CPS - SP. Antes, a revisão bibliográfica intencionou trazer uma base explicativa sobre a produção recente a respeito dos temas estudados: Educação para o Trabalho, Políticas Públicas Educacionais, Formação Docente Técnico-Profissional. Para analisar a perspectiva de formação de professores do CPS - SP enfatizamos o contexto de influências do Programa investigado e o quadro de implicações de educação para o trabalho de adolescentes e jovens e a necessária formação pedagógica de professores para o ensino técnico profissional, em um mundo globalizado e de característica neoliberal.

Para além, utilizamos a revisão bibliográfica, submetendo as palavras-chave deste estudo à busca nas plataformas já citadas, a fim de identificar o que já foi produzido em termos de pesquisa acerca do tema e apresentar os diferenciais que este estudo se propõe.

Entendemos que a pesquisa educacional desempenha importante papel no desenvolvimento da educação, possibilitando ao pesquisador apropriar-se de conhecimentos e prepará-los para intervir de forma competente, crítica, significativa e inovadora, no desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, a pesquisa confere uma oportunidade para a reflexão sobre as questões fundamentais

do estudo. Recordamos que a síntese revisão bibliográfica encontra-se no Capítulo II e a íntegra no Apêndice A, B e C, Volume II.

3.1.1 Análise Documental

A análise documental prevê a sistematização e análise de textos. Nesse caso os textos são relacionados às políticas para a oferta de um PEPF para docentes que possuem curso de graduação.

Santos (2000) afirma que a pesquisa documental pode ser realizada como uso de fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

A análise dos documentos foi realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Franco (2005), que compreende como procedimento realizado por uma série de etapas e operações nas quais são produzidos diálogos e problematizações entre os postulados teóricos utilizados e o método, inerentes ao processo, para satisfazer os objetivos do pesquisador. Bardin (2011) avança ao considerar os objetivos da análise de conteúdo indispensáveis para leitura e interpretação da mensagem, passando do entendimento imediato à apreensão dos elementos constitutivos do objeto de estudo, dessa forma a análise de conteúdo cumpre o papel de ultrapassar as incertezas indo além do que inicialmente fora identificado.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011, p.46):

Tem como objetivo não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos.

Essa condição possibilitou a análise prévia do material, na fase de tratamento dos dados, e que, de acordo com Bardin (2011, p. 125): “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações

sucessivas, num plano de análise”, da exploração do material e do tratamento dos resultados obtidos e interpretação a partir do entrelaçamento com o referencial teórico.

Apresentamos a seguir os documentos selecionados para os procedimentos de análise:

Quadro 2-Listagem de documentos para análise documental

| ANEXO A |
|--|
| <p>a) São Paulo. Decreto (SP) nº 34.032 de 23 de outubro de 1991. Transfere as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia;</p> <p>b) Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio;</p> <p>c) Resolução CNE/CP 02/2015 Dispõe sobre a regulamentação da formação pedagógica inicial e continuada de Professores da educação básica;</p> <p>d) Caderno de Orientação sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional - CPS SP 2016;</p> <p>e) Edital para contratação de Professores do Centro Paula Souza;</p> <p>f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).</p> |

Fonte: Organizado pela autora, a partir do contexto e objetivos de pesquisa - Disponível no Volume II – ANEXO A.

Cabe ressaltar que a seleção dos documentos obedeceu uma lógica com as intenções da pesquisa, como a natureza da educação profissional ofertada pelas Escolas Técnicas de âmbito estadual para a Secretária de Ciência e Tecnologia, como é o caso do Decreto Estadual nº 34.032. Em seguida, analisamos as Resoluções do CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997 e Resolução CNE/CP 02/2015 que tratam e regulamentam os Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, de modo a perceber o contexto de influência em que está estabelecida a formação dos professores para a educação profissional. No âmbito pedagógico, realizamos a análise do atual modelo de formação para professores da educação profissional ofertado pelo Centro Paula Souza e utilizamos para este fim o Caderno de Orientação sobre o Programa Especial de Formação, em que constam a caracterização do Programa, a Matriz Curricular, as normas acadêmicas, os esclarecimentos sobre as atividades desenvolvidas e os modelos de documentos, os pressupostos contidos no Edital de concurso público para docentes do Centro Paula Souza SP, direcionando nosso interesse para os pré-requisitos para a atuação

profissional e para os procedimentos de avaliação e seleção dos candidatos para atuar como docente desta modalidade de ensino.

O quadro a seguir apresenta o roteiro utilizado para a análise dos documentos, a partir do problema, objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos anunciados no estudo.

Quadro 3-Listagem de documentos para análise documental

| |
|--|
| <p>I – Identificação, contexto político e econômico de produção do documento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Emissor/Contexto e Autenticidade do texto 2. Contexto político e econômico de produção do documento: 3. Objetivo: Natureza normativa/orientadora/regulamentadora 4. Qual o contexto de influência identificado a partir do documento: Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? <p>Observações item I:</p> <p>II – Organização do documento no contexto da intencionalidade pedagógica (formação ou capacitação)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Como se apresenta o modelo estrutural do documento? 2.2. Há no documento indicações implícitas ou explícitas de influências globais ou internacionais quanto ao contexto em que foi proposto ou às demandas que pretende atender? 2.3. O documento identifica direta ou indiretamente os grupos de interesses que pretende atender? 2.4. O documento menciona vinculação a Políticas Públicas direcionadas à formação do trabalhador como sujeito socialmente emancipado? <p>Observações item II:</p> <p>III – Perspectivas do documento em relação a formação pedagógicas de docentes para a educação profissional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. O documento deixa claro premissas para a formação docente com base no fortalecimento identitário profissional? 3.2 O documento contribui para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva? 3.3 O documento vincula seus objetivos às demandas do mercado e da economia globalizada? 3.4 Há no documento argumentos para a formação de mão de obra qualificada de nível médio ou tecnológica? 3.5 O documento indica pressupostos pedagógicos para a formação do docente da educação profissional pautados na reflexão quanto ao processo de ensino aprendizagem? <p>Observações item III:</p> <p>IV – Observações gerais sobre o documento:</p> <p>Data da análise:</p> <p>Nome do(a) analisador(a): Andréa Cristina dos Santos</p> |
|--|

Fonte: Organizado pela autora, a partir do contexto e objetivos de pesquisa - Disponível no Volume II, APÊNDICE D.

O Roteiro para a análise documental aqui proposto, e com resultados pormenorizados no Apêndice D - organizado em quatro partes, intencionou, à luz do contexto e objetivos desta pesquisa, em primeiro lugar oportunizar a identificação do contexto de influência da produção dos documentos relacionados à Formação de

Professores para a Educação Profissional, com base na abordagem do ciclo de políticas oferecido por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) para uma reflexão sobre as políticas em seu sentido abrangente, multifacetado e específico, intencionando identificar o rol de influências ao qual um ciclo de políticas se submete, indicando as repercussões para aqueles que normalmente são vistos apenas como destinatários dessas políticas.

Dessa forma, entendemos que ao revigorar a percepção quanto aos diferentes contextos (da produção às práticas) de um Programa alinhado à uma Política Educacional, buscamos a intencionalidade incutida na política educacional e como vai eventualmente repercutir nas ações dos sujeitos (professores, coordenadores e estudantes) envolvidos com a realidade da educação profissional - e no caso da pesquisa - a formação de professores que já atuam na educação profissional e que não possuíam habilitação específica docente.

Julgamos necessário incluir a legislação que antecede e a que fundamenta a execução da Política, buscando localizar os documentos legais nesses contextos, em seguida situá-los no segundo contexto (a produção dos textos), mesmo reconhecendo a ausência de linearidade e a profusão das redes de contextos nas quais estão inseridos, pois entendemos que é nessa relação que o documento pode ser compreendido.

Também sob a sugestão de Mainardes, consolidamos as questões sobre o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática adaptadas por ele, a partir do trabalho de Vidovich (2002).

Os modelos estruturais acima especificados foram observados a fim de identificar a natureza formativa, contendo crítica, visão emancipatória, abrangente e unidade teoria e prática, ou com caráter instrumental e direcionado às demandas pontuais do mercado de trabalho - como é configurado na proposta de capacitação profissional docente.

Os procedimentos de exame preliminar e os achados produzidos pela análise documental assumem importância angular no desenvolvimento da pesquisa - entendendo que o rigor no sequenciamento das etapas pode impactar na interpretação do material apreciado. Cellard (2008) apresenta em suas discussões cinco dimensões de análise: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Esses itens auxiliaram-nos na compreensão mais profunda do material.

3.1.2 Entrevista Semiestruturada

Para complementar os dados dos documentos, utilizamos a entrevista semiestruturada (com um único sujeito). A escolha do entrevistado ocorreu durante o Exame de Qualificação da pesquisadora, a partir da experiência profissional como formador de professores do ensino técnico profissional, em experiência junto ao Ministério da Educação (1977 a 1986), por ter sido membro da Fundação Centro Nacional Aperfeiçoamento Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR (1977-1986), e ainda da sua experiência como Professor nos Cursos de Formação de Professores para as Disciplinas Profissionalizantes do Currículo de 2º Grau Convênio SE/CEET "Paula Souza"/CENAFOR e para o Ensino Técnico de 2º Grau Esquemas I e II, ambos configurados como modelos de formação anteriores em relação à última versão praticada pela entidade formadora em estudo (o CPS SP).

Julgamos que as contribuições valiosas de suas experiências poderiam complementar a análise dos documentos, na expectativa de que o relato dessa experiência poderia nos fazer compreender a maneira pela qual foram conduzidos o processo de formação de docentes (não habilitados para a docência) no CPS-SP.

Quando a entrevista semiestruturada é utilizada, se faz importante atentar-se às recomendações de TRIVIÑOS (1987, p.146) ao entender ser este um dos principais recursos que o investigador pode utilizar-se como técnica de coleta de informação:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

A partir de então, elaboramos um roteiro, ajustado à intencionalidade da pesquisa, e o submetemos a um pré-teste virtual realizado por meio da Plataforma Google Meet, com a Professora Dra Selma Garrido Pimenta (profa. Titular *Sênior* Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, Pesquisadora do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador e Profa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de

Santos - e que atuou junto com o Prof Fusari na formação de professores de educação profissional em âmbito nacional).

Quadro 4-Roteiro de entrevista pós pré-teste

| Apresentação |
|---|
| <p>Esta entrevista semiestruturada é parte integrante de pesquisa de Mestrado sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo CPS/SP aos Professores da Educação Profissional, realizado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Salientamos a importância de sua participação voluntária neste estudo.</p> <p>Roteiro de Entrevista Semiestruturada</p> <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO</p> <p>Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Prof José Cerchi Fusari (prof aposentado da FE USP)</p> <p>I – Dados pessoais: Nome completo: _____ Idade: _____ Formação: _____</p> <p>I – Dados autobiográficos: 1.1 Fale-nos sobre sua experiência docente (na ed. básica e no ens. superior). 1.2. Fale-nos sobre sua experiência docente como formador de professores da educação profissional... 1.3. Outras informações biográficas....</p> <p>II – Sobre o tema da formação de professores para a educação profissional: 2.1. Na sua opinião, quais são os temas mais importantes na atualidade acerca da formação de professores (em geral)? 2.2. Quais os temas mais importantes sobre a formação de professores para a educação profissional de nível médio? 2.3. Qual sua perspectiva acerca das Políticas Públicas relacionadas à educação profissional no Brasil? 2.4. E sobre as discontinuidades das Políticas Educacionais (e suas consequências) para a educação profissional? 2.5. Qual seu posicionamento no que diz respeito à proposição de cursos de licenciatura para a educação profissional? (tempo mínimo, organização curricular, temas convergentes, estágios etc). 2.6. Como poderia ser organizado um curso de formação de professores para a educação profissional que considerasse os processos de construção de identidades docentes, a emancipação, a autonomia e a unidade teoria e prática dos estudantes – futuros professores – nesses cursos? 2.7. Como enfrentar a situação de professores leigos (não Licenciados) na educação profissional? 2.8. Qual seu posicionamento em relação a programas de formação pedagógica de professores leigos para a educação profissional na modalidade EAD? 2.9. Como você vê a subordinação das ETECs de São Paulo à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia? Quais os ganhos e perdas com essa realidade? 2.10. Qual a sua percepção sobre as perspectivas apresentadas para os adolescentes/jovens nos atuais cursos de educação profissional oferecidos pelas ETECs de São Paulo? 2.11. Em que medida os cursos que formam professores para atuar na educação profissional poderiam alterar/ transformar as perspectivas desses cursos? 2.12. Outras observações...</p> <p style="text-align: center;">AGRADECIMENTOS</p> <p>Agradecemos a participação! Nome da Pesquisadora: Andréa Cristina dos Santos</p> |

Fonte: Elaborado pela Autora. Disponível no Volume II, APÊNDICE E.

Durante uma hora, foi apresentado à Professora Selma G. Pimenta o rol de questões propostas para a entrevista semiestruturada. Foram anotadas as seguintes considerações: Manter a estrutura proposta e ajustá-la em três blocos distintos; Estabelecer a abordagem do mais amplo para o mais específico. Conduzir a entrevista de modo que seja mantida a linearidade nas respostas do entrevistado. Sugeriu atenção para que houvesse interação constante com o entrevistado de modo a evitar digressões. Atendendo também à sua sugestão, mantivemos a quantidade de perguntas proposta no roteiro.

A seguir apresentamos o Roteiro definitivo utilizado para orientar a entrevista.

Quadro 5-Roteiro da entrevista semiestruturada

| |
|--|
| <p>Apresentação</p> <p>Esta entrevista semiestruturada é parte integrante de pesquisa de Mestrado sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo CPS/SP aos Professores da Educação Profissional, realizado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Salientamos a importância de sua participação voluntária neste estudo.</p> <p>UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO</p> <p>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</p> <p>Realizada com o Prof José Cerchi Fusari</p> <p>Dados pessoais: Nome completo: José Cerchi Fusari Idade: 76 anos Formação: Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), especialização em Especialização Em Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1969), especialização em Aperfeiçoamento do Curso Normal pela Escola Normal Particular Santo André(1964), especialização em Treinamento de Professores pelo Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr Edmundo de Carvalho(1972), especialização em Subsídios Para o Trabalho Educativo pelo Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr Edmundo de Carvalho(1971), especialização em Treinamento Sobre a Lei 5692/71 pelo Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr Edmundo de Carvalho(1971), especialização em Criatividade pelo Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr Edmundo de Carvalho(1972), especialização em Introdução à Supervisão Moderna pela Faculdades Metropolitanas Unidas(1972), mestrado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1988), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(1998), aperfeiçoamento em Aperfeiçoamento de Assistentes Pedagógicos pelo Grupo Escolar Ginásio Experimental</p> <p>I – Dados autobiográficos: 1.1 Fale-nos sobre sua experiência docente (na ed. básica e no ens. superior). 1.2. Fale-nos sobre sua experiência docente como formador de professores da educação profissional... 1.3. Outras informações biográficas.</p> <p>II – Sobre o tema da formação de professores para a educação profissional: 2.1. Na sua opinião, quais são os temas mais importantes na atualidade acerca da formação de professores (em geral)?</p> |
|--|

- 2.2. Quais os temas mais importantes sobre a formação de professores para a educação profissional de nível médio?
- 2.3. Qual sua perspectiva acerca das Políticas Públicas relacionadas à educação profissional no Brasil?
- 2.4. E sobre as discontinuidades das Políticas Educacionais (e suas consequências) para a educação profissional?
- 2.5. Qual seu posicionamento no que diz respeito à proposição de cursos de licenciatura para a educação profissional? (tempo mínimo, organização curricular, temas convergentes, estágios etc.).
- 2.6. Como poderia ser organizado um curso de formação de professores para a educação profissional que considerasse os processos de construção de identidades docentes, a emancipação, a autonomia e a unidade teoria e prática dos estudantes – futuros professores – nesses cursos?
- 2.7. Como enfrentar a situação de professores leigos (não-Licenciados) na educação profissional?
- 2.8. Qual seu posicionamento em relação a programas de formação pedagógica de professores leigos para a educação profissional na modalidade EAD?
- 2.9. Como você vê a subordinação das ETECs de São Paulo à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia? Quais os ganhos e perdas com essa realidade?
- 2.10. Em que medida os cursos que formam professores para atuar na educação profissional poderiam alterar/ transformar as perspectivas dos futuros professores dessa área educacional?
- 2.11. Outras observações...

III – Sobre a formação de Adolescentes e Jovens para a educação profissional

- 3.1 Qual a sua percepção sobre as perspectivas apresentadas para os adolescentes/jovens nos atuais cursos de educação profissional oferecidos pelas ETECs de São Paulo?

Agradecemos a participação!

Nome da Pesquisadora: Andréa Cristina dos Santos

Fonte: Elaborado pela Autora. Disponível no Volume II, APÊNDICE F.

O roteiro da entrevista ficou organizado em uma primeira parte de doze questões abertas a fim de estimular o envolvimento do entrevistado, para introduzir (ou não) questionamentos adicionais na medida em que o tema fosse amadurecendo, durante a interação.

A entrevista semiestruturada foi organizada da mesma forma - por meio virtual (em dois episódios) - com convite prévio e agendamento e autorização na forma de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no Volume II, APÊNDICE G. As gravações originadas deste encontro virtual foram transcritas em sua íntegra. A realização ocorreu nos dias 24-02-2021 e em 16-03-2021, com base no roteiro revisto após o pré-teste conforme anunciado anteriormente. Optamos por utilizar dois dias distintos para o diálogo na intenção de tornar mais confortável este procedimento para o entrevistado e de organizar melhor o conteúdo, com uma fase autobiográfica no primeiro encontro e no segundo encontro, para dialogar em torno das perspectivas do entrevistado quanto a formação de professores (em geral e do ensino técnico) e das implicações da educação para o trabalho para o público jovem (tema que emergiu durante o pré-teste e a entrevista).

Os temas relacionados às informações autobiográficas e de experiências profissionais, identificadas nas marcações do roteiro, foram apresentadas ao entrevistado logo no início do encontro para compartilhar as experiências à medida que as lembranças afloravam em sua memória e dar relevância aos eventos mais significativos da sua trajetória na área da educação.

Após o procedimento de coleta de informações, passamos para a etapa de tratamento das informações, no sentido de fazer emergir elementos relevantes para formas subsequentes identificadas pela categorização dos temas para a elaboração das categorias descritivas como proposto por Lüdke e André (1986) e, na sequência, a triangulação de dados.

3.1.3 A triangulação de dados

Entendemos a necessidade de triangular os instrumentos de pesquisa (documentos e entrevista) para adensar a compreensão acerca do objeto da pesquisa, promovendo a visibilidade de diferentes pontos para análise.

No processo de análise metafóricamente, produzimos luz e sombra sobre o objeto pesquisado, nesse sentido a triangulação pode favorecer a percepção do que fugiu, de início à compreensão, podendo fazer emergir novas formas de perceber a realidade (PAIVA, 2011; TUZZO, 2016).

Nosso objetivo desde a triangulação é, a partir desta ação, compreender várias perspectivas acerca do PEFP CPS SP, de modo a ampliar as dimensões que circundam o embasamento conceitual, a análise documental e os dados colhidos nas entrevistas. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

No capítulo a seguir utilizaremos os dados coletados pelos instrumentos já apresentados para estabelecer a tessitura necessária à compreensão dos fenômenos estudados.

IV – PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO CPS-SP

*“A educação, qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”*
(Paulo Freire, 1997, pg.32)

O capítulo visa estabelecer interlocução entre as análises dos documentos e da entrevista e a partir deste espectro, aproximarmos-nos das ações que envolvem o PEFP CPS SP e as implicações para a formação dos professores desta área educacional. Reconhecemos que o PEFP do CPS/SP não configura uma Política Pública Educacional em sua essência, mas que dela deriva e, dessa forma, buscamos identificar em tal Programa as marcas que o contextualizam e influenciam.

4.1 O PEFP CPS SP: o que os documentos revelam?

Conforme mencionamos no capítulo metodológico, a análise documental foi o instrumento que escolhemos para estabelecer a compreensão em profundidade sobre os elementos que norteiam a oferta do PEFP do CPS SP como mecanismo para a formação de docentes que atuam na educação profissional. A partir dela, nos guiamos pela proposta de Bardin (2006) para compor os procedimentos de análise, como anteriormente anunciado, visto que os dados extraídos desta análise servirão para vislumbrar o contexto de influência e o contexto de produção de texto que orientam essa estratégia formativa, de modo a anunciar traços da proposta tecnicista compatível a modelos naturalizados pelo capitalismo periférico, imbuído da racionalidade neoliberal, e que por sua vez, incompatibilizados da unidade teoria e prática e das práticas reflexivas necessárias para a atuação docente emancipada.

Os documentos escolhidos para análise demarcam temas estruturais para a pesquisa como por exemplo o Decreto Estadual nº 34.032, que inclui a educação profissional do Estado de São Paulo na Secretaria da Ciência e Tecnologia, indicando a intencionalidade das Políticas Públicas Educacionais (PPE's) relacionadas à Educação Profissional, podendo justificar uma percepção dicotômica entre o ensino propedêutico e a educação para o trabalho.

No caso das Resoluções do CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997 e Resolução CNE/CP 02/2015 foram escolhidas porque regulamentam os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, em

que percebemos o contexto de influência da formação dos professores para a educação profissional. No âmbito pedagógico, realizamos análise do atual modelo de formação para professores da educação profissional ofertado pelo CPS-SP pela análise do Caderno de Orientação sobre o Programa Especial de Formação, em que constam a caracterização do Programa, a Matriz Curricular, as normas acadêmicas, os esclarecimentos sobre as atividades desenvolvidas e os modelos de documentos, os pressupostos para os Editais de concursos públicos para docentes com os pré-requisitos para a atuação profissional e para os procedimentos de avaliação e seleção dos candidatos para atuar como docente desta modalidade de ensino.

Incluimos posteriormente para análise o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que estabelece a articulação com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Nosso interesse aqui é compreender como o texto legal configura os saberes exigidos do professor por meio das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem, da produção cultural local e global e a maneira pela qual busca-se o pleno desenvolvimento dos estudantes, a partir de dimensões fundamentadas pela essencialidade, interdependência, complementaridade e integralidade do exercício profissional docente no âmbito da Educação Básica identificadas por : I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional, concebidas como competências gerais nas quais são identificadas a essencialidade para promover a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais, autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2019, p. 2).

Conforme anunciado antes, na fase seguinte, construímos um roteiro de análise documental a partir do problema, objetivos e dos referenciais teóricos do estudo.

4.1.1 Observações sobre a Análise documental e de Conteúdo

Valemo-nos da realização de um pré-teste a fim de identificar eventuais lacunas e inconsistências que poderiam macular os achados possíveis.

A seguir apresentamos algumas percepções da análise documental e de conteúdo. Separamos propositalmente o primeiro documento, dado o contexto da

produção que, conforme já anunciamos, movimenta a educação profissional do âmbito estadual da Secretaria de Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Consideramos que embora não esteja diretamente atrelado ao PEFP – CPS-SP, a legislação aqui destacada assumiu importante papel nas premissas que direcionam as Políticas Públicas Estaduais para oferta de Educação Profissional no Estado de São Paulo a partir de 1991. Em seguida apresentamos as análises dos documentos que julgamos ser indispensáveis para a compreensão das relações existentes entre as Políticas Públicas e a intencionalidade a elas relacionadas:

Quadro 6-Análise do Decreto (SP) nº 34.032 de 23 de outubro de 1991.

| I – Identificação, contexto político e econômico de produção do documento | |
|---|---|
| Emissor (es) Contexto Autenticidade do texto | LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO, Governador do Estado São Paulo |
| Contexto político e econômico de produção do documento | No âmbito estadual, o governo passava por dificuldades em razão de denúncias de corrupção e enriquecimento ilícito que atingiam o ex-governador Orestes Quêrcia, padrinho político do governador Luiz Antônio Fleury Filho, período recessivo em razão das repercussões das ações do governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). |
| Objetivo: Natureza normativa/orientadora /regulamentadora | Transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico |
| Qual o contexto de influências identificadas a partir do documento: Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? | Influências, Econômicas e Políticas, estaduais, nacionais. Ações do Governo Federal que repercutem na gestão da unidade da federação. |
| II – Organização do documento no contexto da intencionalidade pedagógica (formação ou capacitação) | |
| Como se apresenta o modelo estrutural do documento? | O documento está estruturado em 9 artigos, sendo que o sétimo possui parágrafo único. Possui retificação no artigo 1º e 5º |
| Há no documento indicações implícitas ou explícitas de influências globais ou internacionais quanto ao contexto em que foi proposto ou às demandas que pretende atender? | Implícita – há interlocução com tendências externas quanto à adequação tecnológica para a formação de mão de obra. |
| O documento sucinta direta ou indiretamente os grupos de interesses que pretende atender? | Escolas Técnicas Estaduais e Políticas Educacionais Estaduais |
| O documento menciona vinculação a Políticas Públicas direcionadas à formação do trabalhador como sujeito socialmente emancipado? | Não |
| III – Perspectivas do documento em relação a formação pedagógicas de docentes para a educação profissional | |
| O documento deixa claro premissas para a formação docente com base no fortalecimento identitário profissional? | Não |
| Há no documento indicações implícitas ou explícitas de influências globais ou internacionais quanto ao contexto em que foi proposto ou às demandas que pretende atender? | Implícita – Contexto de influência da produção do texto está contido na intencionalidade global representada por organismos supranacionais presente também nos documentos que orientam as políticas de educação para o trabalho dos países a estas associados. |
| O documento sucinta direta ou indiretamente os grupos de interesses que pretende atender? | Sim. Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, Ministério da Educação, Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial |
| O documento contribui para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva? | Não |
| O documento vincula seus objetivos às demandas do mercado e da economia globalizada? | Não |
| Há no documento argumentos para a formação de mão de obra qualificada de nível médio ou tecnológica? | Não |
| O documento indica pressupostos pedagógicos para a formação do docente da educação profissional pautados na reflexão quanto ao processo de ensino aprendizagem? | Não |
| Observações gerais sobre o documento: Produzido por exigência protocolar para transferência de ativos fixos e procedimentos de transferência de responsabilidade entre entidades do ambiente estatal | |

Fonte: Organizado pela autora, a partir do contexto e objetivos de pesquisa - Disponível no Volume II, APÊNDICE H.

Buscamos complementar alguns aspectos que justificam a transferência de Secretaria a qual se refere este documento. De acordo com DETREGIACHI FILHO (2012), o CEETEPS, antes denominado CEET - Centro Estadual de Educação

Tecnológica de São Paulo, fundado pelo governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), por meio do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, tinha a intenção de consolidar uma instituição tecnológica de referência, para expandir a educação profissional no Estado de São Paulo.

O Decreto-Lei 6 de outubro de 1969 dava à autarquia ali criada a premissa de articular o desenvolvimento da educação tecnológica estadual, dado o contexto e características do mercado de trabalho nacional e regional. Com a revogação do ensino profissionalizante compulsório no ano de 1980 (o segundo grau, conforme a determinação estabelecida com a Lei Federal 5.692 de agosto de 1971), tornou-se imperativo a transferência das escolas técnicas estaduais, da Secretaria da Educação para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Observe-se, à época, um debate em razão da resistência entre os segmentos do governo e da Secretaria Estadual da Educação – SEE em torno deste assunto. Contudo, a segunda sessão pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP foi o ambiente no qual a temática foi exposta e ali entendida como postura política consolidada em favor da transferência das escolas públicas para o âmbito da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia - ainda que contestado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Coube ao texto dos Decretos Estaduais nº 16309 de 4/12/1980 e nº 18421 de 05/02/1982, promover a transferência das primeiras Escolas Técnicas para o CEETEPS. Entretanto, ainda no ano de 1990, havia boa parte das Etecs submetidas à SEE. Nesse sentido, Detregiachi Filho (2012) ressalta que uma decisão geral ainda não havia sido tomada e que a dinâmica do ensino profissionalizante, não apenas estadual ou nacional, tendia a essa separação, sendo uma posição expressa até pelo Banco Central tendo como referência as recomendações do Banco Mundial que indicava desde o início da década de 1990 que a educação técnico-profissional configurava um elemento estratégico de mudança na estrutura educacional dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (BIRD, 1992) sobre Educação Técnica e Formação Profissional continha a explícita recomendação para que houvesse a separação da educação, dos processos por ele entendido como de ‘capacitação’.

A presença de um tom direto e não usual por formuladores das reformas educacionais em cada país, recomendada pelo Ministério da Educação, à época, visava garantir a flexibilização, acesso e manutenção de um formato educacional

menos suscetível a procedimentos burocráticos (CUNHA, 2002). Por meio do Decreto Estadual nº 34032, em 1991, a supervisão das escolas técnicas passou da Secretaria da Educação para a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. De fato, o processo somente foi concluído no ano de 1993, com o Decreto Estadual 37.735, a partir do qual foram transferidas oitenta e duas Etecs para o CEETEPS - o que indica, ao nosso ver, o direcionamento da educação profissional para o atendimento de interesses de mercado e do capital.

A seguir apresentamos o quadro geral de análise documental:

Quadro 7-Análise dos Documentos

| I – Identificação, contexto político e econômico de produção do documento | Resolução nº 02/97 de 12/06/1997 | Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 | Deliberação Ceeteps – 6, de 16-7-2008 | Caderno de Orientações sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional (2016) | Edital de Abertura de Inscrições ao Concurso Público para Professor de Ensino Médio E Técnico, Nº 194/01/2019 |
|---|--|--|---|---|---|
| Emissor (es) Contexto Autenticidade do texto | Produzida pela Câmara de Educação Básica, vinculada ao Conselho Nacional de Educação, estabelece disposições sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível no site do MEC para acesso. | Resolução produzida pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno do Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda (licenciatura) e para formação continuada. Disponível no site do MEC para acesso. | Produzido pelo Centro Paula Souza. Refere-se a regramento para atribuição de aulas mediante orientação do catálogo de requisitos. | Desenvolvido pelo CPS. Documento que reúne a caracterização do PEFPS CPS, a matriz curricular, normas acadêmicas, calendário acadêmico, explicações sobre atividades e modelos de documentos. Disponível no AVA da Entidade. | Desenvolvido pela Unidade Escolar ofertante da Vaga. Apresenta o rol de requisitos para a participação no certame do concurso público para o provimento de vaga de professor do Ensino Técnico – Disponível no site da Unidade OP194 – Etec Dra Ruth Cardoso. |
| Contexto político e econômico de produção do documento | A resolução foi influenciada pela falta de professores para o ensino básico e pela lacuna deixada pelo Decreto nº 2208/97, que regulamentou o capítulo III da LDB 9394/96, conhecido como a Reforma do Ensino Técnico. Cenário: Prevalência do interesse em aproximar a educação ao contexto do desenvolvimento sustentado e da modernização dos | A Resolução 02/2015 surgiu após 18 anos de vigência da Resolução 02/94, passa a compreender a educação profissional como um dos níveis da educação básica. Ratifica a necessidade da licenciatura ou formação equivalente para habilitação docente | Deliberação vem atender a normatização necessária para a vinculação da atribuição ao catálogo de requisitos proposto no plano de curso de cada habilitação técnica oferecida nos cursos de nível médio técnico. | O caderno de orientação foi produzido para orientar participantes do modelo virtual do PEFPS CPS SP, consolida a aplicação dos investimentos do Programa Brasil Profissionalizado e do FNDE em prol do desenvolvimento da educação profissional e tecnológica | O Edital de abertura para provimento do cargo de Professor do Ensino Médio Técnico, foi publicado no ano de 2019, visa atender a disponibilização de vaga para a área de Desenvolvimento de sistema, curso com demanda acentuada na unidade 0194 da Etec Dra Ruth Cardoso. – São Vicente. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | laços entre Capital e Trabalho. | | | | |
| Objetivo: Natureza normativa/orientadora /regulamentadora | Criar Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para o Ensino Fundamental e Médio destinados a portadores de diploma superior, a fim de estabelecer habilitação nas disciplinas que pretendiam lecionar. Possui característica regulamentadora em relação ao Decreto: 2208/1997. | A resolução 02/2015 tem natureza normativa no que tange às diretrizes curriculares para a formação inicial e em nível superior/cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura | A deliberação 6 Ceeteps apresenta natureza normativa e orientadora | O caderno do PEFP CPS SP tem característica orientadora | O edital de abertura de inscrição para concurso público tem característica normativa e regulamentadora para os interessados em participar do certame |
| Qual o contexto de influências identificadas a partir do documento: Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? | O documento aparenta evidenciar o caráter emergencial da modalidade de formação (dado o tempo limitado de sua vigência), também expressa pela característica de sua denominação: (programa). Acolheu de forma complementar a formação de professores da educação profissional | O documento foi concebido após sucessivas comissões bicamerais. Em seu teor estabelece a educação profissional no âmbito da educação básica, | Não identificado no documento | O documento aparenta estar vinculado com as expectativas do mercado globalizado quando anuncia no rol de disciplinas oferecidas a expectativa de atender a exigência do profissional requerido pelo mercado, também quando propõe que o professor reconheça as políticas públicas para a educação profissional como desvinculada de um planejamento governamental | O documento foi produzido em razão da demanda por profissionais para atuar como professor da educação profissional em nível técnico para a área tecnológica de desenvolvimento de sistemas. |
| II – Organização do documento no contexto da intencionalidade pedagógica (formação ou capacitação) | Resolução nº 02/97 | Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 | Deliberação Ceeteps – 6, de 16-7-2008 | Caderno de Orientações sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional (2016) | Editais de Abertura de Inscrições ao Concurso Público para Professor de Ensino Médio E Técnico, Nº 194/01/2019 |
| Como se apresenta o modelo estrutural do documento? | O documento dispõe de 12 artigos determinando o modelo em que se dará os programas especiais de formação pedagógica, indicando os argumentos para sua oferta, o público ao qual se destina, as características das instituições habilitadas para a oferta, a estruturação curricular, a amplitude e a metodologia, os argumentos legais a necessidade de submissão para reconhecimento do CNE, a avaliação e a certificação e o prazo de validade | O documento está estruturado em oito capítulos e 25 artigos apresenta duas retificações e uma alteração alusiva aos parâmetros da BNCC | O documento considera o disposto na Lei complementar 1044 de 13/05/2008, está dividido em seis artigos. | Possui informações sobre os objetivos PEFP CPS Está estruturado em Introdução, caracterização do programa, objetivos do programa certificação, equipe, estudar a distância, organização do programa, matriz curricular, o que são práticas pedagógicas? Como fazer uma prática pedagógica? Que práticas pedagógicas fazer? Avaliação da disciplina de práticas pedagógicas Calendário acadêmico Normas acadêmicas Tutorial AVA. | O documento foi produzido no ano de 2019, Está estruturado em 16 capítulos e 8 anexos. Com instruções gerais e específicas para orientação do candidato. |
| Há no documento indicações implícitas ou explícitas de influências globais ou | O documento dispõe no 3º o documento aparenta estar vinculado a promoção | Não explicitado no documento, mas atende modelos | O documento aparenta estar em consonância com os | O documento apresenta diversos argumentos relacionados ao | Não há evidências |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| internacionais quanto ao contexto em que foi proposto ou às demandas que pretende atender? | de integração do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos inerente à prática docente. | internacionais para a educação básica | organismos internacionais relacionados ao catálogo de profissões | modelo produtivo imposto pela globalização e pela competitividade, naturalizando-as como cenário permanente das relações de trabalho educação | |
| O documento sucinta direta ou indiretamente os grupos de interesses que pretende atender? | O documento evidencia que se destina a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudo dessa habilitação | O documento é direcionado a profissionais da educação básica | O documento é direcionado a docentes que têm aulas atribuídas no ensino técnico | O documento aparenta atender os interesses dos arranjos produtivos locais e de mercado. Está direcionado a professores graduados com interesse de atuar como docente da educação profissional. O público-alvo são jovens e adultos interessado em adentrar ou permanecer no mundo do trabalho | Profissionais ou professores que desejam atuar como professor de ensino médio em nível técnico. |
| O documento menciona vinculação a Políticas Públicas direcionadas à formação do trabalhador como sujeito socialmente emancipado? | O art. Nº 2 do documento aparenta atender os efeitos da lacuna deixada pelas Políticas públicas educacionais que tratam da formação e aperfeiçoamento da habilitação para o exercício da docência da Educação Básica, do ensino médio e técnico. | O documento está vinculado às políticas públicas para a educação básica em vigor. | O documento está vinculado ao regramento interno do CPS que está em consonância com a política pública educacional | O documento relaciona-se com a política educacional para a educação básica em vigor | Este documento atende ao regramento de PPE's e do trabalho |
| III – Perspectivas do documento em relação a formação pedagógicas de docentes para a educação profissional: | Resolução nº 02/97 | Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 | Deliberação Ceeteps – 6, de 16-7-2008 | Caderno de Orientações sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional (2016) | Edital de Abertura de Inscrições ao Concurso Público para Professor de Ensino Médio E Técnico, Nº 194/01/2019 |
| O documento deixa claro premissas para a formação docente com base no fortalecimento identitário profissional? | O documento associa no § 1º do artigo 4º que as premissas são alusivas ao fornecimento de elementos básicos para o | O documento revela em todo o corpo premissas para a formação docente considerando caráter | Não foram identificados no documento referências relacionadas à formação docente com | O documento reproduz premissas para a formação docente da educação profissional a característica identitária profissional é proposta em umas | Não identificamos no documento indícios relacionados às premissas para a formação docente com base no |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à docência | identitário com ênfase para aqueles que atuam na educação básica | base no fortalecimento identitário profissional. | das disciplinas do PEPF CPS SP | fortalecimento identitário profissional |
| O documento contribui para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva? | O documento não especifica adoção ou fortalecimento de pedagogia críticas, nem qualquer alusão a projetos alternativos. Determina apenas em seu conteúdo a possibilidade de pulverização da oferta pela capilarização por meio da desobrigação da oferta sem necessidade de autorização prévia. | O documento orienta quanto aos requisitos para a formação por meio do fortalecimento da criticidade | O documento não apresenta relação com o item analisado | O documento propõe ao professor a realização um rol de práticas pautada em interdisciplinaridade, resolução de situação problema e pesquisas como mecanismo de atividade prática (estágio) | Não se aplica |
| O documento vincula seus objetivos às demandas do mercado e da economia globalizada? | Entendemos que § único do artigo primeiro deste documento aponta que a disposição da resolução visa atender demandas não atendidas nas escolas de professores não habilitados para a prática docente | sim | sim | sim | sim |
| Há no documento argumentos para a formação de mão de obra qualificada de nível médio ou tecnológica? | Este documento não menciona os níveis escolares formadores de mão de obra qualificada, mas é extensivo para as disciplinas de nível médio Técnico | não | sim | sim | sim |
| O documento indica pressupostos pedagógicos para a formação do docente da educação profissional pautados na reflexão quanto ao processo de ensino aprendizagem? | Não está explícito no documento qualquer intencionalidade de promover a reflexão quanto ao processo de ensino-aprendizagem | sim | Não se aplica | Está proposto nas ementas das disciplinas e nas práticas pedagógicas quando da produção de relatórios analíticos | Previsto para fins de pontuação na aula teste |
| Observações gerais sobre o documento | Observamos que o documento oportuniza a avaliação quanto a compatibilidade entre a formação do cursista e a disciplina na qual pretende habilitar-se | O documento detalha as diretrizes curriculares para formação inicial e continuada alusiva a professores da educação básica | O Documento produz efeitos para fins de atribuição de aulas em relação ao regimento interno do CPS SP | O documento é específico para a formação de professores da educação profissional, deixa claro a diferenciação dos propósitos da educação básica e tem por objetivo preparar o participante para reproduzir técnicas para preparar o aluno para um cenário de alta competitividade e influência mercadológica | O documento propõe as regras para a participação no concurso público. O conhecimento pedagógico é tratado como diferencial para a classificação geral. O referido documento possibilita que candidatos com formação tecnológica sejam admitidos para o exercício da profissão docente caso tenham pontuação superior à dos concorrentes. O conhecimento pedagógico prévio não surte efeito impeditivo para a participação no concurso. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos - Disponível no Volume II, APÊNDICE J.

A orientação para a análise dos documentos esteve pautada em Franco (2007), que propõe a inter-relação necessária entre problema e objetivos da pesquisa para caminhar na identificação dos temas orientadores da análise.

As análises sugerem que as PPE's no país estão situadas em um cenário mundial globalizado e neoliberal, em que a precarização da Educação produz e reproduz o aumento das desigualdades.

O contexto cada vez mais tecnológico torna certos segmentos sociais vulneráveis economicamente, dada que a formação para o trabalho requer o planejamento e o desenvolvimento de estratégias para a formação em modelos formativos compatíveis com a demanda mercadológica indicada pela racionalidade neoliberal (LAVAL, 2004). Cabe ressaltar que a racionalidade a qual nos referimos está introjetada na realidade que busca amalgamar educação e mercado, expondo o papel utilitário da escola para promover a expansão e o fortalecimento das desigualdades sociais, nas palavras de Laval (2004, p.156), “em todo lugar onde se desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas”.

A crítica à redução da finalidade da escola e da educação para o atendimento da ordem mercadológica está presente na narrativa de autores como Bernard Charlot (2005), que refuta qualquer inclinação da escola ao atendimento dos interesses econômicos e quaisquer que sejam os organismos internacionais”. Para ele é uma ameaça ao universalismo humano e para sua construção como sujeito, também chamando a atenção quanto ao agravamento da desigualdade que estes elementos conferem à realidade social (CHARLOT, 2005).

No campo da educação profissional, vimos que dada a sua proximidade com a esfera econômica, invariavelmente está suscetível aos interesses do mercado para a manutenção da racionalidade neoliberal e da promoção do sujeito empreendedor para garantir os padrões da produção empresarial. Essa lógica válida e justifica a prática de uma concepção de formação para os professores desta área absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, como processo. Organizamos os temas que apareceram na análise dos documentos – conforme Quadro a seguir:

Quadro 8-Organização dos temas para Análise

| | |
|---|--|
| Políticas Educacionais para a Educação para o Trabalho | Cenário Globalizado com Tendência Neoliberal |
| | Precarização do ensino e aumento desigualdades para o acesso ao Mundo do trabalho para os segmentos vulneráveis economicamente |
| Formação docente para a Educação Profissional | Formação e modelos formativos |
| | Bacharel como professor |
| | Perspectivas para a formação crítica e emancipadora |
| Programa Especial de Formação Pedagógica: Formação ou Capacitação? | Modelo de formação tecnicista |
| | Consequências (implicações) para a qualidade da formação profissional em nível médio |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos temas emergidos em campo e dos referenciais teóricos. Disponíveis em Volume II, APÊNDICE N.

Reexaminando os temas agrupados à luz dos objetivos e questão norteadora da pesquisa - elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 9-Análise dos Documentos: Evidências

| Categorias | Subcategorias para análise | Evidências |
|--|--|---|
| Políticas Públicas Educacionais | Cenário Globalizado e Neoliberal | Contexto suscetível à descontinuidade de Políticas Públicas em Educação voltadas à Educação Profissional e de ações emergenciais de formação de professores para esse nível educacional |
| | Precarização do ensino e aumento desigualdades para o acesso ao Mundo do trabalho para os segmentos vulneráveis economicamente | Atendimento dos pressupostos internacionais em prol da formação flexível precarização da força de trabalho |
| Formação para o Trabalho | Formação e modelos formativos | Interlocução com a estratégia de precarização das relações de trabalho em um ambiente Globalizado de Tendência Neoliberal |
| | Bacharel como professor | Resposta a demanda por professores para atender a abertura exponencial de turmas do ensino médio técnico |
| PEFP- CPS/SP: Formação ou Capacitação | Perspectivas para a formação crítica e emancipadora | Formação docente para atender necessidades da educação profissional |
| | Modelo de formação tecnicista | Característica de formação em que prevalece a repetição de práticas instrumentais e direcionada às demandas pontuais do mercado de trabalho |
| | Consequências (implicações) para a qualidade da formação Docente e para a formação profissional em nível médio | Precarização da formação docente e o estabelecimento de força de trabalho com qualificações desiguais de fácil substituição para execução de atividades laborais de natureza simples que possa ser moldada por processos rápidos de treinamento |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise documental em relação às categorias de análise. Disponível em Volume II, APÊNDICE O.

O Quadro 9 elucidou a descontinuidade das PPE's voltadas à EP no Brasil e em São Paulo e são apresentadas como políticas de governo, materializadas por meio de projetos e programas postulados por governos que se alternam e que não se responsabilizam por avaliar e identificar os avanços e limites dessas ações.

Encontramos em Ball (1998) justificativas para compreender o quão estamos suscetíveis às influências globais e aos organismos internacionais que fomentam um fluxo ideológico presentes na política e na estrutura social. Há uma dinâmica de convencimento que coabita os meios acadêmicos e de produção de culturas para propagar ideais 'progressistas' (pois assim se reconhecem) favoráveis à ordem mercadológica e que falam de um lugar que não conhecem a exemplo de profissionais de áreas não educacionais ditando o modo de ser e fazer das políticas educacionais - como os economistas e encontram apoio em organismos de grande influência, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Outro elemento que merece destaque consiste no respaldo internacional da OCDE, cujo princípio fundante é a unificação do desenvolvimento econômico à estabilidade social sendo um dos referenciais de destaque nas Políticas Educacionais.

Reiterando o contexto de meados da década de 1990, apontado por Dubet (2001), o fluxo de capitais orbitava em torno de Estados Nacionais capazes de promover maior rentabilidade – o que ocorre até o momento – entretanto, o despertar mais contundente da potencialidade dos mercados, principalmente dos países asiáticos, promoveu a necessidade de configurar rapidamente a oferta de mão-de-obra de baixo custo. O movimento da geolocalização dos sistemas produtivos propiciou o que hoje entendemos como conglomerados transnacionais – identificados por unidades produtivas instaladas em países com estrutura jurídica e político-democrático fragilizados favoráveis ao neoliberalismo e receptivas às demandas do mercado acima de suas economias é o que afirmam Humphrey (1994) e DAM (1977), esses elementos, ao nosso julgamento, contribuem sobremaneira para a precarização do trabalho e da formação para o trabalho.

Percebemos que esses movimentos perpassam as estratégias de governo, influenciam e direcionam contextos específicos como a formação para o trabalho e os programas a ele relacionados. As evidências dos documentos analisados demonstraram a urgência para a ativação da habilitação do Bacharel para a atuação

como professor da Educação Profissional, por modelos de equivalência à licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, e isso aparece de forma recorrente nos documentos analisados, com exceção do que está apresentado na Res. n. 2/2015 (BRASIL, 2015) - o que nos parece um compromisso em procedimentos que resolvem o sintoma, mas não curam a enfermidade: a falta de professores habilitados em quantidade suficiente para atender a demanda da educação profissional.

Reconhecemos que o atalho presente no texto legal, para garantir a habilitação profissional para atuação docente, traz à tona indagações relacionadas à qualidade da formação complementar e, ainda, se esta é capaz de atender e/ou equiparar-se à complexidade formativa do curso integral, que invariavelmente tem falhas e inconsistências na relação teoria e prática. No caso da Resolução CNE nº 2/97, questionamos se esta oportuniza a formação para uma prática docente emancipadora ou se o caráter emergencial e tecnicista, imposto por esta legislação, durante o período em que esteve em vigor, promoveu condições para fragilizar a profissão docente e o propósito da educação básica.

Compreendemos, com Linhares e Silva (2008), que a citada Resolução também trazia em seu texto expressão imprecisa para dimensionar o sentido de aproveitamento de "outras atividades". O texto deixa em aberto que experiências de formação vividas fora do ambiente educacional fossem aproveitadas no processo de formação de professores. Esta imprecisão pode abrir caminho para toda sorte de análise de compatibilidade entre a formação do professor estudante e a disciplina para a qual o cursista pretende habilitar-se. Outro fator a ser melhor compreendido é sobre a maneira pela qual as instituições são avaliadas e credenciadas pelos órgãos de supervisão quanto às finalidades da qualidade da educação que oferecem.

Sobre o termo "formação inicial e continuada", ao nosso olhar, é um tema que orbita em torno das políticas públicas e supõe considerar a valorização do profissional e o ambiente de trabalho. Não obstante, espera-se que a formação seja capaz de desenvolver a percepção do valor inequívoco de uma determinada profissão, tanto para o próprio professor, como do valor que a sociedade lhe é capaz de atribuir. Quando a sociedade compreende e demonstra este reconhecimento, toda a comunidade escolar é valorada proporcionalmente. Concordamos com as contribuições de Pimenta e Libâneo (1999), quando afirmam que a formação do professor e seu desenvolvimento profissional envolvem formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Entretanto, salvo a Resolução CNE nº 02/2015, que explicita em seu conteúdo informações com este teor, os demais documentos recorrem ao termo “formação” apenas para referir-se ao conhecimento necessário para a prática profissional, no nosso entendimento, alusivo a um atributo necessário para o exercício profissional.

No caso da educação para o trabalho consideramos ainda mais perceptível a ausência de um elemento norteador nas políticas públicas para a formação do professor em que tenha sido consideradas as especificidades do professor e do estudante e que considere as peculiaridades dos modelos produtivos, mas que por outro lado não esteja somente à mercê dos interesses do mercado e sim em prol da construção de um cidadão emancipado.

As repercussões deste contexto podem ser verificadas por meio da realidade vivida em sala de aula pelos profissionais da educação profissional. Além disso, foi também intenção desta pesquisa compreender as perspectivas que afastam a formação docente da condição crítica e emancipatória, abrangente com unidade de teoria e prática para aproximá-la do que entendemos ser condizente à capacitação profissional, compatível a interesses emergenciais, que projetam incertezas para jovens e trabalhadores que buscam ascender ao mundo do trabalho e uma vida social.

De fato, a formação do professor, quando fragmentada por políticas públicas inseridas em um contexto de influências que apenas encenam ou reproduzem o que a sociedade acredita ter ou ser, mas que está distante do que representa a justiça social, equidade, e solidariedade, não contribui para o desenvolvimento de sujeitos envolvidos (docentes e estudantes) com o país, seus problemas e possibilidades de transformação - pelo contrário, aumenta o fosso das desigualdades e da precarização do trabalho. Para Honoré (1980) a emancipação profissional do professor, consolidada por meio da formação, confere além do preparo teórico, o desenvolvimento processual de práticas que lhe proporcionem a maturação necessária e inerente para a atividade docente.

Os temas Formação Inicial e Continuada aparecem nos documentos analisados no sentido de diferenciar as etapas formativas do professor.

Percebemos que o termo “Catálogo de Requisitos” – presente nos documentos analisados – parece-nos um referencial orientador para que professores da educação profissional possam ter a atribuição de aulas no ensino técnico, sendo a condição que o associa ao componente curricular que pretende lecionar. Presente em Editais de

Concurso Público e na Deliberação Ceeteps – 6 (2008) representa o rol de formação acadêmica necessária para a atribuição ao cargo.

4.2. Entrevista com um professor-formador da área de educação profissional

Após realizar a análise de documentos que sustentam a oferta do Programa de formação pedagógica pela entidade estadual de ensino técnico e tecnológico, e, na perspectiva de relacionar abordagens fundantes para a formação de professores da educação profissional, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento complementar neste estudo.

Ao dar continuidade à etapa de análise, procedemos à transcrição dos diálogos a partir da identificação das unidades de registro, para evidenciar temas para a construção das categorias, por meio da análise crítica do PEFP oferecido pelo Centro Paula Souza – SP, considerando os contextos histórico, político e econômico e o modelo formativo ofertado aos professores de ensino médio-técnico.

Consideramos que a entrevista com o Profº Dr. José Cerchi Fusari apresentou uma abordagem crítica sobre os temas relacionados à formação de professores e as PPE's em curso e descontinuadas para esta modalidade de ensino, a estrutura e organização ideal para cursos de Licenciatura dedicados à EP, também sobre a construção de identidades, emancipação, autonomia e unidade teoria e prática para estudantes futuros professores da educação profissional.

4.2.1 Análise da Entrevista com Jose Cerchi Fusari

As marcações que delimitam o contexto das questões propostas estão identificadas no roteiro da entrevista como: I - Dados autobiográficos, II – Sobre o tema da formação de professores para a educação profissional, e, III – Sobre a formação de Adolescentes e Jovens para a educação profissional (APÊNDICE - E. Quadro 4 e no APÊNDICE. F. Quadro 5).

Quadro 10-Tratamento de dados - Entrevista Prof Dr. José Cerchi Fusari - Datas :24/02/2021 e 16/03/2021

| Data | Abordagem no Roteiro | Temas identificados para Análise | Excertos da transcrição da entrevista |
|------|----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
|------|----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| 24/02/2021 | <p>I - Dados autobiográficos</p> <p>1. Experiência docente (na ed. básica e no ens. superior)</p> | <p>Tema 1 – Formação do Professor alfabetizador</p> | <p>Tema 1 - “Nesse exato momento, eu estou com 76 anos de idade, eu comecei a minha carreira como professor primeiro, eu acho importante contextualizar. Nos anos 60, eu fiz Escola Normal, eu sou egresso de Escola Normal, então eu fui formado originalmente para ser um professor primário. Essa foi minha primeira inserção, a Escola Normal, isso no começo da década de 60, aquela Escola Normal que a gente conhece das leituras, dos livros, aquela Escola Normal tradicional”.</p> <p>Temas 2 e 3 - Nessa Escola Normal que fui introduzido na questão do ser professor primário, quer dizer muito importante que a identidade foi trabalhada em mim naquele momento histórico, a construção de uma identidade daquilo que nós chamamos hoje do professor, ou era chamado também na época, do professor primário e professor polivalente. Quer dizer, a gente foi formado para ser professor de um conjunto de conhecimentos, onde você dominava aparentemente esse conjunto de conhecimentos.”</p> |
| | | <p>Tema 2 - Condição polivalente do professor primário</p> | |
| | | <p>Tema 3 - Construção da formação identitária do professor</p> | |
| | | <p>Tema 4 - A unidade teoria e prática</p> | |
| | | <p>Tema 5 - O estágio: observação, o efetivo estágio de participação (docência - regência)</p> | |
| 24/02/2021 e 16/06/2021 | <p>1.2 Fale-nos sobre sua experiência docente como formador de professores da educação profissional</p> | <p>Tema 6 - Existência de uma cultura dicotômica</p> <p>Tema 7 – Valorização diferenciadas entre as categorias de professores</p> | <p>Tema 6 – “...se materializando em coisas do tipo: na sala dos professores existiam dois cantos distintos: o canto que agrupava professores da educação geral e o canto que agrupava professores da educação específica.”</p> <p>Tema 7 – “...que você tinha as disciplinas em alta e as disciplinas que tinham menos cotação na bolsa de valores”</p> <p>Tema 6 – “o intelectual orgânico de Gramsci, por exemplo. Todos nós somos intelectuais, todos nós temos capacidade de pensar, sentir e agir, numa práxis humana, sabe? Isso é importante. Eu não sou um sujeito só de fazer, o outro sujeito só pensa, e o outro só se sente, não é assim. A nossa concepção de humano é integradora, o ser humano é integrado nessas diferentes dimensões, marcadas pelo recorte de classe social, pelas questões raciais”.</p> |
| | <p>1.3. Outras informações biográficas</p> | <p>Tema 3 - Construção da formação identitária do professor</p> <p>Tema 8 - O ingresso na cultura escolar e as representações sociais da escola: confronto - concepções e realidade.</p> | <p>Tema 3 – “...Então eu acho que aí eu mergulhei, o que que era ser professor?”</p> <p>Tema 8 - “Aí começa a inserção no mundo da cultura escolar, esse termo e conceito é complexo, mas aí você vai entrando no mundo da cultura escolar. Quer dizer, a concepção, todo o conjunto histórico e materializado: o que é escola, o que é aluno, o que é ensino, o que é aprendizagem, o que é ser professor, o que significa ensinar e aprender. Aí você mergulha no universo da cultura, das representações sociais do que é a escola. É muito importante porque aquilo que você aprendeu na Escola Normal, e no meu caso eu já estava no curso de Pedagogia, então foi interessante que quando eu ingressei eu já cursava Pedagogia na PUC em São Paulo, então eu já tinha dois anos de experiência</p> |

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| | | | como aluno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento. |
| 24/02/2021 | | <p>Tema 3 - Construção da formação identitária do professor</p> <p>Tema 9 - Descoberta do gosto pessoal pela profissão e com os alunos.</p> | <p>Temas 3 e 9 - “Aí eu descobri que gostava de ser professor, eu descobri que eu achava que ser professor era muito importante e descobri que gostava muito dos alunos.”</p> |
| | | <p>Tema 3 - Construção da formação identitária do professor</p> <p>Tema 10 - Aprendizagem sobre modelos de escola e de organização escolar</p> | <p>Temas 3 e 10 - “O meu modelo incorporado, aquele modelo que aprendi como criança dentro da escola pública, eu aprendi o que era curso primário, o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro e o quarto ano primário, toda essa aprendizagem que foi uma grande experiência, eu acho que marcou muito a Pedagogia, digamos jesuítica”.</p> |
| | | <p>Tema 11 - Pedagogia Tradicional.</p> | <p>Tema 11 - “As quatro professoras que tive no curso primário, eu vou dizer para você que eram grandes professoras, são professoras que tenho admiração e respeito até hoje, porque elas eram professoras tarimbadas, efetivas, seguras, organizadas, sabiam o que estavam fazendo, sabiam o que ensinar. Então, aquilo foi uma marca muito importante que eu acho que determinou e eu incorporei aquilo que depois a gente veio a entender como Pedagogia Jesuítica ou Pedagogia Tradicional e dentro da Pedagogia Tradicional o que é a dimensão clássica desse processo de ensino-aprendizagem.”</p> |
| 16/03/2021 | | <p>Tema 12 - Grupo de Estudos-Pesquisas: sustentação e estímulo formativo x distância da prática</p> | <p>Tema 12 - “O Gepefe é meu fio condutor, é meu fio terra, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores que Selma, Maria Isabel e eu coordenamos, isso já tem 30 anos. Então, ao mesmo tempo que eu tenho o Gepefe, que de certa forma me sustenta, me abastece e me estimula, eu estou aposentado, então eu me sinto distante. É um olhar que tem a vantagem da distância, mas também tem deficiência da memória, ao mesmo tempo algumas coisas ficam nítidas, outras ficam opacas - e assim por diante”.</p> |
| Data | Abordagem no Roteiro | Temas identificados para Análise | Excertos da transcrição da entrevista |
| 24/02/2021 | 2.1. Na sua opinião, quais são os temas mais importantes na atualidade acerca da formação de professores (em geral)? | <p>Tema 13 - Diferentes dimensões da formação docente: inicial, em serviço, com outros colegas docentes etc.</p> <p>Tema 14 - Implicações da cultura escolar, da reflexão sobre a própria prática e do compartilhamento dos saberes</p> | <p>Tema 13 - “Eu acho que essa marca que eu tenho de professor polivalente, isso durou alguns anos e agora veja o que é formação em serviço...”</p> <p>Tema 14 - “...Mesmo nesse mundo da roça, da zona rural, existia ali uma troca entre nós professores, existia uma cultura que a gente tinha que aprender, um jeito de ser que a gente já foi aprendendo meio que na marra ali.”</p> |
| 16/03/2021 | | <p>Tema 15 – Os três grandes movimentos de experimentação na Educação em SP: - Escola de Aplicação da FE USP (que funciona atualmente) - Ensino Vocacional (extinto pela DCM) - Colégios Experimentais (o Experimental da Lapa)</p> | <p>Tema 13 - “Você tem que colocar isso como projeto pedagógico da escola. Formação em serviço é o projeto pedagógico em ação, vivo. E é fundamental que se construiu o coletivo da escola. Isso é um trabalho eterno, não tem data para começar nem para terminar”</p> <p>Tema 15 - “São Paulo teve três grandes movimentos de experimentação em educação: a Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que hoje é a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP; a segunda experiência marcante foi o Ensino Vocacional, que era coordenado pela Prof. Maria Alice Masselani, uma grande revolucionária, o projeto de educação revolucionário, teve um impacto muito grande, tanto que o impacto foi forte que a ditadura acabou com esse projeto em uma canetada e o Experimental da Lapa, que existe aqui na Rua Tibério, aqui na Vila Romana em São Paulo, era uma escola que começou como jardim da infância, depois como escola primária, depois o ginásio, onde você tinha um projeto educacional muito importante, e eu fui convidado, eu e outros colegas da classe nós fomos convidados para fazer um estágio nessa escola.”</p> |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| 24/02/2021 | | <p>Tema 16 - Saberes e práticas para o exercício profissional docente.</p> <p>Tema 17 - Projeto coletivo de escola-educação e de reflexão sobre a prática docente.</p> | <p>Tema 16 - “E aí, eu tive uma ruptura violenta da minha concepção do que é ser professor, porque até a minha experiência na periferia de Santo André, a minha experiência na zona rural, era uma experiência absolutamente da Pedagogia Tradicional, aquilo que depois a gente veio a entender nos estudos da Pedagogia que era Pedagogia Tradicional”.</p> <p>Tema 17 “A nossa experiência no Experimental da Lapa ela já era um projeto de renovação educacional, então a forma de você pensar a escola, pensar o ensino, pensar a aprendizagem, pensar o conhecimento era completamente diferente daquilo que eu tinha vivido até um ano atrás, naquela hora né. Porque você entrava, depois você entendia isso ao longo do tempo, você entrava não era numa escola, você entrava em um projeto de educação. Isto causou em cada um de nós uma grande revolução, para aqueles que quiseram mergulhar nisso, que foi meu caso e de outros tantos colegas”.</p> |
| | | <p>Tema 18 - Formas flexíveis de ensinar-aprender</p> | <p>Tema 18 - “Por exemplo, a composição da sala de aula é uma coisa que parece insignificante, mas que eu estranhei muito, não existiam carteiras fixas na sala de aula. Os alunos tinham carteiras individuais e eles se movimentavam pela sala de aula de acordo com a proposta didático-metodológica da aula. Eram carteiras que o aluno sentava e levantava, ele subia a carteira e andava com ela, então se você quisesse primeiro trabalhar em um círculo, imediatamente os alunos organizavam o círculo, se você quisesse pequenos grupos, os alunos imediatamente montavam os grupos. Eu fui educado em uma escola que aquilo era rígido, você ficava sentado no mesmo lugar, a carteira era pregada no chão, você tinha toda aquela formatação, porque inclusive você tinha que formatar seu corpo. A escola formatava o corpo, não era só a cabeça, o aluno tinha que ter a disciplina corporal, uniforme, o sapato, a meia. Eu me lembro das professoras ficarem vigiando rigorosamente na porta da sala se seu sapato estava brilhando e engraxado, se sua camisa estava impecavelmente limpa, se a orelha estava limpa, se o cabelo estava penteado, isso era um valor cultivado - você não falava sem levantar as mãos e perguntar. E de repente, nessa escola não tinha nada disso.”</p> |
| 16/03/2021 | 2.2. Quais os temas mais importantes sobre a formação de professores para a educação profissional de nível médio? | <p>Tema 19 - Diretrizes Curriculares/Currículo</p> <p>Tema 20 - Projeto Político Pedagógico</p> <p>Tema 21 - Currículo Formal e Currículo Legal</p> <p>Tema 22 – Formação da Subjetividade</p> <p>Tema 23 – Projeto de Vida (professor /estudante)</p> <p>Tema 24 – Divisão Técnica do Trabalho</p> <p>Tema 25 – Formação para o Trabalho</p> | <p>Tema 19 – “...toda a escola, você tem um currículo formal e um currículo legal, ele está todo estruturado fundamentado”</p> <p>Tema 20 e 21 – “...projeto político pedagógico, que é exatamente para mim o trabalho coletivo...”</p> <p>Tema 22- “...Esse cenário, veja bem, a escola, o currículo da escola, a dinâmica desse currículo em ação, ele é formador de subjetividades”</p> <p>Tema 23 – “...A formação de um professor obedece também um pouco de projeto de vida”</p> <p>Tema 24 – “...pois há uma crise do trabalho no mundo contemporâneo, no planeta inteiro, a crise do mundo do trabalho. Conceitos importantes como mercado e mundo do trabalho (que é mais amplo que mercado de trabalho) passaram a conviver com os impactos da revolução da tecnologia”</p> <p>Tema 25 - Que cidadão é esse que a gente quer formar?”</p> |
| 16/03/2021 | 2.3. Qual sua perspectiva acerca das Políticas Públicas relacionadas à educação profissional no Brasil? | <p>Tema 26 – Neoliberalismo</p> <p>Tema 27 – A Escola é Social</p> <p>Tema 28 – Trabalhar no coletivo um Projeto Político</p> | <p>Tema 26 – “O que significa uma educação profissional no século XXI, principalmente no cenário que nós estamos vivendo acentuadamente, que é o cenário neoliberal”</p> <p>Tema 26 – “...discussão valorativa de cidadania, de formação para o trabalho, para a categoria trabalho e formação”</p> <p>Tema 28 - Esse coordenador pedagógico, estabelecia um diálogo com o grupo de professores, tentando trabalhar no coletivo um projeto político que respondia mais ou menos à pergunta assim: “Que tipo de ser humano, do aluno nosso, a gente gostaria de ajudar a formar?”.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>2.4. E sobre as descontinuidades das Políticas Educacionais (e suas consequências) para a educação profissional?</p> | <p>Tema 29 - Conjuntura Tema 30 – Não emprego, empregabilidade, subemprego e o desemprego Tema 31 - Gerencialismo</p> | <p>Tema 30 – “...mas hoje você tem que pensar numa abertura atitudinal, uma abertura cognitiva, uma abertura investigativa, que o aluno saia com essa capacidade investigativa para compreender o mundo que ele está inserido”.</p> <p>Tema 30– “...Por exemplo, o não emprego de hoje, a não empregabilidade, o subemprego, o desemprego é estrutural no país hoje. Veja, você está trabalhando com educação técnica, isso é absolutamente apavorante. Quer dizer, como é que a gente lida com isso, existencialmente na sala de aula?”</p> <p>Tema 30– ... “A culpa não foi dele, ele foi vítima”. Foi vítima de um engodo, porque a escola ela vendeu o engodo, o Projeto Pedagogia era falso” e “...já viu que não dava certo, que esses técnicos não criariam mercado de trabalho, formar o técnico não cria necessariamente o mercado de trabalho. O mercado de trabalho tem uma dinâmica própria. Isso é interessante, a escola teria que ter isso claro”</p> <p>Tema 26- Como é que a escola lida com esse movimento vivo que é maquinado pelo capitalismo e pelo neoliberalismo?</p> <p>Tema 29 existe uma política, que eu acho principalmente o ensino técnico, que faz uma inculcação ideológica do professor, do aluno, enxergar a escola como uma empresa.</p> <p>Tema 26 – “...Eu não sou o recurso, eu sou sujeito do processo”</p> <p>Tema 31 – “...o gerencialismo que venceu”</p> |
| | <p>2.5. Qual seu posicionamento no que diz respeito à proposição de cursos de licenciatura para a educação profissional? (tempo mínimo, organização curricular, temas convergentes, estágios etc).</p> | <p>Tema 32 - Professor como intelectual crítico- reflexivo e não o professor tecnicista.</p> | <p>Tema 32 - “Eu defendo uma licenciatura que forme o profissional crítico e reflexivo”</p> |
| | <p>2.6. Como poderia ser organizado um curso de formação de professores para a educação profissional que considerasse os processos de construção de identidades docentes, a emancipação, a autonomia e a unidade teoria e prática dos estudantes – futuros professores?</p> | <p>Tema 33 - Ação do coordenador pedagógico – para a reflexão sobre as práticas dos professores Tema 34 – Licenciatura para Professor da Educação Profissional</p> | <p>Tema - 33 “A figura da coordenação pedagógica pode promover o diálogo e a formação em serviço de modo a articular o diálogo e a reflexão sobre a própria prática.”</p> <p>Tema 34 “...defendo uma licenciatura que eu, Selma, Bel nosso grupo todo defende, o GEPEFE. Nós defendemos uma licenciatura que forme um intelectual, crítico e reflexivo. Nós não aceitamos uma licenciatura que forma um monitor de apostila”</p> <p>Tema - 34 “Eu não concordo com isso, porque eu quero um sujeito, crítico e reflexivo. O professor tem uma autonomia de pensamento, tem autonomia ideológica, ele tem que obrigatoriamente fazer o aluno pensar mais amplo. O aluno sonhar, o aluno querer ser mais, isso que eu acho bonito.”</p> <p>Tema 34 - de pensar a formação de um professor como intelectual, crítico e reflexivo. Seja qual for a área que ele for</p> |
| | <p>2.7. Como enfrentar a situação de professores leigos (não-Licenciados) na educação profissional?</p> | <p>Tema 35 - Formação em serviço e continuada, fundamentada em elementos pedagógicos consistentes. Tema 36 - Desenvolvimento profissional docente consistente.</p> | <p>Tema 35 e 36 – “Você tem que colocar isso como projeto pedagógico da escola. Formação em serviço é o projeto pedagógico em ação, vivo. E é fundamental que se construiu o coletivo da escola. Isso é um trabalho eterno, não tem data para começar nem para terminar”</p> |
| | <p>2.8. Qual seu posicionamento em relação a programas de formação pedagógica de professores leigos para a educação profissional na modalidade EAD? ...</p> | <p>Tema 37- Análise crítica sobre a proposta educacional. Tema 38- Sujeito crítico e Reflexivo Tema 39 - Interesses econômicos neste modelo de formação</p> | <p>Temas 37 e 38– “...Temos que aprender a lidar com isso numa visão político pedagógica, não em uma visão tecnicista Tema 37– “...Nós precisamos dominá-la, e aprender a fazer bem. Não podemos nem idolatrar isso e nem demonizar. Ela é uma realidade. Tema 39 “...Tem muito interesse econômico e interesse bilionário em torno disso”</p> |
| | <p>2.9. Como você vê a subordinação das ETECs de São Paulo à Secretaria Estadual</p> | <p>Tema 40 - Alinhamento político neoliberal do Estado de São Paulo</p> | <p>Tema 40 -</p> |

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| | de Ciência e Tecnologia? Quais os ganhos e perdas com essa realidade? | | <p>“...Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não tem uma política neoliberal? Absolutamente neoliberal!”</p> <p>- “...O PSDB é neoliberal. PSDB é centro do centro, centro, então ele é neoliberal.”</p> <p>“...pra mim o problema é esse, o Estado neoliberal, seja qual for a secretaria.”</p> |
| | 2.10. Em que medida os cursos que formam professores para atuar na educação profissional poderiam alterar/ transformar as perspectivas desses estudantes – futuros professores? | <p>Tema 41– Vivência do professor</p> <p>Tema 42 - Educação Pública como Direito</p> <p>Tema 43 -Formação contínua</p> <p>Tema 44 - Discurso x Praxis</p> <p>Tema 45 - Cursos para formação do Professor</p> <p>Tema 46 - Transformação do Professor da Educação Profissional</p> | <p>Temas 42 - <i>a nossa batalha é pela escola pública de qualidade e de excelência para todo mundo, uma escola pública que esteja alicerçada nos direitos humanos universais</i></p> <p>Tema – 43 “...os cursos mudam o discurso dos professores, mas não a prática pedagógica, a práxis.”</p> <p><i>os professores têm um horário para além de conselhos de classe, é um horário onde os professores refletem, a partir do trabalho que eles desenvolvem. Os professores pesquisam a própria ação deles, os professores problematizam o trabalho deles. Olha só: problematizar, analisar, eles usam fundamentação teórica para entender aquela engrenagem e junto com isso vem à superação de dificuldades. Então veja, a problematização, análise e superação.</i></p> <p>Tema - 44 “...é muito comum você encontrar pós-cursos, professores afiados no discurso, até progressista. Mas se você vai na sala de aula, a prática é tradicional, retrógrada.”</p> <p>“... o que acontece é que a teoria que governa esse professor de verdade, que o curso não conseguiu demover, é a pedagogia tradicional. Ele vai para curso e sai assim, agora ele sai renovado, ele sai assim maquiado”</p> <p>“...Se o curso parte da prática dos professores, problematiza essa prática, ilumina com teoria, estimula a construção de superação, aí ele é revolucionário”</p> <p>Tema “...se for um trabalho dialogado, em que você assume, que você é sujeito e ele também é sujeito, e você é um professor pesquisador que traz pesquisa, que traz dados, que faz a criatura refletir, que a práxis dele venha para o curso, que ele faça uma leitura crítica, aí é provável que na sala de aula ele introduza mudanças, que podem ser mudanças interessantes”.</p> <p>Tema: “Você tem que colocar isso como projeto pedagógico da escola. Formação em serviço é o projeto pedagógico em ação, vivo. E é fundamental que se construiu o coletivo da escola. Isso é um trabalho eterno, não tem data para começar nem para terminar.”</p> <p>Tema 46 “esse professor, antes de mais nada, ele teria que ter vivenciado uma educação básica brasileira, que fosse revolucionária”</p> |
| | 2.11. Outras observações | Tema 47 - Pedagogo pesquisador - | Tema 47 – “Pedagogo pesquisador, um sujeito que é capaz de trazer pesquisa para a escola” |
| Data | Abordagem no Roteiro | Temas identificados para Análise | Excertos da transcrição da entrevista |
| | 3.1. Perspectivas profissionais para jovens a partir da educação profissional | <p>Tema 48 - Posicionamento político da juventude</p> <p>Tema 49 - Formação técnica</p> | <p>Tema 48 “...Então você vê essa variável política, esse movimento que a direita está fazendo pra sedução dessa juventude, nos meios de comunicação, nas tecnologias todas. Isso é uma variável super importante, uma variável que, eu não sei, eu tô longe né, mas o que me preocupa muito é a questão dessa dimensão religiosa, evangélica xiita, que está dominando céus e terra”</p> <p>Tema 49 - “Todo esse movimento ideológico da educação técnica, é para ser bem sucedido, é para ser empreendedor, o carro que eu quero, aí a</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <i>materialização toda de sucesso. Se você olhar e fizer um estudo da propaganda nos meios de comunicação no celular, em tudo que é lugar, o que é sucesso? Eu fico horrorizado. O sucesso é aquele carro X, é aquele apartamento Y, é aquela viagem, é a roupa tal, sabe?"</i> |
| | | Tema 50 - A formação do sujeito empreendedor | Tema 50 – "...Todo esse movimento ideológico da educação técnica, é para ser bem sucedido, é para ser empreendedor" |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise das Transcrições da Entrevista realizadas em 24/02/2021 e 16/03/2021 - Disponível no Volume II, APÊNDICE P.

Quadro 11-Temas gerais identificados para análise

| |
|---|
| <p>Tema 1 – Formação do Professor alfabetizador Tema 2 - Condição polivalente do professor primário Tema 3 - Construção da formação identitária do professor Tema 4 - A unidade teoria e prática Tema 5 - O estágio: observação, o efetivo estágio de participação (docência - regência) Tema 6 - Existência de uma cultura dicotômica Tema 7 – Valorização diferenciadas entre as categorias de professores Tema 8 - O ingresso na cultura escolar e as representações sociais da escola: confronto - concepções e realidade. Tema 9 -Descoberta do gosto pessoal pela profissão e com os alunos. Tema 10 - Aprendizagem sobre modelos de escola e de organização escolar Tema 11 - Pedagogia Tradicional. Tema 12 - Grupo de Estudos-Pesquisas: sustentação e estímulo formativo x distância da prática Tema 13 - Diferentes dimensões da formação docente: inicial, em serviço, com outros colegas docentes etc. Tema 14 - Implicações da cultura escolar, da reflexão sobre a própria prática e do compartilhamento dos saberes Tema 15 – Os três grandes movimentos de experimentação na Educação em SP: - Escola de Aplicação da FE USP (que funciona atualmente) - Ensino Vocacional (extinto pela DCM) - Colégios Experimentais (o Experimental da Lapa) Tema 16 - Saberes e práticas para o exercício profissional docente. Tema 17 - Projeto coletivo de escola-educação e de reflexão sobre a prática docente. Tema 18 - Formas flexíveis de ensinar-aprender Tema 19 - Diretrizes Curriculares/Currículo Tema 20 - Projeto Político Pedagógico Tema 21 - Currículo Formal e Currículo Legal Tema 22 – Formação da Subjetividade Tema 23 – Projeto de Vida (professor /estudante) Tema 24 – Divisão Técnica do Trabalho Tema 25 – Formação para o Trabalho Tema 26 – Neoliberalismo Tema 27 – A Escola é Social Tema 28 – Trabalhar no coletivo um Projeto Político Tema 29 - Conjuntura Tema 30 – Não emprego, empregabilidade, subemprego e o desemprego Tema 31 - Gerencialismo Tema 32 - Professor como intelectual crítico- reflexivo e não o professor tecnicista. Tema 33 -Ação do coordenador pedagógico – para a reflexão sobre as práticas dos professores Tema 34 – Licenciatura para Professor da Educação Profissional Tema 35 - Formação em serviço e continuada, fundamentada em elementos pedagógicos consistentes. Tema 36 - Desenvolvimento profissional docente consistente. Tema 37 - Análise crítica sobre a proposta educacional. Tema 38 - Sujeito crítico e Reflexivo Tema 39 - Interesses econômicos neste modelo de formação Tema 40 - Alinhamento político neoliberal do Estado de São Paulo Tema 41– Vivência do professor Tema 42 - Educação Pública como Direito Tema 43 - Formação contínua Tema 44 - Discurso x Praxis Tema 45 - Cursos para formação do Professor Tema 46 - Transformação do Professor da Educação Profissional Tema 47 - Pedagogo pesquisador – Tema 48 - Posicionamento político da juventude Tema 49 - Formação técnica Tema 50 - A formação do sujeito empreendedor</p> |
|---|

Fonte: Elaborado a partir da análise das Transcrições da Entrevista realizadas em 24/02/2021 e 16/03/2021 – Volume II, APÊNDICE Q.

A partir do agrupamento dos temas, categorizamos as dimensões para orientar a análise - conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 12-Organização das categorias e subcategorias para análise

| Categoria | Subcategoria |
|--|--|
| Políticas Públicas Educacionais: Projetos em Disputa | Formação para o trabalho x Formação Integral |
| | Influência do neoliberalismo e do campo econômico na educação |
| Histórico e configuração da formação do professor de nível técnico | Campos de influência, histórico, político e econômico |
| | Diferenças-especificidades entre níveis e modalidades de ensino |
| | Identidades docentes: formas de ingresso nas culturas escolares (percepções; representações) |
| | Dicotomia entre a formação do professor polivalente e o professor especialista |
| PEFP: Formação crítica emancipatória ou formação instrumental? | Concepções de formação de professores e de ensino aprendizagem |
| | Unidade Teoria-Prática: Práxis docente como caminho para romper tecnicismo |
| | Dimensões formativas (formação inicial; em serviço – contínua; com os colegas da escola – entre pares) |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise das Transcrições da Entrevista realizadas em 24/02/2021 e 16/03/2021 – Disponível em Volume II, APÊNDICE R.

A partir do agrupamento proposto, vislumbramos as seguintes análises:

a) Políticas Públicas Educacionais: Projetos em Disputa

Identificamos, a partir da entrevista realizada, o alinhamento das políticas em prol do desenvolvimento econômico evidenciado pelos dados históricos e apresentados nas seções anteriores, demonstram os contrapontos em relação a educação profissional e a educação proposta para o ensino médio. Da mesma forma, a formação do professor que atua na educação profissional está inclinada para a formação tecnicista e instrumental. Conforme já havíamos explicitado, este tipo de Política Educacional não é suficiente para assegurar a inclusão como ela mesmo professa, ao contrário e confirmado por Kuenzer (2006), quando as Políticas educacionais passam a combinar em seus propósitos a perspectiva do mercado, produzem a precarização da força de trabalho e a perspectiva educacional passa a promover o que a autora chama de ‘inclusão excludente’, o que aumenta o contingente social em situação de vulnerabilidade e sem perspectivas para a juventude.

O contexto é esclarecedor quando observamos a cisão estabelecida entre a educação profissional e a regular. Dois são os episódios que nos chamam a atenção: em 1991, no Estado de São Paulo, quando ocorreu a transferência das Escolas Técnica Estaduais (ETEC's) para a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, e, no âmbito Federal, em 2004, quando ocorreu o desmembramento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas outras Secretarias: Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Em nossa concepção, torna-se evidente o distanciamento entre educação e educação profissional. A SEB assume a responsabilidade com o ensino propedêutico integrado que é desenvolvido em outras redes públicas, como a estadual, ou seja, responsável por todo o ensino médio, já a SETEC fica responsável pela educação profissional em nível federal.

- Formação para o trabalho x Formação Integral

A entrevista também reforçou o entendimento de que persistem interesses para a orientação da Educação Profissional no Brasil sob a égide de políticas pautadas nos interesses e ditames sugeridos por organismos internacionais em prol da modernização dos sistemas educacionais, estendendo sua amplitude para a legislação, planejamento, gestão, financiamento, currículos escolares e avaliação, pela influência direta dos organismos internacionais como a UNESCO, OCDE, PNUD, UNICEF, que estabelecem orientações de países ricos para países em desenvolvimento (desconhecendo tais realidades), garantindo uma agenda estruturada para os rumos da educação com base em financiamentos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Esse consenso promoveu, por conseguinte, a agenda que orienta a maneira pela qual a educação deve ser operacionalizada desde a atuação do professor, compatível ao modo de gestão empresarial. Apoiamo-nos no entendimento de Laval (2004) sobre o papel de órgãos internacionais ao financiar programas a fim de engajar cada vez mais a relação utilitarista da escola-empresa e diluir o papel cultural da escola. A discussão era a superação da ruptura entre a educação básica e a educação profissional (presente no decreto nº 2.208/97), a partir de princípios filosóficos da educação integral politécnica e omnilateral.

Os documentos do MEC sinalizavam a perspectiva da integração das políticas para ensino médio e para educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem brasileiro, e a

superação da dualidade entre formação técnica específica e formação geral propedêutica, deslocando o objetivo da formação voltado ao mercado de trabalho para formação da pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 reestabelece a possibilidade imediata da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo, revogando o decreto nº 2.208/97. Criação dos Institutos Federais IFs (2008) – Ed básica, técnica, tecnológica, superior (licenciatura e Bacharelado), pós-graduação – 50% das vagas para cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada ao ensino médio, 20% para cursos de licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (apagão educacional no país – falta de professores de Ciências e Matemática), disputa por orçamento.

Por esse cenário identificamos o Estado como elemento chave para a perenidade da sociedade neoliberal. Sua subsistência é pautada por mecanismos denominados como “boa governança” e “boas práticas” que garantam a formação do sujeito neoliberal. Entendemos que a formação instrumental para professores focaliza a transformação dos estudantes neste tipo de sujeito. De acordo com Ball (2002), podemos correlacionar o *modus operandi* do poder governamental por meio do qual a aprendizagem passa a ser recompensada pelo alcance de metas de produtividade. Nesse contexto, o ato de ensinar e a subjetividade do professor passam a ser construídos pelo gerencialismo e por indicadores de qualidade e excelência.

- Influências do neoliberalismo e do campo econômico na educação

As análises em relação a este quesito nos levam a Gramsci (1999, p. 399) quando afirma que: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. O autor alude que o Estado educador se realiza nas ações educativas concretas presentes no projeto ideológico dominante, incorporados ao projeto de sociedade neoliberal, o que pode ser verificado a partir da naturalização da competitividade como um princípio político geral, que orienta o Estado dando-lhe acesso a um consenso amplo em torno deste princípio. Outro ponto para reflexão surgiu a partir das contribuições de Laval (2004) de que a “escola não é uma empresa”, e, portanto, não deveria perseguir a orientação econômica.

Para Frigotto (2002) a história recente do Brasil traz uma forte relação com as políticas educacionais e tem colocado a educação profissional na articulação estratégica como elemento da formação integral, de estudantes e, a partir do Decreto Federal 5.154 de 2004, referente à educação profissional, uma série de ações têm sido mediadas por estados e municípios baseados na proposta desenvolvimentista e de expansão da educação aliada à formação por meio da BNCC voltada às necessidades do mercado de trabalho. Já fundamentamos anteriormente que esta disputa encontra sustentação nos acordos de cooperação e nos ditames das estratégias supranacionais para o desenvolvimento nas nações que instaladas no capitalismo periférico, são dragadas pela racionalidade neoliberal fundamentada por Dardot e Laval (2016).

Nosso entrevistado deixa claro a afirmação de que os sujeitos (estudantes, professores entre outros) não podem ser percebidos como recursos para a produção. Entretanto entendemos que muitas vezes os sujeitos da educação profissional parecem não perceber o quanto já está naturalizada a racionalidade neoliberal. Esse é o ponto a ser debatido incansavelmente. Traz, de certa forma, o conceito de anomia defendido por Durkheim, excepcionalmente quando versa sobre a desorganização, quando aceitamos de forma débil e natural o desgaste social que nos acomete.

Outro modo de vislumbrar o contexto de influências que paira sobre a esfera estadual paulista está relacionada à reiterada presença de governos que se autodenominam de centro e cativos do ideário liberal e, portanto, significativamente afeiçoados às propostas neoliberais. É interessante perceber que a conjugação de interesses dá sustentação e leva à fragmentação do ensino, pela sujeição às avaliações externas, o estímulo à competição e a consolidação do gerencialismo educacional. Fusari (2021) é categórico quando afirma: “...*pra mim o problema é esse, o Estado é neoliberal, seja qual for a Secretaria.*”

Cabe, ainda, trazer ao debate a configuração da Nova Gestão Pública (NGP) representada como uma tendência responsável por determinar e influenciar a operacionalização dos serviços públicos, à semelhança das empresas. Nesse sentido notamos a lógica concorrencial maturada pela doutrina empreendedora ditando o ritmo das mudanças. O mercado é tido como fio condutor para o estabelecimento de parcerias entre agências públicas e privadas, permeadas de inovações gerenciais, como, por exemplo, o Programa de Qualidade Total. Entendemos que os microcontextos anunciados por Ball (2001) podem aqui ser representados por meio

das rotinas desempenhadas pelas direções escolares, dada a responsabilidade a eles direcionadas de atuar como representante do Estado e Gestor de Recursos e das condições objetivas da escola.

Vale ressaltar que a Nova Gestão Pública no ambiente educacional foi precedida de um movimento percebido a partir da redemocratização. Já havíamos mencionado a maneira pela qual se estabelece a influência dos organismos internacionais sobre os governos dos países em desenvolvimento, aqui apontados, não só pelo volume de empréstimos e/ou pela abrangência de sua atuação, mas também em razão das concepções neoliberais de ajuste estrutural por eles advogadas. Nesse contexto, a proposta representada e orientada pelo gerencialismo invadiu o campo educacional, estruturando-o nos moldes da cultura organizacional e do pensamento estratégico, e gestão da qualidade total, pautados na premissa da eficiência e da eficácia dos sistemas de ensino. A aproximação e a inferência com que estas diretrizes chegaram à gestão escolar foram envolvidas no discurso ideológico no qual havia a urgente necessidade de modernizá-la, ao ponto de se alcançar a ansiada qualidade educacional, consubstanciada pela ótica e a lógica mercantilista e por seus indicadores de desempenho (CABRAL NETO, 2009; ABRUCCIO, 2007; ANDRADE, DUARTE, CLEMENTINO, 2007). Como consequência, nosso entendimento aponta que ao assumir a condição de financiador da gestão por resultados, o Estado condicionou a disponibilização de recursos da e para a educação a um produto sem vínculo com o processo que o antecede. Além disso, neste mesmo movimento, o Estado abandona sua responsabilidade e deixa que a cena seja protagonizada por agentes econômicos representados por conglomerados da iniciativa privada, na forma de projetos sociais, com ou sem a participação de voluntariado.

b) A formação do professor de nível técnico: histórico e configuração

Para Fusari o PEFP do CPS SP sofre influências econômicas e sociais. A crise no trabalho, seja ela originada pelo avanço tecnológico e pela diminuição dos postos de trabalho, seja pela precarização das relações de emprego, faz com que uma parcela significativa da juventude e da população adulta busque pela qualificação e requalificação profissionais na esperança de inserção no mundo do trabalho. Reforçamos a ideia de que assumir a profissão docente requer, assim como em outras áreas profissionais, o devido preparo para que as implicações não repercutam

negativamente no processo de aprendizagem do estudante independentemente do nível educacional em que ele está inserido. Programas Especiais de Formação Pedagógica normalmente representam o acesso e a transformação de bacharéis em professores. Entretanto, não nos parece ser suficiente, visto que a estrutura destes cursos pode conter uma proposta tecnicista e instrumental, e, portanto, muito distante das necessidades formativas para que um profissional possa atuar de forma emancipada intelectualmente e com a compreensão da unidade teoria-prática que envolve o fazer pedagógico, dificultando o desenvolvimento de uma práxis reflexiva inerente à profissão.

Não podemos generalizar, pois reconhecemos que muitos profissionais que atuam na área transformam as experiências do fazer docente em um aprendizado contínuo e reflexivo. Nossa preocupação decorre da possibilidade de massificação do modelo formativo, em razão da urgência do mercado em obter mão de obra a baixo custo, o que representa a precarização do trabalho docente facilitada pela ausência de PPE's consistentes para esta área educacional. Consideramos também que a rotina docente significa assumir compromissos e responsabilidades pela formação profissional dos estudantes, com o objetivo de educá-los (de forma ampla) para o enfrentamento dos desafios do mundo (em geral) e do mundo do trabalho. Como professor, dele é esperado que tenha condições para compreender suas ações pela reflexão e tenha condições de transformar suas práticas estabelecidas, pelo conhecimento científico, articulando a unidade teoria-prática, direcionado a uma formação crítica e cidadã. O que nos leva a crer que o professor precisaria ter uma cultura geral e reflexiva sobre a Educação e sua área específica, somada à capacidade de aprendizado contínuo e, nos dias atuais, incluir em seu repertório além do conhecimento pedagógico e da pesquisa, o conhecimento tecnológico pautado pela articulação entre mídias e multimídias. Sabemos que a construção destes atributos depende de contextos e variáveis que podem ou não estar disponíveis para todos os profissionais durante toda sua trajetória profissional.

- Os campos de influências do PEFP do CPS SP: aspectos históricos, políticos e econômicos.

Conforme destacamos nas seções anteriores, o Centro Paula Souza CPS-SP também é instituição formadora para professores que atuam nos eixos técnicos e tecnológicos. Situada no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Econômico estadual e em consonância com os arranjos produtivos setoriais e locais, tem

promovido a expansão do ensino técnico e tecnológico desde o final da década de 1960 e exercido o protagonismo na formação de profissionais da área técnica atendendo às emergências mercadológicas, e nas últimas três décadas consolida a proposta de formação das lideranças partidárias estaduais, que, invariavelmente, ocupa o poder estadual e que também naturalizam a perspectiva federal no que se refere ao alinhamento com os preceitos dos organismos internacionais e suas propostas para a educação. Consideramos importante neste estudo ampliar o entendimento da perspectiva de Ball, tomando como base a articulação dessas duas dimensões – global e local – como um processo inevitável, pois as políticas públicas nacionais se constituem “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...], isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ [...]” (BALL, 2001, p. 102).

O entrevistado deixa claro a racionalidade neoliberal presente na escola e por conseguinte, nos projetos formativos para professores desta área educacional, ao que ele indaga: “*Como é que a escola lida com esse movimento vivo que é maquinado pelo capitalismo e pelo neoliberalismo?*” e reconhece a proximidade entre neoliberalismo e o tecnicismo na formação de professores. Denunciamos que esta proximidade contribui para um círculo vicioso no qual a formação proporcionada não se apresenta capaz de garantir a empregabilidade, o que nas palavras dele se traduz na deterioração das oportunidades de acesso ao mundo do trabalho.

- Diferenças-especificidades entre níveis e modalidades de ensino.

No que se refere à diferenciação entre níveis e modalidades de ensino, na entrevista emergiu o tema da dualidade da intencionalidade do ensino, como já abordamos no capítulo II, cabendo o direcionamento formativo profissional para os sujeitos atendidos pelos cursos técnicos do Centro Paula Souza e a formação científica para as camadas mais abastadas da sociedade brasileira. A Reforma Capanema, promovida na era Vargas, consolidou e evidenciou a dualidade do sistema educacional, exemplificado pelo acesso ao ensino superior a partir do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997). Também destacamos, durante o regime militar, medidas como a profissionalização compulsória no 2º grau, motivado a responder à crescente demanda das classes populares para o acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava pressão pelo aumento de

vagas no ensino superior, fomentado pela nova fase de industrialização, denominada o “Milagre Brasileiro”, que demandava por mão de obra qualificada em nível médio técnico para atender a demanda produtiva em curso.

- Dicotomia entre a formação do professor polivalente e o professor especialista

A categoria que complementa as abordagens anteriores, contempla o posicionamento de que o professor deveria ser formado em uma abordagem generalista e polivalente, para que depois, por escolha, identificasse a área que melhor atende seus interesses, como é o caso da educação profissional. Via de regra o professor da educação profissional constituiu sua formação por meio de cursos de Bacharelado sem formação pedagógica para o exercício da docência. Destaca-se, nesse caminho, que nosso entrevistado defendeu uma formação ampliada.

Cabe ressaltar que os argumentos para a formação polivalente para qualquer modalidade de docência residem na percepção que este formato constitui para a construção identitária do professor. O entrevistado descreveu episódios em que na sua presença, e no cotidiano da escola, foram representados o distanciamento entre professores licenciados e especialistas: professores da educação profissional. Cremos que esta divisão comentada por Fusari (2021) pode representar fissuras nas identidades do professor da educação profissional. É o que o Prof Fusari (2021) expõe, com base em episódios que presenciou no ambiente escolar em que a dualidade se manifestava com a formação de grupos distintos representados pelos professores da base comum de formação do currículo e professores dos componentes da área técnica, como exemplo do acirramento de uma visão restrita de formação.

Nesse sentido, Pimenta (1999) entende que a identidade profissional é construída a partir de diferentes significados sociais da profissão. Assim, entendemos que pode haver por parte do educador do ensino profissional o entendimento que a docência é parte complementar de suas atividades, e por esta razão ele não se reconhece por meio da representação social de ser professor. Esta condição pode estar atrelada a falta de objetivos comuns e a falta de interlocução de propósitos que podem provocar a cisão entre diferentes perspectivas educacionais. Interessante perceber que essa cisão ocorre também entre professores de graus distintos de ensino. Os da educação infantil não são reconhecidos pelos do Fundamental I, que não são reconhecidos pelos de Fundamental II e assim segue. Embora não seja uma

regra, em muitos momentos é clara essa divisão, que engloba, também, os saberes e matérias que pautam cada profissional.

c) PEFP: Formação crítico- emancipatória ou tecnicista-instrumental?

- Concepções de formação de professores e de ensino aprendizagem

Para esta categoria, identificamos o posicionamento de Fusari (2021) ao tratar a formação dos professores. Ele considera que “a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente conhecer o seu objeto, ensinar e aprender é intencional, e não casuística”. A prática precisa de ingredientes teóricos para se tornar real (PIMENTA, 2001, p. 83).

Nesse sentido, Fusari (2021) compreende que o programa para formação pedagógica pode ser insuficiente para a mudança reverberar resultados para a prática. A análise documental dos documentos que orientam este programa nos leva a crer que ele possa ser insuficiente ao fim que se destina, dado o seu caráter emergencial em razão da sua orientação instrumental voltada para as demandas do mercado. Faz-se importante reafirmar que, nossa abordagem focaliza este tipo de formação como um instrumento introdutório para a formação do profissional não licenciado. No entanto, há de se ressaltar a necessidade de aperfeiçoamento permanente e em serviço, e as propostas contidas nas unidades escolares para a formação contínua do professor. Nossas abordagens anteriores reiteram este entendimento de que a formação pedagógica deveria dar conta de preparar o professor para lidar com as demandas pedagógicas do ambiente de aprendizado profissional, por entender a colocação do entrevistado quando sugere que o professor é um ser revolucionário e quando bem-preparado pode promover a transformação do estudante.

- Unidade Teoria-Prática: *práxis-docente* como caminho para romper a formação tecnicista

Ao nosso ver o esforço para o rompimento com a formação tecnicista leva em consideração a participação do professor como mediador no processo de aprendizagem, e para isso o docente precisaria reconhecer a complexidade do cotidiano escolar a partir de sua totalidade. Nesse caso a pesquisa é uma das ferramentas mais significativa para este fim, pois “A formação continuada deve

alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Compartilhamos dos argumentos de Pimenta (2009) quando reconhece ser a investigação dialética um caminho possível para a práxis educativa e para a humanização do homem. Retomamos a dimensão de que a formação pedagógica é um instrumento contundente para a conjugação das possibilidades da prática educativa. No caso da formação de professores temos que a interação entre os docentes da unidade escolar pode vir a liquidar as lacunas deixadas pela formação deficiente. De acordo com Vazquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”. Compreendida então como atividade social transformadora, o autor afirma ainda que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VAZQUEZ, 1977, p. 185). Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade.

- Dimensões formativas (formação inicial; em serviço – contínua; com os colegas da escola – entre pares)

O entrevistado insiste em que a formação de qualquer professor deveria percorrer o percurso da educação básica. Por conseguinte, a formação contínua é entendida como elemento consistente na formação do professor, um importante mecanismo para que possam experimentar o que envolve o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, proporcionado pela reflexão sobre a ação profissional e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico. Assim posto, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589).

4.3. - Das intenções às ações: uma problematização possível sobre o PEFP CPS SP (trocando em miúdos):

Nesta seção apresentaremos a triangulação dos temas que emergiram das análises (dos documentos e da entrevista). O estudo proporcionou uma dedicada

reflexão sobre os contextos nos quais as Políticas Educacionais para a educação profissional estão presentes. Como anteriormente argumentado O PEFP CPS SP não se configura como uma Política Pública Educacional, mas consideramos uma representação do que tais políticas podem suscitar nesta seara educacional. Nesta pesquisa nos detivemos a considerar o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores, com a perspectiva de identificar a intencionalidade e a natureza de modelos formativos para professores bacharéis e não licenciados que atuam na educação profissional, a fim de observar se são favorecidas a emancipação do docente para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva orientada pela unidade teoria-prática.

As análises propostas por Stephen Ball e colaboradores revigoram a análise das políticas educacionais porque evocam a criticidade para a avaliação do percurso percorrido desde a formulação da agenda até a análise de seus efeitos, o que facilita a percepção de interlocuções e contradições e também para o dimensionamento dessas influências para micro e macro contextos (MAINARDES, 2006), lembrando que a presente pesquisa se ateve a observar duas etapas do Ciclo de Políticas, identificados pelos contextos de influências e de produção de texto.

Contexto de Influências

Identificamos de forma reiterada que os organismos internacionais e a iniciativa privada têm assediado de forma contundente a esfera educacional por meio do debate da política e da naturalização do capitalismo periférico e da racionalidade neoliberal, representada em diversos aspectos. Os autores argumentam que esse contexto de influência representa o período em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, sendo o momento propício para que haja a articulação necessária para a validação dos interesses da agenda política. Assim, os mecanismos concorrem para que as finalidades das agendas sejam contempladas e representadas na produção do texto e, por conseguinte, “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51).

A legitimidade do discurso se traduz em base de apoio para que a política seja contemplada. Para isso, há a efetiva e contundente participação da rede de atores a ela relacionados. Podemos exemplificá-los como representantes da sociedade, de ativistas, políticos, empresários (entre outros grupos sociais), com a função de propalar os discursos políticos (MAINARDES, 2006).

Ball (1987, 1994, 2011) admite que a política permeia relações de poder sem que haja linearidade, uma dinâmica aparente que ajuda a consolidar o poder de forma relacional e situada, e com isso, quando a política também é permeada pelo discurso de seus atores, implica em atender circunstâncias que remontam a interesses específicos. No caso da educação esse processo pode legitimar interesses em detrimento das necessidades reais da sociedade. Dessa forma, fica explícita a maneira pela qual as políticas educacionais são afetadas, a partir do contexto de influência.

Também no contexto da formação para o trabalho é possível identificar o forte apelo dos organismos internacionais, inculcando o conceito da formação flexível, conforme abordamos no Capítulo II.

Para Ball (2011) a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, sob dois aspectos, o primeiro parte do fluxo de ideias no âmbito internacional, somados (em segundo lugar) ao processo de empréstimo de políticas e, em terceiro lugar, quando os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico, extrapolam suas performances para arrebanhar simpatizantes. Consideramos as implicações da presença de empresários e corporações decidindo sobre a área educacional, como meio de acesso para que interesses mercadológicos estejam à frente, evidenciando que a educação atrai interesses para essa arena, com uma pluralidade de atores.

Verificamos na pesquisa a dualidade da proposta educativa brasileira, em que a formação da classe de dirigentes do país apresenta expressiva diferenciação de conteúdos em relação ao que é proposto para a parcela menos favorecida socialmente. Gramsci possui razões para reiterar a crítica a essa escola “interessada”, em detrimento de uma “formação desinteressada e formativa” dentro das necessidades de uma formação “matemático-mecânica” e da escola unitária (NOSELLA, 1992; MANACORDA, 2011).

O dualismo educacional brasileiro se revela a partir das classes sociais, que apresenta acesso diferenciado aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, sendo amalgamado socialmente por séculos de escravismo e de discriminação com relação ao trabalho manual. Presente na história da educação básica, seja pela formação integral, seja pelo ensino profissional técnico de nível médio, é importante considerar outras variáveis que incidem sobre as percepções analisadas: as diferentes propostas de ensino e suas motivações e também o fato de

que a escola regular, quando ofertada no período noturno, possui público heterogêneo com característica intergeracional, em especial, a escola de educação profissional, responsável pelo atendimento de significativa parcela da população com menor poder aquisitivo. Portanto ficam expostas as diferenciações funcionais com segmentação de caminhos caracterizados por sistemas inclusivos/progressivos, para os quais são ampliados os tempos de escolarização, o que traz à tona as tensões que envolvem o direito à Educação nas últimas décadas no país.

No que tange à Formação Docente para a Educação Profissional, consideramos que o saber pedagógico é um elemento ímpar para o desenvolvimento da práxis e para uma atuação reflexiva do professor - em qualquer ambiente educacional. É portanto urgente o modelo identificado como PEFP, que poderia ser ampliado por meio de processos de formação contínua, movimentando saberes e proporcionando a reflexão sobre as práticas (CUNHA, 1989; PERRENOUD, 1994; PIMENTA, 1994).

Historicamente, a formação de professores da educação profissional ficou relegada a ações descontínuas. O cerne da formação de professores para a educação profissional configura o atendimento das orientações do mercado, e de modo geral, prescrevem um conjunto de práticas para uso em sala de aula, sem elementos para a prática reflexiva. A escola de educação profissional tal como a empresa, reconfigura as relações e simplifica processos para garantir preceitos neoliberais. Os documentos analisados não apresentam proposta pedagógica que atenda a construção de um profissional reflexivo.

Os textos políticos não são necessariamente claros e coesos, pois podem conter indefinição de significados, sendo, por vezes, até contraditórios, sendo possível a utilização de termos que podem proporcionar interpretação divergente daquela que deveria expressar (BALL,1994). Percebemos, por exemplo, que o Caderno de Orientação do PEFP CPS SP apresenta-se de forma genérica, mas deixa clara a intencionalidade da formação com orientação instrumental e tecnicista voltada para o mercado de trabalho. Assim, o contexto da produção de texto contém redação, não muito clara, para os sujeitos aos quais se destina, ficando evidente que sendo um conjunto de ideias idealizadas por uns, pode não atender à realidade do público ao qual se destina.

Em relação às Políticas Públicas Educacionais, além do contexto de influências já discutidos, verificamos que o Estado de São Paulo nas últimas três décadas vem

sendo governado por um único Partido Político, o Partido da Social Democracia Brasileira, de base liberal, que coaduna com as estratégias neoliberais (ver Quadro 13). Como já anunciamos, no âmbito educacional transferiu as Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria Estadual de Educação para a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, alinhando às exigências do mercado e de formação de futuras gerações de trabalhadores.

Quadro 13-Identificação dos Governadores do Estado de São Paulo e as Secretarias Estaduais, responsáveis pelo CPS SP - a partir de 1987

| Governador | Mandato | Eleição / Mandato | Partido | Período | Secretário(a) de Educação | Secretário(a) de Desenvolvimento Econômico | | | | |
|---|--|-------------------|---------|-------------------------|---|---|-------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Orestes Quércia | 15/03/1987 a 15/03/1991 | Governador Eleito | PMDB | 15/03/1987 a 15/03/1991 | Chopin Tavares de Lima | Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo | | | | |
| | | | | | Wagner Gonçalves Rossi | | | | | |
| | | | | | José Goldemberg | | | | | |
| | | | | | Carlos Estevam Martins | | | | | |
| Luiz Antonio Fleury Filho | 15/03/1991 a 01/01/1995 | Governador Eleito | PMDB | 15/03/1991 a 01/01/1995 | Fernando Gomes de Moraes | Severo Fagundes Gomes | | | | |
| | | | | | Luiz Patrício Cintra do Prado Filho | Luiz Carlos Delben Leite | | | | |
| | | | | | Carlos Estevam Martins | Luiz Pécicles Muniz Michielin Roberto Muller Filho | | | | |
| Mário Covas Júnior | 01/01/1995 a 31/12/1999 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/1995 a 31/12/1999 | Rose Neubauer | Emerson Kapaz Flávio Fava de Moraes | | | | |
| | | | | | Mário Covas Júnior | 01/01/1999 a 01/01/2003 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/1999 a 06/03/2001 | Rose Neubauer |
| Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho | 01/01/2003 a 01/01/2007 | Vice-governador | PSDB | 06/03/2001 a 01/01/2003 | | | | | | Gabriel Benedito Issaac Chalita |
| | | | | | Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho | 01/01/2003 a 01/01/2007 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/2003 a 31/03/2006 | Gabriel Benedito Issaac Chalita |
| Cláudio Salvador Lembo | 01/01/2007 a 01/01/2007 | Vice-governador | PFL | 31/03/2006 a 01/01/2007 | | | | | | Maria Lúcia Vasconcelos |
| | | | | | José Serra Chirico | 01/01/2007 a 01/01/2011 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/2007 a 02/04/2010 | Maria Lúcia Vasconcelos |
| Alberto Goldman | 01/01/2011 a 01/01/2011 | Vice-governador | PSDB | 02/04/2010 a 01/01/2011 | | | | | | Maria Helena Guimarães de Castro |
| | | | | | Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho | 01/01/2011 a 31/12/2014 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/2011 a 31/12/2014 | Paulo Renato Costa Souza |
| Fernando Padula Novaes | | | | | | | | | | |
| Herman Jacobus Cornelis Voorwald | Guilherme Afif Domingos Paulo Alexandre Barbosa | | | | | | | | | |
| | Luiz Carlos Quadrelli Rodrigo Garcia | | | | | | | | | |
| | Nelson Baeta Neves Filho | | | | | | | | | |
| Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho | 01/01/2015 a 06/04/2018 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/2015 a 06/04/2018 | Herman Jacobus Cornelis Voorwald | Márcio Luiz França Gomes | | | | |
| | | | | | Márcio Luiz França Gomes | | 06/04/2018 a 31/12/2018 | Vice-governador | PSB | Cleide Bauab Eid Bochixio |
| | | | | | | | | | | José Renato Nalini João Cury Neto |
| João Agripino da Costa Doria Junior | 01/01/2019 a 01/01/2023 | Governador Eleito | PSDB | 01/01/2019 (atual) | Rossieli Soares da Silva | Patrícia Ellen da Silva | | | | |

Fonte: elaborado pela autora.

O modelo educacional e tecnológico proposto pelo CPS SP ratifica o gerencialismo como ideologia, enfatizado pela gestão fundamentada no cumprimento de metas e índices de eficiência compatíveis com o modelo da Nova Gestão Pública (DASSO JUNIOR, 2014). Percebemos que a formação para professores da educação profissional revigora projetos em disputa entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho, sendo que esta condição ficou mais evidente a partir da entrada em

vigor da BNCC, que propõe itinerários formativos e a preparação do jovem para o trabalho. Assim sendo, a formação do professor fica exposta a falta de preparo para o atendimento das necessidades do jovem estudante.

Programa Especial de Formação Pedagógica: Formação ou Capacitação?

A formação pedagógica não é obrigatória para os professores iniciantes no CPS SP, ela é incentivada à título de formação em serviço. O curso é gratuito e atualmente é oferecido no modelo EAD, com o suporte de tutoria e encontros presenciais pré-estabelecidos, estando aquém de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência.

Os documentos analisados indicam uma estrutura curricular que abrange especificamente os conteúdos da educação profissional, dividido entre prática e elementos teóricos obrigatórios. A produção exigida do estudante desse curso (já atuante como professor) é a construção de um artigo com tema alusivo à educação profissional. Os conteúdos programáticos do curso estão, em sua maioria, voltados para os conhecimentos da educação profissional e o desenvolvimento de ações atitudinais (competências e habilidades) para o exercício profissional.

O PEFP do CPS SP, ao nosso ver, revela o caráter instrumental e tecnicista compatível com o contexto de influência no qual está inserido, confirmando o caráter emergencial e descontinuado das políticas educacionais para a formação de professores da educação profissional. No Edital de contratação de professores do CPS identificamos traços que possam associá-lo a um modelo de contratação que inicialmente atrai profissionais sem o conhecimento prático ou conceitual necessário para a atuação em sala de aula, bastando ter o conhecimento específico da área que irá lecionar.

Não observamos - na documentação analisada - vestígios de uma perspectiva emancipatória de formação de professores - ao contrário, o Programa apresenta um rol de possibilidades para aplicação prática pelo professor em aula. Entendemos que o movimento para reflexão da própria prática pode surgir para aqueles docentes que realmente estiverem engajados com o exercício profissional, e/ou quando na unidade escolar ocorrer perspectivas formativas por parte da equipe gestora ou de um conjunto de professores.

Consideramos ressaltar que o PEFP se consolida como uma ação relativa a uma Política Pública Educacional presente no Estado de São Paulo e coerente com as características do que foi construído ao longo do tempo pelo Estado Brasileiro. Reconhecemos esta proximidade com as reflexões de Francisco de Oliveira (2003) quando discorre sobre as desigualdades que alicerçam a sociedade brasileira com ênfase ao período posterior a 1930, com destaque para o desenvolvimento da indústria e da modernização capitalista naquele período nomeado como milagre econômico (1968-1974). O autor inclui em suas análises a desintegração da estrutura social e o avanço da violência. O Capitalismo no Brasil passa a ser identificado pela interação entre o que é ultrapassado e moderno pelo prisma social e econômico, com a representação do que denomina “capitalismo malformado-ornitorrinco”, assinalado pela ineficiência em suas conexões, forte dependência da atividade econômica primária (setor agropecuário) para compor o Produto Interno Bruto. Além disso, se traduz em uma representação inequívoca de um modelo liberal periférico identificado pela vulnerabilidade externa e estrutural pela submissão às demandas externas, como por exemplo as anteriormente citadas quando abordamos as influências dos organismos supranacionais com o Banco Mundial, Unesco entre outros, que fragilizam e degradam instituições, o sistema político por meio da corrupção e da falta de um projeto para o Estado e não para os governos clientelistas instalados a cada período eleitoral. Ao nosso ver, tudo isso está refletido em um desenvolvimento às avessas, que conforme já afirmamos, revela-se incompatível com qualquer compromisso com uma proposta emancipadora para educação ou para o trabalho.

Entendendo que o período atual, de um contexto pandêmico, em que os processos formativos complementares (formação em serviço) ocorrem na forma remota com acesso livre, fica a cargo do docente participar ou não dessas atividades. Também sabemos que a efetiva participação de docentes nesses processos formativos pode estar atrelada a um sistema de pontuações e bonificações por meio do qual professores podem obter vantagem financeira ou de escolha de aula. Assim é difuso identificar como o professor poderia atingir a formação plena, sem que estivesse envolvido e compromissado com o desenvolvimento profissional e com o coletivo de docentes da escola. O contexto atual apresenta-se efêmero no que tange à formação oferecida pelo CPS, e cabe ressaltar que não intencionamos desqualificar os esforços da instituição para formar seus docentes, mas apresentar possíveis limites

para a formação oferecida, indicando possibilidades. Parece-nos que se coloca nos ombros dos docentes uma carga maior do que ele consegue absorver.

O Capítulo IV foi dedicado às análise e apresentação dos resultados deste estudo e as implicações dessa ação formativa em um ambiente globalizado e neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos compreender, de forma crítica, o PEFP – CPS/SP, na intenção de identificar os aspectos estruturais presentes no Programa analisado quanto à formação pedagógica ofertada aos professores do ensino técnico de nível médio. Para isso, trouxemos uma perspectiva histórica, política e econômica relacionada ao Programa, para refletir sobre os contextos de influências e de produção de textos (de documentos legais e normativos) - como expressão de Políticas Educacionais mais amplas.

A partir do cenário das Políticas Educacionais e do cenário da educação para o trabalho no país, ressaltamos os argumentos que contribuíram para o surgimento do PEFP/CPS/SP e entendemos que a formação de professores que atuam na educação profissional tem sido estudada em diversas dimensões, seja pelos saberes pedagógicos, seja pelas políticas públicas. Percebemos a necessidade de identificar características das políticas educacionais, para reconhecer as dinâmicas e a intencionalidade de seus fluxos/ciclos, suficiente para destacar a natureza complexa da política, enfatizar as relações micropolíticas e a atuação dos agentes no processo de sua implementação.

Relacionamos as principais políticas educacionais que tratam da educação profissional e para a formação de professores, sendo que as evidências demonstram que o sistema educacional é composto pela dualidade em relação a proposta formativa com a manutenção do ensino propedêutico e daquele destinado à formação para o trabalho guiada para atender ao mercado e oferecida de acordo com interesses dos Arranjos Produtivos Locais (APL).

Concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003) ao assumirem que a educação profissional está suscetível às demandas de organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, para garantir a rentabilidade do sistema do capital e das grandes corporações. Assim como Antunes (2011) afirma que a sociedade capitalista foi capaz de degradar o sentido do trabalho, convertendo-o em mercadoria, a força de trabalho a partir de então induz o homem a estranhar seu semelhante, visto como simples meio para satisfação de fins privados. Reconhecemos o viés da globalização e do neoliberalismo como descrito por Dardot e Laval (2016), como elemento norteador para a prática dos governos e empresas e que a sociedade participa sem que tenha

a real consciência das implicações para seu modo de vida, e o modo como naturaliza o processo de competição contínua, no embate econômico, na consolidação de desigualdades e no comportamento exacerbado de consumo. Percebemos que o neoliberalismo está incutido na sociedade como 'a nova razão do mundo' e que perpassa os principais interesses dos grupos que objetivam a educação como um meio para satisfazer o máximo lucro, como mais uma mercadoria no contexto do capital.

Problematizamos o PEFP do CPS SP para compreender se os elementos formativos são condizentes a uma formação crítica e emancipatória, articulados na unidade teoria-prática e quais elementos o aproximam de uma característica instrumental de formação direcionada às demandas do mercado de trabalho. Para isso, estabelecemos como objetivo geral: compreender aspectos estruturais presentes no Programa analisado quanto à formação pedagógica ofertada aos professores do ensino técnico de nível médio do CPS SP, e por objetivos específicos identificar contextos históricos, político e econômico, o contexto de influência e de produção dos documentos indicados neste estudo. Toda essa abordagem favoreceu a construção da análise crítica na perspectiva emancipatória ou instrumental.

Dessa forma identificamos que o referido programa aparenta representar em seus aspectos estruturais um modelo formativo consolidado para proporcionar a formação inicial e sistemática para profissionais graduados e não licenciados que atuam na docência para a educação profissional, proporcionando-lhes a instrumentalização de técnicas para a reprodução em sala de aula, a fim de atender às demandas dos arranjos produtivos locais nos quais a unidade escolar está inserida. Estes arranjos articulados pela demanda mercadológica carecem de mão de obra a baixo custo e com formação flexível. Neste caso, com a instrumentalização das práticas para a atuação em sala de aula, pode esmaecer a perspectiva identitária do professor estudante em relação à própria profissão, o que a faz ser por vezes entendida como uma estratégia para complementação de rendimentos associada a área de formação da graduação.

A identificação dos aspectos históricos, econômicos propostos favoreceu a compreensão da forma pela qual as políticas educacionais são construídas, quem são os atores, e quais são as intencionalidades nelas contidas. Também a percepção de que os textos que constituem as normas são amalgamados pelo contexto de

influências que propalam discursos progressistas, que invariavelmente responsáveis por fragmentar a sociedade e aumentar o fosso das desigualdades.

Frigotto (2002) e Kuenzer (2020) ajudaram no aprofundamento sobre a fragilidade de uma sociedade constituída pela fragmentação e pela superficialidade da sociedade e do trabalho. Ferreti (2004) nos chamou a atenção para a década de 1990, que produziu substancial debate entre qualificação, formação geral e formação profissional, visto que nesta época as mudanças na ordem global redirecionaram os contextos produtivos e de alocação do capital.

Os referenciais teóricos reforçaram o caráter abrangente, crítico e emancipatório em que se estabelece a formação e a prática do professor, independentemente da área educacional em que atuem, e observamos que as modificações no cenário global repercutiram de forma direta nos contextos de influências e de produção de Políticas Públicas Educacionais. Por Marques (2020) percebemos a necessidade de acrescentar que a Nova Gestão Pública (NGP) aparenta ser congruente à lógica do privado, uma vez que passou a ser referência para o setor público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para a ação pública e social. Na escola, a NGP tem sido o argumento natural para justificar a necessidade de se estabelecer e alcançar indicadores de qualidade do ensino, o que se faz presente a partir de práticas com o objetivo de melhorar resultados, mas que de fato aumentam desigualdades e esvaziam o compromisso do Estado com a educação, aproximando-a dos interesses mercadológicos.

A análise documental sobre o PEFP do CPS SP serviu para mostrar que o contexto de influências, que antecede o contexto de produção de texto, reflete as culturas, o contexto político econômico e a tendência de estratégias que satisfazem politicamente interesses de grupos hegemonicamente investidos de poder.

O cenário de descontinuidade das Políticas Educacionais para a educação profissional foi confirmado pela análise documental sobre a formação de professores da educação desta área. Notamos que o lapso temporal existente entre a Resolução n. 02 de 1997 e a Resolução n. 02/2015 pode estar associado a um cenário voltado aos interesses anteriormente citados, colaborando para que o modelo formativo assemelhe-se mais à qualificação profissional (capacitação) do que à formação docente.

Consideramos que a tendência para a permanência das Políticas Públicas direcionadas à formação de professores traduzidas em Programas Especiais de

Formação Pedagógica - como o caso analisado - se justifica (entre outros aspectos) pelas condições da materialidade que envolve condições de trabalho (contratos temporários de docentes - não efetivos e precária remuneração) formação docente insuficiente (em relação ao que se reconhece como reflexiva e emancipatória), contribuindo para a fragmentação da profissionalização e da trajetória profissional do professor - o que naturalmente cria obstáculos para que haja mudanças efetivas nesta área.

O PEFP CPS SP parece estar distante de uma formação docente que promova profissionais emancipados intelectualmente, com formação pedagógica consistente e que reflita criticamente sobre suas práticas. A formação do professor edificada pelas representações sociais, pela descoberta do gostar de ensinar e do exercício da reflexão sobre a própria prática, pode ser transformadora, especialmente quando contribui para a formação do professor pela construção e reflexão coletivas sobre um projeto político pedagógico consistente e inclusivo.

Percebemos o alinhamento do PEFP tanto com a proposta educacional estadual, firmada em elementos neoliberais e compatíveis com as características do Estado brasileiro em que há fissuras em relação a garantia de direitos pleno à educação em qualquer dimensão, e portanto com significativa proximidade com ações emergenciais e precárias no que tange à Educação Profissional e à formação para seus professores pela via de PEFP. Entendemos que caberá ao CPS SP a articulação de propostas de formação continuada, e em serviço, e o monitoramento da efetividade dos modelos de formação de forma que para além da formação inicial do modelo analisado, seus professores possam estar preparados e emancipados para oferecer formação aos discentes e condições para a autonomia profissional. Uma formação emergencial, ao nosso ver, pode comprometer a qualidade dos cursos oferecidos e contribuir para o desinteresse do discente pela área profissional.

Reforçamos o entendimento de que o PEFP CPS SP assume o modelo econômico neoliberal naturalizado pelo capitalismo vigente, agravado pelo fato de que no Estado de São Paulo um mesmo grupo político encontra-se no poder por mais de duas décadas, dificultando mudanças nas Políticas Educacionais que venham a garantir uma formação plena para professores e, conseqüente, para as novas gerações de estudantes.

O impasse está em como e quando a escola pública conseguirá garantir o real direito à educação e isso implica em intencionalidades políticas comprometidas com

uma qualidade (para todos) e com consistentes programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública** [online]. 2007, v. 41, n. spe . Acesso Mar 2021 , pp. 67-86. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>>. Epub 27 Nov 2007. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>.
- ALGEBAILLE, E. Os desafios da Escola Pública na Relação com as Políticas Sociais. **E-Mosaicos**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 33-47, set. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30296>. Acesso em: set 2020.
- ALVES, G. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social no século XXI. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013 Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/0yhV7c6D20i1136S8BhH.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2020.
- AMARAL FILHO, J. do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 23, 2009. Disponível em: [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78). Acesso em: set 2020
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAUJO, C. e BRESSER-PEREIRA, L. C. **Para Além do Capitalismo Neoliberal: As Alternativas Políticas**. Dados, 2018, v. 61, n. 3, pp. 551-579. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/001152582018167>>. ISSN 1678-4588. <https://doi.org/10.1590/001152582018167> Acesso em ago 2020
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003, p. 1-6.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALL, S. J. **Book Reviews**. *Sociology*. 1987;21 (1):165-166.
doi:10.1177/0038038587021001038 . Acesso out 2019

BALL, S J. WHAT IS POLICY? TEXTS, TRAJECTORIES AND TOOLBOXES, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 13:2, 10-17, 1993 - DOI:10.1080/0159630930130203 Acesso nov 2019

BALL, S. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

STEPHEN J. BALL (1998) Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, **Comparative Education**, 34:2, 119-130, DOI: 10.1080/03050069828225 Acesso nov 2019

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>.
Acesso em mar-2021

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo Cortez, 2011.

BARBOSA, V. R. **Formação De Professores: A reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do Cefet-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação**. Dissertação Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2017

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.

BEHRENS, M A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set/dez. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089> Acesso em set 2020.

BEHRING, E. R. **O Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIRD. **Educación técnica y formación profesional**: documento de política. Washington, DC, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: CNE, 1997. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br./setec/arquivos/pdf/rcne_ceb02_97.pdf Acesso em: 04/02/2020

BRASIL. **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. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: nov 2019

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, p.1, 31 dez. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em jan 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em Acesso em: fev 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em Acesso em: fev 2020

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009

CARVALHO, O. F de. **A Escola como Mercado de Trabalho**: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo, Iglu. 1989.

CARVALHO, O. F de. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, O. F de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. In **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. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8, 2008. P. 304.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA.
Deliberação nº 08/2008: dispõe sobre norma para a realização de concurso público para o preenchimento de emprego de professor de ensino superior das FATECs do CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2008a.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. [S.l.], v. 3, n. 3, oct. 2008. ISSN 1808-799X. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>> Acesso em out de 2020.

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. et al. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 65-104.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO. **Deliberação CEE nº 50/05**: fixa normas para a admissão de docentes para o magistério em cursos superiores de tecnologia em estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO. **Deliberação CEE nº 55/06**: fixa normas para a admissão de docentes para o magistério em cursos superiores de Bacharelado e Licenciatura, bem como de docentes para disciplinas de formação geral dos cursos de tecnologia, em estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI, 2007.

COUTINHO, M C; KRAWULSKI, Edite and SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho. **Psicol. Soc.** [online]. 2007, vol.19, n. spe, pp.29-37.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017**. Educ. Real., Porto Alegre , v. 43, n. 4, p. 1633-1652, Oct. 2018 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso>. Epub Aug 06, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em abr 2021

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DAM, A. V. **Análise de conglomerados globais**. Rev. Adm. Empres. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-58, Feb.1977. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901977000100006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 outubro de 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, A. E. **Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal**. 2014. Disponível em:
<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: Abr-2021

DETRREGIACHI FILHO, Edson. A **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2012. 127 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2012. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104852/detregiachifilho_e_dr_mar.pdf?seq Acesso em: 06 mar. 2021

DRABACH, N. P. A Escola Unitária em Gramsci e a Educação Profissional no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 16, n. 31, p. 263-283, nov. 2018. ISSN 1808-799X. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27380/15921>>. Acesso em set 2020

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, Aug. 2001. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000200002&lng=en&nrm=iso> Acesso em set 2020

GIBBS, G.; FLICK, U. (coord.). **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007

FERRY, G.. **El trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FERRETI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago., 2004, 401-422 p.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em ago 2020

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. Coletânea da CNTE, Mimeo, 1996.

FRIGOTTO, G. Ética e a formação do educador. **Pedagógica**: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, ISSN-e 1984-1566, Vol. 4, Nº. 8, 2002, págs. 51-64. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133478>> Acesso em fev-2021

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007a 1129. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2020.

FRIGOTTO, G. Seminário de Pesquisa (2006: Rio de Janeiro, RJ) **Anais / Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro de 2006; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso Mai 2021

FRIGOTTO, G. Educação onmilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

GARCIA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

GENTILI, P. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000a. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000b. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002 . v. 5.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos Tradução de Carlos Nelson Coutinho**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 1977, 4 v.

GIBBS, G.; FLICK, U. (coord.). **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madri: Narcea, 1980.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Humphrey, J. A gestão de mão-de-obra e os sistemas de produção no Terceiro Mundo. **Estudos Avançados [online]**. 1994, v. 8, n. 21 , pp. 119-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200008>>. Epub 25 Nov 2005. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200008>. Acesso em out 2020.

HUPALO, I; RICHIT, A. Formação de professores na perspectiva da educação profissional: reflexões sobre ações do senai/sc. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 1518-0743. Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004

LINHARES, C.; SILVA, W. C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal.** Brasília: Plano Editora, 2003.

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

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998.

KUENZER, A. Z. **A reforma do ensino técnico do Brasil e suas consequências.** In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, A. Z. . A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:20.04.2021

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: Dalben, A.I.L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

KUENZER, A. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Acesso em set 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, pag. 55-92

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, Jan. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232020000100057&lng=en&nrm=iso>. Acesso em set 2020.

MACHADO, S da S. **Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos Pelotas**, 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. J. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em nov 2019.

Mainardes, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MANFREDI, S M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, L. R . Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020 - Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772/40383>> Acesso em Abr/2021

MARTINS, Luciano (1987). **A Gênese de uma Intelligentsia : os intelectuais e a política no Brasil de 1920 -1940** in **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (4) vol.2, junho. Disponível em http://anpocs.com/images/stories/RBCS/04/rbcs04_06.pdf . Acesso em Fev-2021

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V.. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de maio de 2020.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015.

NÓVOA, A., FINGUER, M. **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: DRHS, Ministério da Saúde, 1988

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesquisa**. vol.25 no.1 São Paulo Jan./Jun, 1999. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>> Acesso em 22 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.; DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19917>

OLIVEIRA, D; DUARTE, A; SILVA, A. M.. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE. 33. 707. 10.21573/vol33n32017.79303., 2017. Acesso em 10/02/2020

OLIVEIRA, F. de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis: Cebrap/Vozes, 1972. Nova edição: São Paulo: Editora Boitempo, 2003

OZGA, J. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral, Indicadores Sociais e Aprendizagem Escolar: programa 4. In: **Salto Para o Futuro – TV Escola**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 13, ago 2008. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf . Acesso em: mai 2021

PAIVA, R. Pesquisa em comunicação comunitária: há lugar para a empiria? In: BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. de. (Orgs.). **Quem tem medo da pesquisa empírica?** 1. ed. São Paulo: Intercom, 2011, p. 105-121.

PETEROSSO, H. G. MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo. Centro Paula Souza, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**, Vozes, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, B de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, B de S. Processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005; Porto: Afrontamento, 2001, p.31-106

SARAVIA, E.. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R., FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**: cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1969.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, categorias de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2º Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, S. M. et al. O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, **II Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP**, 1997. p.408-421.

SILVEIRA, Z. S. O papel dos organismos supranacionais na construção de uma concepção de mundo - o caso do Brasil e de Portugal. **Rev. Educação Pública**. Disponível em; 2012. <cecierj.edu.br> Acesso em: Fev/2021

SIMIONATO, M.F. A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva. IN: KRONBAUER, S. S. G.; SIMIONATO, M.F. **Formação de Professores**: abordagens contemporâneas. Coleção docentes em formação. São Paulo, Paulinas, 2008.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. > Acesso março/2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

UNESCO. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf> . Acesso em nov-2020

VELOSO, J P. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Análise de Políticas Públicas) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.100.2015.tde-23052015-112340. Acesso em: 04 2021

VIDOVICH, L. Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches. Hong Kong: **Comparative Education Policy Research Unit**, University of Hong Kong, 2002.

ZABALZA, M.. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, B.M.; PINTO, G. Processos, práticas e formação de professores do ensino Médio. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**: Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 27-41.

ZABALZA, MI A. **O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas**. Trad, Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002

ZANCHET, B. M.(Coord.) **Prática pedagógica no Ensino Médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação**. São Luis: EDUFMA, 2009.

ANEXOS E APÊNDICES

Material disponível

em: <https://drive.google.com/drive/folders/1uJu28z5ixQWU3pNknD5v3k2Cxzw7-ckq?usp=sharing>