

## ARTIGOS

## O percurso formativo de docentes da educação profissional e o significado da docência na vida de engenheiros que se tornaram professores

Sandra Terezinha Urbanetz

**RESUMO:** Esse artigo discute a trajetória dos professores da Educação Profissional em duas Instituições Universitárias, sendo uma Universidade Acadêmica e uma Universidade Corporativa indicando como esses profissionais, de engenheiros, se tornaram professores. A partir das entrevistas, faz-se uma discussão sobre essa trajetória de formação e o significado que a docência passa a ter na vida desses profissionais. Sob a perspectiva materialista, observa-se que a formação docente para a educação profissional ainda permanece sob a égide de ações fortuitas e esparsas muitas vezes recaindo sobre a decisão individual dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Trabalho. Formação de professores. Educação Profissional.

O esforço em entender o contexto social em que se dá o embate sobre a formação profissional, e principalmente de professores para essa modalidade, tem levado educadores a discutir o modelo mais adequado para um sistema de ensino que contemple as demandas sociais ocorridas em razão das mudanças no mundo do trabalho, no qual a exigência de conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico se faz presente de forma cada vez mais intensa.

Junto à investigação de como formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino identificou-se o percurso de formação desses professores em duas instituições de ensino: uma acadêmica e outra corporativa, tendo as duas obedecido aos mesmos critérios de seleção desses professores.

Dentro do contexto estabelecido neste texto recorta-se como objetivo a apresentação de como os engenheiros da área de elétrica constituem-se como professores a partir do resultado da pesquisa realizada no âmbito do programa de doutoramento e que investigou a formação de professores para a educação profissional.

Feita a análise dos processos formativos, discute-se os dados referentes à investigação indicando a trajetória de formação desses professores que iniciam sua trajetória profissional como engenheiros e posteriormente se constituem professores finalizando com a discussão sobre o significado da docência na vida desses professores.

## **APRESENTANDO A INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa realizada abrangeu duas Instituições de Ensino Superior, sendo uma acadêmica e outra corporativa, e, como não poderia deixar de ser, as instituições apresentam diferenças e similaridades.

Uma das questões que ocorre como similar e que indica a necessidade de uma investigação mais aprofundada diz respeito ao quadro em que hoje se encontram as duas instituições investigadas, que recebem cada vez mais docentes, no caso da Universidade Acadêmica (UA), e profissionais concursados, no caso da Universidade Corporativa (UC), sem experiência profissional na área específica da engenharia.

Na Universidade Acadêmica, cada vez mais os docentes são mestres e doutores que estão fazendo carreira acadêmica e no caso da Universidade Corporativa, por conta de muito tempo sem oferta de vagas para concursos, os engenheiros acabaram ocupando as funções docentes dentro da Universidade Corporativa sem ter tido experiência de trabalho na companhia.

Assim sendo investigar a trajetória pedagógica de engenheiros que iniciaram a sua atuação profissional especificamente na área da engenharia e que, posteriormente, tornaram-se docentes na educação profissional, traz elementos significativos para a proposição de estratégias de formação dos professores da educação profissional.

A partir do objetivo geral, qual seja, analisar a formação docente dos profissionais atuantes na educação profissional em ambas as instituições e perceber como esses se constituem como docentes, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- Pesquisar o histórico da formação de professores para a educação profissional.
- Analisar o contexto de constituição dos docentes investigados, estudando-se suas trajetórias formativas.

Para se atingir os objetivos propostos, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória com vistas a se obter uma visão geral e aproximada de determinado fato por meio do delineamento bibliográfico apoiado na revisão da literatura de autores clássicos e especialistas da área com a intenção de proporcionar uma primeira aproximação do problema formulado, dada a escassez de dados empíricos que fundamentem a elaboração coletiva de uma proposta de formação que atenda às necessidades dos trabalhadores face às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, particularmente no regime de acumulação flexível. (HARVEY, 1992)

Ainda em relação ao delineamento, realizou-se o estudo de caso comparado ou múltiplo como denominado por Yin (2010). Mesmo se tratando da pesquisa de duas instituições, o autor não faz distinção metodológica entre o estudo de caso clássico (contemplando apenas uma instituição) e o estudo de caso múltiplo (contemplando duas ou mais instituições), apenas reforça que o estudo de caso múltiplo tende a ser mais vigoroso em seus resultados ao afirmar que os “benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais.” (YIN, 2010, p. 85)

A coleta de dados se deu por meio da entrevista de dez professores da universidade acadêmica e dez da universidade corporativa, além de uma entrevista com um gerente da empresa na qual a UC está inserida. No caso destes últimos, porém, além de a entrevista ter seguido o mesmo padrão de roteiro utilizado com os outros profissionais, observou-se ainda como eles, enquanto coordenadores e gerente, percebem a atuação didática dos demais professores, visto que cabe a esses coordenadores a avaliação geral das propostas efetivadas nos cursos por eles coordenados e/ou dirigidos.

A entrevista com um gerente da empresa na qual a UC investigada se insere, a fim de colher uma análise (ainda que inicial) das necessidades que o setor apresenta em relação à formação do profissional que passa a exercer a função de docente.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, com roteiro semiestruturado. Na análise, buscou-se traçar o percurso de formação docente desses profissionais, investigando como se constituíram como docentes por meio das seguintes questões:

- Motivação inicial que levou os engenheiros a ingressarem na função/carreira docente.
- Trajetórias iniciais de formação e a ocorrência ou não de formação pedagógica.
- Necessidade ou não dessa formação.
- Dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no exercício da docência.
- Reconhecimento próprio do “ser docente”, ou seja, se esses profissionais consideravam-se docentes ou não.

Situando-se essa investigação no campo do materialismo histórico, cabe lembrar que é preciso tomar o trabalho em sua dimensão ontológica<sup>1</sup> e enquanto categoria constituinte do ser social, posto que esse

<sup>1</sup> Que é característico do ser humano, inerente a cada um e a todos. O trabalho como constituinte do ser humano e categoria de mediação da sua constituição enquanto ser social.

se inscreve epistemologicamente nas formas sociais de produção do conhecimento por meio do trabalho como atividade humana.

As categorias de conteúdo foram constituídas com base na análise dos dados apresentados na investigação, articulando teoria e empiria por meio do trabalho intelectual voltado ao desenvolvimento de uma nova compreensão da realidade. Assim, optou-se pela construção do quadro categorial valendo-se de entrevistas, sempre destacando o caráter inicial dessa elaboração como contribuição e ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Para tanto, recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 14), “pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’”, o que implica a permanente necessidade de compreensão do fenômeno enquanto movimento, que se altera a cada momento, sendo modificado e modificando os atores envolvidos constantemente.

Diante das técnicas de análise de conteúdo, verificar as categorias implica a avaliação do texto em unidades desmembradas, ainda que, na realidade, essas unidades não se separem. Assim sendo, as categorias que foram consideradas para esse texto em específico focaliza-se o “quem são e como” se tornaram docentes.

## CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Como se explicou anteriormente foram entrevistados ao todo 21 profissionais, sendo 10 professores da UC e 10 da UA, e 01 gerente da empresa em que se situa a UC.

Os professores foram indicados pelos respectivos coordenadores das instituições pesquisadas, obedecendo-se os seguintes critérios:

- Formação em engenharia elétrica.
- Início de atuação profissional como engenheiro e não como professor.
- Tempo de atuação como docente (50% dos entrevistados têm entre 5 e 10 anos de atuação, e 50%, mais de 10 anos de experiência).
- Conceito excelente de atuação docente, segundo os coordenadores e as avaliações dos alunos realizadas nos dois últimos anos.

Cabe destacar que das 15 indicações feitas pelo coordenador da UA, apenas 2 eram de mulheres, situação compreendida pelo fato de a engenharia elétrica ser uma área ainda predominantemente dominada por profissionais do gênero masculino. As professoras não foram entrevistadas em razão de sua indisponibilidade de tempo no período da pesquisa, fato que dá margem para uma investigação, mais pormenorizada e em momento oportuno, da atuação de mulheres na educação profissional.

Quanto à faixa etária, nas duas instituições, os entrevistados têm entre 36 e 67 anos. Desses, foram entrevistados 9 profissionais com idade entre 36 e 40 anos, 7 na faixa etária entre 41 e 60 anos, e 5 entre 61 e 67 anos.

Em relação à faixa etária versus tempo de atuação, a distribuição segue a lógica da idade.

De todo o grupo, verificou-se que 9 profissionais com até 5 anos de atuação docente estão na faixa etária entre 36 e 60 anos, e os outros 10, que têm entre 41 e 67 anos, atuam como docentes, instrutores ou professores há mais de 10 anos. A exceção a essa lógica pode ser observada em apenas um dos

entrevistados (UA 01), de 40 anos, que tem 12 anos de atuação docente, visto que iniciou sua carreira, apenas com a graduação, como professor substituto (concluiu seu doutoramento em 2010).

Quanto à formação, na UA, foram entrevistados 6 doutores e 4 mestres, dos quais um está iniciando seu doutoramento; já na UC, foram entrevistados 3 doutores, 2 mestres e 5 especialistas. Esses dados evidenciaram certa diferenciação quanto à importância dada à formação acadêmica em cada uma das instituições.

Resumidamente, os professores entrevistados apresentam as seguintes características:

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR INSTITUIÇÃO

ENTREVISTADO/ INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO EM ANOS	EXPERIÊNCIA DOCENTE			FORMAÇÃO - TITULAÇÃO						
			INSTRUTOR	ENS. TÉC	EDUC. SUP.	ESQUEMA I	ESQUEMA II	ESP/MET. DE ENS.	MEST.	DOUT.		
UA 01	40	12	X	X	X	X	X		X		X	
UA 02	66	19		X			X	X				
UA 03	46	10		X	X		X		X	X	X	
UA 04	52	15		X	X		X	X	X	X	X	
UA 05	43	10		X			X		X			
UA 06	38	07	X	X			X					
UA 07	40	07	X		X							
UA 08	62	20	X	X	X		X	X			X	
UA 09	67	22		X	X		X	X			X	
UA 10	65	25	X	X	X		X	X	X		X	
UC 01	40	05	X	X								X
UC 02	45	09	X	X							X	
UC 03	35	06	X		X							X
UC 04	52	16	X						X			
UC 05	55	19	X						X	X		
UC 06	39	08	X						X	X		
UC 07	38	07	X						X	X		
UC 08	65	20	X		X				X	X		X
UC 09	58	13	X								X	
UC 10	36	07	X							X		

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas referentes à docência especificamente e à questão que aponta a relação entre a atividade docente e o mundo do trabalho são as que serão tratadas neste texto, pois essas dizem respeito diretamente ao objeto da investigação.

A pergunta referente a como se deu o início da carreira de professor indicou que todos os entrevistados ingressaram na docência após a experiência profissional de engenheiros em instituições públicas ou privadas.

Da UA, 4 iniciaram na carreira docente trabalhando no ensino técnico como professores substitutos; 3 iniciaram suas carreiras no ensino superior; e 3 entraram na carreira de ensino básico tecnológico atuando simultaneamente em cursos técnicos, tecnólogos e de bacharelado, especificamente, na área de engenharia.

Desses profissionais, 6 tiveram experiência como “instrutores” de pequenos cursos de capacitação nas empresas onde trabalharam como engenheiros, e 4 não tinham experiência docente anterior.

Na UC, o panorama se inverte, pois o espaço do exercício da docência dentro da empresa possibilita aos profissionais uma posterior ação docente em universidades acadêmicas. Dos entrevistados, apenas 2 tiveram a oportunidade de serem instrutores em outros postos de trabalho, e 8 tiveram a primeira experiência como docentes dentro da própria UC.

Nas duas instituições, o ponto em comum no início das carreiras é a vontade de estar em uma sala de aula na quase totalidade da amostra, isso porque 19 entrevistados demonstraram o desejo que tinham de ser professores, fosse como um eventual instrutor ou como atividade profissional exclusiva.

Em relação aos fatores que influenciaram as escolhas, a quase totalidade expressou a vontade de estar em sala de aula com pequenas nuances de diferença.

Destes, 3 trabalharam exclusivamente como engenheiros por apenas 2 anos e consideraram esse tempo como “um desvio de percurso”, nas palavras de um dos entrevistados (UA 07). Quanto aos demais, 7 iniciaram sua atuação como docentes diretamente no ensino superior, e apenas 1 iniciou seu trabalho no ensino médio, passando, posteriormente, a atuar também no ensino superior.

No quesito elaboração de avaliação, todos os entrevistados afirmaram que desenvolvem suas avaliações seguindo as orientações de suas instituições, ainda que em nenhuma delas exista uma proposta de discussão coletiva ou de análise das avaliações por parte das coordenações responsáveis.

Na UC, todos os entrevistados entregam ou enviam suas avaliações no formato de provas, para a finalização do curso ofertado, sem desenvolverem nenhuma outra proposta avaliativa. Já na UT, todos os entrevistados fazem suas avaliações mesclando trabalhos, individuais e em grupos, experimentos em laboratórios e, em dois casos, pesquisas.

Nenhum dos entrevistados propõe avaliações discursivas, pois, apesar de reconhecerem que na área da engenharia se observa muita dificuldade no processo de escrita, não conseguem vislumbrar possibilidades de elaborar avaliações nessa perspectiva.

Após a conversa sobre a forma de elaboração das avaliações, questionou-se a respeito da concepção de avaliação de cada um, com o objetivo de estabelecer um comparativo que indicasse a coerência, ou

incoerência, entre o instrumento proposto e a concepção. Quanto a esse aspecto, as concepções de avaliação dos entrevistados variam de avaliação como processo até o entendimento de que uma avaliação simplesmente demonstra o que o aluno aprendeu, via “nota da prova”, o que aponta um entendimento de que alguns instrumentos (trabalhos em grupo, pesquisas etc.) podem representar uma avaliação do processo. Contudo, evidenciou-se a quase inexistência do entendimento de avaliação como processo pedagógico, que poderia ser objeto de discussão na formação pedagógica desses professores.

Por outro lado, a avaliação é uma preocupação comum a todos os entrevistados, pois, quando questionados sobre a existência de propostas para “recuperação” de alunos que não aprenderam os conteúdos das disciplinas, os entrevistados demonstraram que essa é uma questão que preocupa a todos, visto que nas duas instituições ainda não foi possível elaborar uma proposta que atenda à necessidade de se recuperar os conteúdos não apropriados pelos alunos.

Alguns entrevistados também expressaram a preocupação com o nível dos alunos que têm ingressado nos cursos nos últimos anos. Segundo os professores, de modo geral, os alunos têm levado para as salas de aulas dificuldades de compreensão que há quatro ou cinco anos simplesmente não existiam.

Em relação ao material didático utilizado nas aulas da UC, verificou-se que são predominantemente apostilas, mas não apostilas em sua definição clássica, enquanto resumos e sínteses de conteúdos, mas sim versões impressas dos slides utilizados pelos professores. Eventualmente, são utilizados alguns livros específicos ou ainda materiais disponíveis em links do site institucional, que trazem informações importantes sobre alguns tópicos trabalhados no curso.

Diferentemente na UA, os professores também utilizam apostilas elaboradas por eles próprios ou por colegas ou ainda materiais disponíveis livremente na internet para esse fim. Além desses, são utilizados livros das áreas disponíveis, instruções de experimentos – 3 professores relataram que indicam aos seus alunos um livro base, clássico da disciplina. Apenas um professor da UA explicou que não utiliza constantemente slides com o conteúdo das aulas e afirmou “gostar muito de utilizar o quadro para demonstrar o raciocínio, com os alunos fazendo junto” (UA 07).

Ainda sobre o material didático utilizado, investigou-se o nível de satisfação dos professores, o que apontou uma questão interessante. Mesmo concordando que as chamadas apostilas da UC não são exatamente apostilas, os professores não mencionaram sentir necessidade de efetivar mudanças no material. Na UA, entretanto, os professores afirmaram que existe uma lacuna na produção de materiais didáticos específicos para as disciplinas, uma vez que a literatura internacional permanece inacessível para a maioria dos estudantes.

Questionou-se ainda como os professores selecionam os conteúdos que são trabalhados em sala.

Para essa questão, os professores da UA responderam que recebem a ementa de suas disciplinas para organizarem os conteúdos trabalhados em aula, e a revisão dessas ementas ocorre em momentos específicos do curso. Na UC, as ementas referem-se a um rol de objetivos que compõem os programas desenvolvidos e propostos pelos próprios professores.

Em seguida, questionou-se como é a organização da aula. Os entrevistados da UA afirmaram que 3 professores trabalham majoritariamente nas aulas com roteiro de experimentos em laboratórios e que,

quando estão efetivamente na sala, organizam suas aulas com base em exposições orais, uso de slides e resolução de exercícios. Na UC, a forma predominante é a exposição oral; somente 2 professores utilizam a resolução sistemática de problemas em suas aulas.

Ainda ao se investigar a forma de organização da aula, foi perguntado aos professores se eles trabalham de maneira interdisciplinar. Na UC, nenhum professor afirma trabalhar de maneira interdisciplinar, posto que apenas 2 conhecem o curso em sua totalidade e os respectivos professores das outras disciplinas. Já na UA, 3 professores dizem trabalhar de forma interdisciplinar, realizando, inclusive, trabalhos de pesquisa integrados, que consideram como atividades avaliativas. Os demais responderam que não conseguiriam afirmar com segurança se efetivamente realizam um trabalho interdisciplinar.

Confirmando essas respostas, ao serem questionados se conseguem relacionar sua disciplina com outras do próprio curso, somente 2 professores da UC afirmaram relacionar suas disciplinas com as outras ofertadas.

Na UA, apenas 1 professor afirmou não ter um indicativo de que relaciona sua disciplina com as demais do curso. Cabe destacar que esse professor é iniciante na carreira, tem apenas um ano de atuação; tal fato pode demonstrar que, nesse momento, esse profissional não é capaz de perceber se consegue fazer tal relação. Os outros professores, ainda que não efetivem um trabalho interdisciplinar, afirmaram que estabelecem relações entre suas disciplinas e as demais do curso.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Quando responderam a questão: Qual o significado hoje, da docência na sua vida?, todos os entrevistados afirmaram ser essa uma atividade repleta de satisfação, ainda que alguns professores (da segunda instituição) afirmem sentir muita falta de tempo para preparação das aulas conforme palavras do coordenador: "Seria necessário que nos dedicássemos mais tempo para a docência especificamente, mas infelizmente como essa não é a atividade principal da empresa, temos que fazer o que é possível" (UC 01).

Na primeira instituição, entretanto o que aparece não é a falta de tempo, pois todos os docentes afirmam que essa é a maior vantagem de se ter um contrato de trabalho com dedicação exclusiva, mesmo que alguns, apontem como problemática a exigência de participação em compromissos institucionais que "roubam o tempo de estudo e preparação das aulas" (UA 04, 07, e 09). Desses, dois afirmam que sentem um pouco de dificuldade em relação à falta de estrutura em termos orçamentários.

Assim sendo evidenciam-se duas dimensões da ação docente; a primeira que faz com que os docentes se sintam qualificados, valorizados, estimulados na transformação da realidade, manifestando suas utopias; que em sua melhor expressão apresenta-se na fala do coordenador, quando expressa que a docência o realiza pessoal e profissionalmente, pois o seu trabalho se multiplica por 120 por que esse é o número de alunos que ele tem por ano, ele expressa a satisfação de poder auxiliar os jovens profissionais que entram na empresa.

Essa satisfação também se encontra nas falas dos professores da primeira instituição, pois todos expressaram que "a docência é muito importante pois me coloca a possibilidade de ensinar algo a alguém" (UA 05) ou, "sendo professor posso ensinar muito mais do que cálculo, posso ensinar algumas coisas sobre a vida" (UA 06) e ainda, "sei que posso ajudar esses meninos e essas meninas" (UA 09).



Mas também, coerentemente com a contradição presente na sociedade capitalista, os professores vivenciam a segunda dimensão que faz com que se sintam subsumidos pelo trabalho e assim pouco dedicados à ação docente, ainda que de maneira quase que inconsciente.

Comum às duas instituições está o sentimento de subsunção por um trabalho docente que não podem realizar bem pelas condições de trabalho, pela intensificação ou pela falta de conhecimento do trabalho e/ou pedagógico. Ainda que não de maneira tão clara, aparece nas falas de maneira indireta certo desconforto com a quantidade de tarefas e atividades a serem realizadas.

Em relação à vinculação de suas disciplinas com o mundo do trabalho, os entrevistados foram unânimes em responder que, através de exemplos, casos e situações vividas em sua experiência anterior essa vinculação se efetiva, indicando uma permanente articulação do conhecimento do trabalho ao conhecimento científico, seja da área específica, seja da área pedagógica;

A pergunta: O que percebe de diferente na sua atuação pedagógica desde a sua primeira experiência docente, somente um professor afirmou que não se sente tão bom quanto se sentia no início da carreira, todos os outros 19 entrevistados afirmaram que acreditam atuar melhor hoje do que quando começaram, um inclusive afirmou “tenho pena dos meus primeiros alunos, eu era muito ruim como professor” (UA 04).

Interessante é que mesmo considerando-se melhores, os entrevistados ainda acreditam que precisam aprender a “como dar aulas melhores” (UC 05), a “como estimular melhor os alunos” (UC 06, UA 05, UA 07, UA 08), “como mostrar a eles que eles precisam aproveitar ao máximo o curso” (UC 02, UC 07, UC 09, UA, 02, UA 03, UA, 07, UA 08).

Percebe-se por essas falas que a dimensão pedagógica ainda é compreendida na educação profissional dentro da perspectiva de uma didática normativa e técnica, característica de um tempo em que a formação dos professores passava somente por esses aspectos demonstrando que se faz necessário um trabalho que para além das questões metodológicas consiga articular o trabalho pedagógico dentro da compreensão do contexto social em que se insere.

Daí a possibilidade concreta de articulação do mundo do trabalho via pesquisa e extensão, posto que somente o contexto social mais amplo é capaz de apresentar a estruturação social concreta em que estamos inseridos.

Em se tratando de educação profissional, afirmar-se que a formação do professor se dá por meio do trabalho (KUENZER, 2010) implica a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho específico e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico. Isso significa que o professor de educação profissional precisa conhecer o trabalho que vai ser ensinado, e que, ao lecionar, ele também aprende, estabelecendo-se a complementaridade entre essas duas dimensões – do âmbito profissional e do âmbito pedagógico.

Essas dimensões anteriormente analisadas explicitam que esse docente, somente como professor, não é necessariamente um profissional de uma área específica. O contrário também é válido: um profissional qualificado de uma área específica não é necessariamente professor. Ele constitui-se como professor quando articula a sua inserção no mundo do trabalho que será objeto de ensino e a sua prática docente.

Ao tratar-se da dimensão trabalho, há que se considerar as dimensões educativas da rotina do trabalho contemporâneo, caracterizado pelas mudanças que ocorrem a partir da base microeletrônica. E essa nova base técnica exige trabalhadores com uma qualificação cada vez mais aprofundada.

Para enfrentar os novos desafios de formação impostos aos trabalhadores, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação, faz-se necessário entender que as propostas de formação para os professores da educação profissional exigem uma capacitação sólida que possibilite aos alunos (futuros trabalhadores) condições de enfrentamento do mundo do trabalho.

O que implica uma complexificação das demandas formativas, tanto dos alunos quanto dos professores da educação profissional. Dessa forma, não é possível aceitar a concepção de professor reflexivo esvaziada de conteúdo, cuja formação seria resultante da reflexão sobre sua prática, sem rigorosa formação teórica, tanto na área específica quanto na área pedagógica.

Observando o que aponta Marcondes (2003) em relação a ambos os espaços, acadêmicos e corporativos, percebe-se que são comuns as concepções típicas da epistemologia da prática: o conceito de certificação nos espaços corporativos e a pedagogia das competências no espaço acadêmico, a que se soma a concepção de professor reflexivo como aquele que, ao refletir sobre sua prática, poderá compreendê-la, adequá-la à realidade de seus alunos, e transformá-la.

Isso significa que não é possível aceitar as correntes que afirmam ser a prática simplesmente suficiente para levar o professor, ou qualquer outro profissional, a resolver os desafios que se apresentam cotidianamente.

Cabe aqui a observação de que a categoria reflexão, como uma categoria importante para a transformação das práticas humanas, precisa estar articulada à clareza de que não é possível uma reflexão a partir apenas na prática, mas tão somente a partir da prática fundamentada e viabilizada pela apropriação da teoria.

Segundo Marx (1998), a realidade aparente, o mundo dos fenômenos, precisa ser desvendada por meio da compreensão de seus nexos explicativos, que não se mostram a não ser através da análise teórica das condições concretas dos indivíduos em dado momento histórico, assim sendo, compreender a trajetória de formação dos professores que atuam na educação profissional insere-se nessa perspectiva de desvelamento dos fenômenos que ainda permanecem na realidade brasileira como desafios.

**REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Sistema educacional brasileiro: ensino técnico e profissional. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional-brasileiro/ensino-tecnico-1>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 nov. 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 01/08/12 – Aprovado em 02/09/12