

## DO BACHARELADO À SALA DE AULA: Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica

Mário Sérgio Machado Souza<sup>1</sup>  
Miria Alves Ramos de Alcantara<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente estudo discute a formação e a inserção de docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da constatação de que historicamente foi priorizada a formação de bacharéis. Este aspecto representa um dos desafios à expansão e consolidação da Rede Federal que requer mudanças em outros setores da arena educacional para atender às novas demandas político-pedagógicas. O artigo analisa marcos históricos decisivos para a conformação do campo, examina alguns dispositivos da legislação e da literatura educacional brasileira. Questiona-se acerca do perfil docente da EPT, constituído a partir das heranças históricas e em confronto com necessidades do momento presente e com os ideais pedagógicos da EPT. Entende-se que há certo consenso em torno do distanciamento das licenciaturas em relação aos ingressantes na carreira docente na EPT e, ao final, são apresentadas nuances desse hiato, que o estudo realizado indicou ter caráter de urgência mais evidente.

**Palavras-chave:** formação docente; Educação Profissional e Tecnológica; Bacharelado; Licenciatura.

### FROM BACHELOR DEGREES TO CLASSROOM: TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

### ABSTRACT

The present research deals with the formation and insertion of educators in Professional and Technological Education, based on the understanding that historically the formation of the baccalaureate has been prioritized. This aspect represents one of the challenges for the expansion and consolidation of the Federal Institutes of Education, which need changes in other educational sectors to respond to the new political-pedagogical demands. The article analyzes decisive historical landmarks for the conformation of the field and checks some provisions of Brazilian educational legislation and literature. It questions the profile of the Professional and Technological Education teacher, built from the patrimony received and in conflict with the current pedagogical needs and ideals. There is a consensus around the process of distancing graduated professionals from those starting in the Professional and Technological Education area, at the end, some aspects of the gaps pointed out by this research will be presented, as well as the urgency to reduce this distance.

**Keywords:** teacher training; professional and technological education; bachelor's degree; licentiate degree.

Recebido em: 18/3/2022

Aceito em: 11/7/2022

<sup>1</sup> Instituto Federal da Bahia – Ifba. Salvador/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9167552342116996>. <https://orcid.org/0000-0001-8335-301X>.

<sup>2</sup> Autora correspondente: Instituto Federal da Bahia – Ifba. Rua Emídio dos Santos, S/N, Barbalho. Salvador/BA, Brasil. CEP 40301015. <http://lattes.cnpq.br/4186283459709800>. <https://orcid.org/0000-0003-1205-8448>. [miria.alcantara@ifba.edu.br](mailto:miria.alcantara@ifba.edu.br)

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é discutir a formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal, com ênfase nos limites e perspectivas socialmente construídos. O intuito de compreender a formação docente na EPT origina-se da análise de evidências acerca do impacto deste fenômeno, em especial na trajetória dos(as) professores(as) e estudantes de diversos cursos. Outro aspecto que instiga tal discussão encontra-se no fato de não haver desenvolvimento suficiente de estudos acerca da formação de professores para a EPT, embora importantes iniciativas tenham sido produzidas nesse sentido.

Optou-se por discutir aspectos relevantes na compreensão dos vetores que determinam a formação de professores para a EPT, a partir das definições de um marco legal que ampara e normatiza esse processo. Além disso, discute-se questões essenciais ao contexto macro da formação docente na EPT, como a necessidade de (re) construção das ideias e práticas didático-pedagógicas e a avaliação acerca do lugar dos saberes experienciais nos currículos dos cursos de formação. Tais elementos formam um amálgama intrínseco à práxis docente da EPT.

Embora haja uma lacuna de pesquisas acerca da formação de professores(as) para EPT no Brasil, não podemos ignorar que houve um crescimento no número de trabalhos e contribuições de estudiosos sobre o tema, bem como algumas iniciativas governamentais, a partir do 8º *Simpósio da série educação superior em debate*, que reuniu em 2006 especialistas para tratar da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Naquele mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou o planejamento e a oferta de cursos de Licenciatura destinados à formação de professores para a EPT organizados em habilitações especializadas por componentes curriculares, no caso do Ensino Médio Integrado, por campo de conhecimento ou campo de atuação profissional, no caso da educação profissional.

Entre as produções sobre o tema destaca-se o trabalho de Lucília Machado sobre os *“Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica”* (2008), e o trabalho de Dante Moura, intitulado *“A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica”*. (2008). Ressalta-se, ainda, trabalhos mais recentes como o de Jair Maldaner, intitulado *“A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate”* (2017), além do artigo de Isabel Carneiro e Maria Cavalcante, *“A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional”* (2018), no qual as autoras analisam a produção acadêmica acerca da formação de professores para a EPT.

Apesar de haver significativa literatura sobre a formação e os saberes docentes na Educação Básica, os aspectos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica permanecem pouco investigados, como constatam Alves e Brancher (2020). Na perspectiva destes autores, além da baixa produção de estudos sobre este tema, o que torna a formação docente para EPT e, em específico, a atuação maciça de docentes bacharéis/tecnólogos um objeto que demanda estudos acadêmicos, os artigos publicados são limitados a demandas específicas do cotidiano escolar.

No que respeita ao método percorrido para essa discussão, a revisão da pesquisa deu-se com base na consulta a periódicos especializados nas temáticas relacionadas à educação, assim como ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O conjunto de leis, portarias, decretos e demais marcos legais foram reunidos e analisados como documentos que incidem sobre a construção de ideias acerca do tema. De forma estrutural, a partir do *corpus* analítico, o artigo organiza-se em dois momentos que se complementam e dialogam de modo a discutir as questões levantadas. No primeiro momento trata-se do histórico da formação de professores em que a sequência dos atos normativos é analisada até os dias atuais. A seguir discute-se a importância da formação docente na EPT, seus limites, perspectivas e consequências para a prática docente.

No panorama descrito ao longo das linhas introdutórias deste trabalho, ficam evidentes os desafios enfrentados pelas instituições que atuam na área. As considerações anteriores representam um cenário macro, indissociável da questão central, que é a formação docente para e na EPT. Seria tarefa difícil discutir tal formação, desprezando as modificações no mundo produtivo e suas consequências para Educação Profissional. Apresenta-se, a seguir, um sucinto histórico da formação de professores para EPT no Brasil, com ênfase na história recente, bem como nas políticas que nortearam as concepções de formação ao longo deste período.

### **SUCINTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT NO BRASIL**

A trajetória da formação de professores e, mais especificamente, da formação de professores para EPT no Brasil, é marcada pela aparente ausência de correntes teóricas consistentes e políticas públicas eficazes e contínuas. É notória a inexistência de uma política de Estado que contemple a formação de professores em todos os seus níveis. Historicamente foram instituídas políticas de governo com a intenção de resolver problemas emergenciais em curto prazo. Não se pretende exaurir as etapas da constituição das políticas de formação docente para EPT, porém sinaliza-se o processo introdutório ao lado de outros registros importantes, bem como delinea-se o avanço do marco legal referente ao tema.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, constitui o início deste processo. Foi planejada para oferecer formação a mestres e contramestres para atuar nas escolas profissionais e professoras capacitadas para realizar trabalhos manuais nas escolas primárias. Fechada pouco tempo depois, em 1937, embora tenha matriculado cerca de 5.301 alunos, habilitou 381 professores(as) (309 mulheres). A lacuna entre matrículas e concluintes representa a dificuldade em efetivar a formação de professores para Educação Profissional (EP), uma tendência que veio a se consolidar. Em 1942, a demanda por este tipo de formação foi acatada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, que no artigo 53 previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, técnica ou pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Esta lei é o marco legal da primeira inclusão do tema em matéria educacional.

Com o advento do artigo 59 da LDB nº 4.024/1961, dois caminhos da formação de professores foram definidos (MACHADO, 2008). De um lado, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras aconteceria a formação de docentes destinados a atuar no magistério do Ensino Médio; já nos cursos especiais de educação técnica se concentrariam os docentes interessados em atuar nas disciplinas do Ensino Técnico. Este artigo, porém, foi regulamentado somente em 1967/1968. Ainda nas palavras de Machado (2008), antes da regulamentação, o MEC tomou algumas iniciativas:

Em 1961, baixou a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e o Conselho Federal de Educação emitiu parecer (parecer nº 257/63) para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais (p. 11-12).

Com a reforma universitária definida pela Lei nº 5.540 de 1968, introduziu-se uma exigência para a formação docente que foi, porém, abandonada de imediato. Essa reforma determinava que todos os professores do ensino de Segundo Grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveriam possuir formação de nível superior. A exigência do nível superior para os docentes da EP, instituída pela Lei nº 5.540/68, teria dificuldade de ser posta em prática, pois seria necessário organizar cursos para formação desses profissionais. A carência de professores de Ensino Técnico habilitados em nível superior levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Assim, mais uma vez o caráter provisório e emergencial se fez presente nas propostas de formação docente e, para suprir a carência de profissionais habilitados, foram desenhados cursos denominados Esquema I e Esquema II, com a Portaria Ministerial 339/70. Os primeiros ofereceriam complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior e os demais seriam voltados para técnicos diplomados, os quais incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Para Machado (2008):

Nesta época, chegou-se a planejar a formação de professores para formação profissional. Em 1970, o CFE aprovou um plano nesse sentido e outro adicional sobre concurso vestibular e currículos, por meio dos pareceres 151/70 e 409/70. Em 1971, surgiu outro plano para formação de professores para disciplinas especializadas, mas voltado para o Ensino Médio em geral para atender à Lei nº 5.692/71 (2008, p.12).

Após inúmeras resoluções, pareceres e decretos contendo exigências e determinações (e forte componente de flexibilização), a LDBEN nº 9.394/96 trouxe um conjunto de referências gerais para formação de professores, extensivas aos docentes das disciplinas específicas: formação mediante teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

O Decreto 2.208/97 que regulamentou os artigos da nova LDB referentes à Educação Profissional também não especificou uma política de formação docente. O documento afirma que as disciplinas do Ensino Técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, além de prever que estes

seriam selecionados, principalmente, pela experiência profissional sem o requisito de preparação para o magistério, o qual poderia acontecer em serviço.

Com relação às legislações mais recentes, importa referir o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024), item 15.13, meta 15, que recomenda desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de Educação Profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Certamente as discussões acerca dos saberes docentes não se desvinculam do cenário atual da EPT no Brasil. As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século 20 têm gerado muitos debates a respeito das possíveis implicações no mundo produtivo e, até mesmo, nas relações sociais contemporâneas. Pretende-se discutir em que proporção essas mudanças se configuram como um novo paradigma social, denominado por alguns estudiosos de “sociedade pós-moderna” (SANTOS, 2001), por outros de “sociedade do conhecimento” (BELL, 1973), “sociedade da informação” ou até mesmo sociedade “em rede” (CASTELLS, 2003).

A despeito das inúmeras e conflitantes interpretações sobre o caráter da sociedade contemporânea, a maioria converge para o fato de que há um ambiente de intensa competição intercapitalista, com diferenciação dos modos de interpretar e sugerir alternativas para as crises (GIDDENS, 1991). As mudanças no mundo do trabalho são marcadas pela intensidade e rapidez, principalmente devido ao considerável avanço tecnológico que obriga o profissional a atualizar constantemente seus conhecimentos formais, à luz das exigências do modo de produção capitalista.

O fenômeno da globalização, atrelado ao avanço acelerado da racionalidade científico-tecnológica e à rápida disseminação das informações, redireciona os diálogos sobre a qualificação e a atuação dos trabalhadores no mundo laboral. Ademais, embora as tendências globais se reflitam de um modo mais específico nas transformações produzidas no campo da formação, é preciso entender os sentidos que as perpassam. Há, assim, a crescente relevância atribuída socialmente à educação permanente, à “reciclagem”, ao protagonismo e à “reconversão” profissional, sem avaliações acerca dos efeitos destes componentes como agentes transformadores das práticas e dos sistemas de formação. Na verdade, estes refletem lógicas intrusivas ao sistema educacional, como afirma Correia (2003):

Ao nível do sistema educativo são, com efeito, preocupantes os sintomas de subordinação da lógica da escola pública à lógica da gestão privada e à lógica do mercado, bem como a tendência para que a relação que a escola estabelece com as comunidades locais seja uma relação de clientes com os pais que melhor dominam a “linguagem escolar”, isto é, uma relação em que os clientes privilegiados são também os protagonistas e os intérpretes privilegiados (p. 24).

Acrescenta-se a isso o aparecimento da subordinação do campo da formação aos interesses imediatistas do mundo empresarial, com valorização das especializações e outros métodos que assegurem a adesão a esse modelo. O fato é que a formação já não garante a entrada no mundo do trabalho para os mais jovens nem a reintrodução

daqueles que foram excluídos, pois não é sequer assegurado um emprego estável por intermédio da formação educacional.

No Brasil, tendo em vista principalmente o período da década de 2010, em que o Produto Interno Bruto (PIB) atingiu o índice de 7,5%, ocorreram intensos debates sobre a qualificação dos trabalhadores para acompanhar o então processo de expansão econômica. É nessa perspectiva que as discussões sobre a EPT, em todas as suas especificidades, assumem posição de destaque e disputa tanto nas instituições públicas quanto privadas, tornando importante e necessária a expansão de sua oferta.

Enquanto evidência concreta da crescente preocupação com a Educação Profissional nos últimos anos, destaca-se o estabelecimento do Plano de Expansão da Rede Federal EPT, em 2005, o qual determinou a meta de instalar 214 novas unidades até 2010. Entre 2011 e 2013 foram inauguradas 116 unidades e, até o fim de 2014, estavam previstas mais 92, totalizando 562 unidades em funcionamento (BRASIL, 2014). Em 2021 a Rede Federal era composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas (BRASIL, 2021). Acrescenta-se a essa expansão os convênios firmados com os Sistemas Nacionais de Aprendizagem, entidades sem fins lucrativos, e instituições de ensino. Se considerarmos o período a partir de 1909, quando foi fundada a primeira escola técnica federal até o momento atual, sem dúvida o crescimento deste último período foi bastante significativo.

É em meio a esse contexto marcado por mudanças constantes no cenário econômico e social que se situa um dos mais importantes desafios (se não o mais importante) para a EPT no Brasil. Refere-se ao poder de (re)inserção social, laboral e política de seus atores (MOURA, 2004), ou seja, diz respeito a uma formação integral de um dos importantes sujeitos da EPT – os docentes – para que atuem com competência, autonomia e eticidade. O autor entende que o eixo compreensivo acerca da EPT no Brasil é marcadamente neoliberal, baseado em parâmetros externos de demanda e produtividade a determinar um lugar para a tecnologia e para a formação de professores para a EPT. Fortemente associado à racionalidade técnica e científica, dissocia grupos e relações de trabalho, induz à fragmentação e à prevalência da lógica da produtividade, lucratividade e qualidade total sobre as necessidades sociais e humanas.

Outro modelo, no entanto, norteia a EPT na constituição dos Institutos Federais, e por conseguinte, na formação de professores, pautado em uma racionalidade ética que se opõe ao viés tecnicista e pragmático de formação. Moura (2008) delinea as características deste modelo originalmente estruturado na omnilateralidade, cidadania, indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade. Traz, ainda, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa científica como princípio pedagógico. Apenas uma formação profissional com viés humanista, integral ou politécnico teria o potencial de proporcionar a formação de um educando integral, com suas lateralidades desenvolvidas na politecnia.

Tendo em vista este sucinto histórico das políticas para formação de professores da EPT e todo o cenário descrito anteriormente, discute-se desafios, possibilidades e conceitos

importantes nesta temática. Saberes experienciais e práticas pedagógicas são conceitos caros para a formação docente, os quais serão discutidos a seguir. Antes, entretanto, será descrito, em linhas gerais, o perfil do sujeito da formação: o docente da EPT.

## **A QUEM SE DESTINA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT**

No Brasil, além de existirem fatores críticos que contribuem para a desvalorização docente, como baixos salários, condições de trabalho precárias, longas jornadas, salas superlotadas, crescimento da violência, agrega-se o grande contingente de profissionais de áreas diversas que exercem a docência sem qualificação pedagógica. Certamente o “apagão de professores” predispõe à inserção de bacharéis nas salas de aula em situação emergencial e dificulta que os docentes que atuam na EPT compreendam e atuem de acordo com seus princípios.

A instituição dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional e Tecnológica Integrado, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/97, ampliou a inserção de profissionais liberais de áreas específicas do conhecimento na docência. Segundo esta Resolução, a formação de docentes no nível superior para as disciplinas referidas será feita “em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997b, art. 1º). Destaca ainda, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”.

Essa orientação legal traz o risco de improvisado nas políticas educacionais para formação docente, devido à necessidade urgente de se habilitar os profissionais liberais que estão em sala de aula, exercendo o magistério. Apenas recentemente, em 2017, a Lei nº 13.415, que altera o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, traz uma redação menos tangencial sobre a questão. A partir desta lei, a formação de docentes para a Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017), apesar desta modalidade ter sido “extinta” pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Embora esta lei represente um pequeno avanço nos marcos legais para formação de professores, constata-se, mais uma vez, que a Educação Profissional não é contemplada. Esse ato só reforçaria a história de políticas públicas marcadas por planos emergenciais e descontínuos, sem compromisso com esta modalidade.

Com relação aos destinatários da formação, consideramos que existem, ao menos, três grupos de profissionais. Em primeiro lugar, os profissionais não graduados, originários de cursos técnicos de nível médio ou equivalente, em diferentes áreas ligadas à indústria, saúde, segurança e meio ambiente, vestuário, etc. Em seguida, os oriundos de Bacharelados ou de cursos superiores de Tecnologia, como as Engenharias, Enfermagem, Psicologia, entre outros, que já atuam como docentes da EPT, mas não possuem formação específica na área do ensino. Por fim, os futuros profissionais que possuem nível técnico e que estão em formação superior inicial nas diferentes áreas.

Na classificação anterior, dos destinatários da formação de professores(as) para EPT, destacam-se, ainda, os estudantes das diversas Licenciaturas nos Institutos Federais de Ensino. Ressalta-se que os cursos de Licenciatura se tornam objetivo dos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta lei é um marco importante na história dos Institutos Federais, posto que estes se transformam em *locus* para a formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. As Licenciaturas dos Institutos Federais são um inegável ganho para a formação de professores(as), embora possamos identificar algumas carências, considerando também que estão em funcionamento há pouco mais de 10 anos.

Em uma pesquisa com egressos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) acerca da formação docente, Zarzicki e Frizon Auler (2022) expõem os diversos desafios da inserção no ambiente educacional. Entre os aspectos positivos destacam-se os estágios curriculares como aspectos fundamentais, juntamente com o trabalho coletivo dos professores e a interdisciplinaridade, e por fim, o papel fundamental do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) em possibilitar a execução de atividades nas escolas do município, introduzir os licenciandos em sala de aula, favorecer a compreensão acerca do cotidiano escolar e a partilha de experiências (ZARZICKI; FRIZON AULER, 2022).

Tendo em vista os achados desta pesquisa e a interlocução com os estudos referidos, entende-se que a formação docente dos Institutos Federais está em franco processo de reconstrução, o que requer repensar as práticas pedagógicas, avaliar os resultados e propor ajustes oportunos. Ademais, tendo em vista as especificidades do trabalho docente, nota-se a urgência em pensar no modelo de formação, seja inicial ou em serviço, que consiga abranger as especificidades de cada grupo profissional a atuar na docência da Educação Profissional e Tecnológica.

Embora o perfil dos docentes da EPT seja constituído a partir de diversas formações em áreas diferentes, as concepções sobre formação e trabalho docente apresentam-se muito próximas, pois em sua maioria advêm de áreas técnicas e de experiências no mundo produtivo. A esse respeito, ao apresentar resultados de uma pesquisa realizada com docentes e/ou coordenadores de curso em três instituições das redes federal, estadual e particular em Minas Gerais, Oliveira (2010) sintetiza a visão desses profissionais sobre sua própria formação e seu fazer. A autora afirma:

Para os sujeitos da pesquisa, a formação inicial é entendida, sobretudo, como: experiência, Bacharelado, ou cursos breves de conteúdos pedagógicos específicos. Não inclui a Licenciatura. Junto a isto, o caráter dinâmico das áreas técnicas ao lado do caráter de imprevisto da sala de aula define uma grande importância atribuída à formação continuada que se define por cursos com conteúdos específicos da área que se leciona ou da área pedagógica. Quanto à docência na EP, o trabalho é marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precárias (OLIVEIRA, 2010, p. 473-474).

Apesar de os participantes da pesquisa não conceberem a Licenciatura como potencialidade para atuação docente, alguns autores (MACHADO, 2008; MOURA,

2004, 2008; FARTES; OLIVEIRA SANTOS; GONÇALVES, 2010) ressaltam a importância da organização de Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica, além de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Grande parte dos(as) autores(as) apontam para a possibilidade de instalação das Licenciaturas como opção mais sensata em vista da demanda latente de uma política de formação perene e eficiente, que substitua as soluções emergenciais que perduram até o presente momento.

Por essas razões, a formação e a capacitação de docentes da EPT deve ir além da aquisição de técnicas didáticas, de aplicação de conteúdos ou de aplicações do conhecimento prático, de maneira isolada e descontextualizada. Teoria e prática devem garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área de atuação profissional, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador. É importante pensar a formação do docente da EPT com um olhar que valorize as experiências e os saberes compartilhados, firmando um compromisso ético e emancipador. Nesse sentido, também, torna-se imprescindível, na formação docente, a valorização dos saberes profissionais, construídos e reconstruídos ao longo da vida, que por sua vez colaboram na construção e reconstrução das identidades docentes.

### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA PRÁTICA DOCENTE E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Diante das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica e, consequentemente, das questões relacionadas ao trabalho docente nesta modalidade de ensino, torna-se relevante analisar o papel desempenhado pelos profissionais que nela atuam. Muitos desses profissionais tornaram-se professores(as) da educação profissional por determinadas circunstâncias da vida, na maioria dos casos sem ter formação para atuar na área do ensino. Outra especificidade do trabalho desses(as) docentes diz respeito à necessidade de relacionar a realidade pedagógica à realidade tecnológica e social. Atuar como docente na EPT implica estar diretamente ligado(a) ao fato de viver em um mundo fortemente marcado pelos avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, ter necessidade de enfatizar e discutir as contradições inerentes a esses processos, bem como relacioná-las às necessidades sociais. Em contrapartida, os conhecimentos tecnológicos, ao se expressarem na ação humana e em conceitos, além de serem determinados historicamente, nem sempre podem ser transmitidos discursivamente, exigindo tanto do aluno quanto do professor um empenho para pesquisar, decodificar, ressignificar e recontextualizar tais conhecimentos.

Na visão de Machado (2008), é importante atentar ao fato de que a mudança tecnológica resulta da interação com os usuários que a adaptam e tomam decisões com o intuito de aumentar não só a confiança, mas também o alcance destes recursos. Além disso, visam a reduzir os riscos implícitos a esses artefatos, levando à produção de novos saberes criados na experiência prática. Por essa razão, “há a necessidade de dar atenção também ao diálogo entre os conhecimentos tecnológicos escolarizados e os que nascem dessas iniciativas e experiências práticas extraescolares” (MACHADO, 2008, p. 16).

No debate atual sobre a EPT e, especificamente, no que diz respeito à formação do(a) educador(a) para tal modalidade, tem estado muito presente a visão dicotômica

entre teoria e prática, saberes acadêmicos e da experiência/prática. A consolidação de estruturas curriculares voltadas para desenvolver as habilidades do “saber pensar” e do “saber fazer” revela essa perspectiva dualista, com a pretensão de dividir os(as) docentes da EPT em educadores(as) de formação geral e educadores(as) de formação técnica. Tal concepção, em geral, dificulta a omnilateralidade que resulta da convergência entre prática e teoria e, portanto, incide sobre o processo pedagógico da EPT.

O papel atribuído ao professor não só da EPT, mas dos outros níveis e modalidades de ensino, nos processos de renovação curricular, tem sido equilibrado, historicamente, entre dois extremos: de um lado, o(a) professor(a) vê-se reduzido à condição de técnico(a), que obtém conhecimento via cursos de atualização produzidos e/ou pensados por intelectuais. De outro lado, há o(a) professor(a) que preza pela autonomia profissional e intelectual que lhe permita atuar como sujeito ativo, reflexivo, que participa das discussões e produções relativas aos modos de pensar a formação inicial e continuada, atendendo aos desafios sociais e políticos de sua comunidade (BARATO, 2011).

Este cenário envolve o conflito entre os saberes produzidos pelos(as) professores(as) em sua prática profissional e aqueles provenientes da academia, dos especialistas. Os saberes da prática, da experiência, estão estreitamente vinculados ao fazer pedagógico e, por isso, parecem mais próximos ao modo de ser/agir do(a) professor(a). Os saberes acadêmicos, dos especialistas, por sua vez, “aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas, de forma a fragmentar e simplificar a prática concreta e complexa da sala de aula” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 310). Por outro lado, acerca do saber do pesquisador, Araújo (2008) explicita:

Com relação aos saberes do pesquisador, entendemos que devem ter uma função não necessariamente para formar o docente que dedique a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa (p. 59).

Ora, o conhecimento não chega pronto até o(a) professor(a), ao contrário, ao entrar em contato com as teorias acadêmicas, ele(a) precisa ressignificá-las de modo a se adaptar a sua realidade. É essa adaptação ou interação que tornará a teoria acadêmica relevante, ou não, na prática cotidiana do(a) professor(a). Se seguirmos essa linha de pensamento, veremos que nenhuma teoria acadêmica faz sentido para o(a) professor(a) se não estiver vinculada às necessidades reais de sua prática. Essa teoria estaria de certa forma inacabada, pois são as formas e as necessidades de utilização e/ou adaptação aos diversos contextos que atribuem sentido e relevância.

Nesse contexto de construção e complementação contínua de saberes na prática de docentes da EPT, a relação entre ensino, pesquisa e prática pedagógica deve ser um dos pilares. Ademais, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho (RAMOS, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enfatizou a importância da formação de docentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, descreveu-se o contexto socioeconômico em que está imersa a EPT e seus profissionais. Problematizou-se as constantes mudanças do mundo produtivo, ocasionando interferências não apenas nos modos de pensar e agir em educação, mas nas próprias relações interpessoais. Acrescenta-se a isto as constantes mudanças no papel docente, diante das inúmeras e crescentes inovações tecnológicas, as quais exigem maior dinamismo, praticidade, criatividade e constante renovação de saberes.

A análise acerca das políticas públicas de formação docente no Brasil traz a constatação da ausência ou insuficiência de políticas de Estado, comprometidas com práticas socialmente validadas. Ao longo da História constatou-se a criação de políticas efêmeras voltadas a resolver problemas pontuais. Contrariamente à lógica de políticas emergenciais, a formação é entendida e defendida neste estudo na condição de possibilidade de construção e reconstrução contínua de saberes e experiências. Entende-se que a formação docente merece ser considerada de modo mais amplo, não apenas em seus aspectos formais, escolarizados ou acadêmicos, mas principalmente pela valorização das diversas situações vivenciadas e experimentadas pelos(as) professores(as).

A literatura evidencia que grande parte dos professores não possui formação pedagógica e que a preparação para o ensino acontece no decorrer da prática docente. Ademais, os cursos de Licenciatura não contemplam os saberes necessários ao exercício da docência na EPT. Por outro lado, constata-se que a formação é fortemente influenciada pelos currículos que habilitam à prática profissional na área de referência, o que reflete uma racionalidade instrumental a alicerçar os saberes vinculados ao mundo do trabalho e a orientar o ato de ensinar. Há fragilidade na formação pedagógica em Licenciatura e na formação continuada em serviço, o que contribui para que os(as) docentes pratiquem os interesses de mercado e da produção em detrimento de formação humana e cultural.

O perfil dos docentes que atuam nos diversos níveis da EPT é de profissionais originários de cursos de Bacharelado, cursos superiores tecnológicos e, até mesmo, técnicos de nível médio. O conjunto das legislações que tratam da formação docente na EPT não avança no sentido de orientar o planejamento da formação na área de ensino, abrindo espaço para profissionais atuarem como docentes a partir de outras epistemologias. É necessário organizar não apenas cursos de Licenciaturas, mas cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* pautados na racionalidade convergente com os princípios da EPT, como enfatizado por vários estudiosos do tema.

Constata-se, ainda, que a aproximação entre os saberes didáticos, acadêmicos e científicos é de extrema importância para a formação de docentes da EPT. A legitimação dos saberes desenvolvidos no ensino, aliada aos conhecimentos produzidos, estudados e sistematizados nos ambientes acadêmicos, formam uma importante fonte que se mantém aberta e inacabada, uma vez que ambos os saberes são construídos a cada dia nos diferentes contextos.

A formação profissional de professores é uma ação intencional, complexa e multifacetada, principalmente devido à interdisciplinaridade que marca esta categoria

em seu conjunto. Qualquer que seja a política de formação de professores(as) para a EPT, deverá ser articulada com a própria atuação destes sujeitos, como estratégia para a reflexão sobre a prática e como possibilidade de qualificação profissional. Nesse sentido, devem ser pensadas políticas de Estado para a formação docente, marcadas pela robustez e continuidade, voltadas não apenas para as necessidades do mundo produtivo, mas sim para a frequente necessidade de aliar formação inicial, continuada, plano de carreira e salários dignos.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthone Matheus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. A graduação tecnológica no Ensino Superior brasileiro e no PNE 2014-2024. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 200-216, 2016.
- ALVES, Ana Paula Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na educação profissional e tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 35, n. 112, p. 82-101, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008.
- BARATO, Jarbas Novelino. Saber do trabalho, aprendizagem situada e Ensino Técnico. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 19-29, set./dez. 2011.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. *Apresentação*. MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- BRASIL. *Decreto Nº 2.208*, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 2*, 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_resol02.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol02.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1º jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 11.892*, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 2 jul. 2021.
- CARNEIRO, I. M. S. P.; CAVALCANTE, M. M. D. A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional. *Holos*, Natal, 3, 201–227, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5993/pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2022.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui Fernando de Matos Saraiva; CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; DUBAR, Claude; MALGLAIVE, Gérard; BARROSO, João; BOLIVAR, Antonio; AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio; CORREIA, Hermenegildo; MANDEIRO, Maria José; ABREU, Wilson; D'ESPINEY, Luísa (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 15-41.
- FARTES, Vera Lucia Bueno; OLIVEIRA SANTOS, Adriana; GONÇALVES, Maria Cássia. Formação de professores da EPT: um tema urgente e emergente para pesquisa. *Educte: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/28>. Acesso em: 3 jul. 2021.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 30-45, maio/ago. 1999.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.
- MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017.
- MOURA, Dante Henrique. *A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TURISMO, HOSPITALIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1., 2004. Natal: Cefet-RN, 2004.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.
- OLIVEIRA, Luciane Bittencourt de; MACHADO, Ana Maria Neto. Contribuição do conceito de politécnica para pensar a educação profissional do campo. In: LOURENZI, Lucinéia; CONTI, Valquiria; BELING, Helena; ZANON, João Silvano; CASSOL, Kelly Perlin; SCHUMACHER, Jacson; PEREIRA, Carla Silveira; MENEZES, Leandro; DRUZIAN, Franciele; BELTRAN, Jéssica; FROEILICH, Cleiton; FERREIRA, Aline Gutierrez; ZIMMERMANN, Angelita; ROSPA, Diego Begueristain; GUEDES, Ana Cecília; ROSSO, Beatriz Deprá (org.). SEMINÁRIO REGIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO SIFEDOC, 1., 2013. Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, 2012.
- RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 5).
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola (org.). *Coleção didática e prática de ensino*. Livro 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 455-478.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZARZICKI, Danieli Melo; FRIZON AULER, Neiva Maria. Formação inicial de professores em uma instituição de EBPT: desafios a partir do olhar dos egressos. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 37, n. 116, p. 90-110, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.12632. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12632>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0