

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: Uma Trajetória de Transformações e Lutas

Simone Urnau¹
Sandra Terezinha Urbanetz²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de um resgate histórico, em suas primeiras manifestações e os desafios enfrentados neste momento. Este arcabouço se constrói no intuito de descortinar a realidade evidenciada em discussões que tratam da formação de professores no contexto da EPT que, desde a sua formação inicial, apresentam-se distantes de concepções teóricas que discutam o mundo do trabalho e a sua intrínseca relação com a educação. Somado a isso, insuficientes ainda são as políticas públicas para a adequada formação docente continuada, intensificadas nesse momento em nosso país com as políticas de desvalorização da educação de maneira geral. Além disso, as ações ofertadas, em sua maioria, são caracterizadas como aligeiradas e fragmentadas para um diagnóstico de constante necessidade por qualificação e valorização desses profissionais. É neste cenário que o docente, compreendido como um trabalhador que carece de uma sólida formação, está desafiado cotidianamente a garantir uma construção humana sólida e integral aos seus estudantes, que supere o mero atendimento às necessidades do mercado de trabalho, ainda mais explorador diante do cenário histórico.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; formação docente; trabalho e educação.

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: A JOURNEY OF TRANSFORMATION AND RESISTANCE

ABSTRACT

This article aims to discuss teacher formation for technological professional education (EPT) from a historic perspective, in its first manifestations and the challenges faced in this historic moment. This framework is built with the intention of revealing the reality evidenced in discussions about the formation of teachers in the context of EPT, in which, since their original formation, they see themselves far from theoretical concepts that discuss the world of work and its intrinsic relation to the world of education. Added to that, public policies are still insufficient for the adequate continuous formation, intensified nowadays in our country, with policies that devalue education in general. Besides, the offered actions are mostly fast and fragmented for a constant diagnosis of the need for qualification and appreciation of these professionals. It is in this scenery that the teacher, characterized as a worker who needs a solid formation, is routinely challenged to ensure a solid and whole human construction to their students, a formation that overcomes the mere adhesion to the needs of an increasingly exploratory market in this historic moment.

Keywords: professional and technological education; teacher formation; work and education.

Recebido em: 20/3/2022

Aceito em: 27/5/2022

¹ Autora correspondente: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Campus Toledo – Rua Cristo Rei, 19. Toledo/PR, Brasil. CEP 85902-490. <http://lattes.cnpq.br/1682763701349629>. <https://orcid.org/0000-0003-4737-6745>. simoneurnau@gmail.com

² Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1967514941253300>. <https://orcid.org/0000-0003-0425-8538>

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) caracteriza-se por sua ampla e complexa atuação e evidenciou, nos últimos anos, grande expansão no cenário educacional brasileiro. Além disso, a crescente e capilarizada atuação da EPT trouxe consigo um aumento significativo de profissionais que nela atuam. Sabe-se que além do crescimento quantitativo de sua oferta, a garantia por uma educação de qualidade se concretiza acompanhada por uma adequada formação dos trabalhadores que nela exercem suas atividades. Diante dos desafios propostos pela EPT, é fundamental que os educadores sejam envolvidos por concepções teóricas sólidas e por políticas públicas voltadas à constante capacitação e valorização do profissional de educação.

A EPT não prescinde de um resgate de suas marcas históricas, haja vista que carregam elementos que permitem a compreensão das concepções e dos projetos de educação em constante disputa e que delineiam as ações desenvolvidas no âmbito da EPT. Trata-se de uma trajetória marcada pelo dualismo na formação dos trabalhadores, que conforme Araújo e Rodrigues (2010) dividem-se entre dois projetos. O primeiro, alinhado à lógica do capital, reforça a divisão social e técnica do trabalho e legitima a dualidade da educação profissional. O segundo, por sua vez, é marcado pelo comprometimento com o trabalho e com a transformação social, voltado aos interesses dos trabalhadores e com o propósito de qualificá-los para a vida.

Segundo Pasqualli, Da Silva e Da Silva (2019):

A publicação do Decreto-lei nº 5.154/2004 recuperou a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, até então suspensa pelo Decreto 2.208/1997, retomando o olhar para o trabalhador como um sujeito em sua integralidade, com direito a acesso a todo o arcabouço de conhecimentos em suas diversas áreas (p. 1).

Esse Decreto trouxe grandes esperanças para o desenvolvimento da EPT de forma ampliada e aprofundada, ao propor uma formação mais integrada. Infelizmente o que se vê hoje, diante das mais recentes legislações, como a reforma do Ensino Médio, por exemplo, é que a proposta do Ensino Médio Integrado se perdeu diante da total fragmentação dos variados itinerários.

Também a formação docente em EPT tem seu campo histórico construído por um percurso de transformações e contradições. A leitura desse percurso deflagra que o tema é recorrente e atual e que não dispensa um debate constante, haja vista estarem, os docentes, diante de grandes desafios “que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem” (CIAVATTA, 2008, p. 43), mais ainda a partir da vivência em um período pandêmico, que acrescentou novos desafios aos docentes e estudantes.

Conforme destaca Machado (2011), a atuação docente na EPT está imbuída por uma complexidade, considerando que envolve questões condizentes ao mundo do trabalho, à questão tecnológica, à construção dos conhecimentos, à questão da diversidade e do meio ambiente. Compreender a EPT no Brasil e sua trajetória permite colaborar para reflexões e propostas de uma educação que cumpra seu papel social, emancipando, assim, os trabalhadores que buscam sua formação.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A história da Educação Profissional, no Brasil, tem sua origem a partir do século 19 e, conforme aponta o Parecer nº. 16/99 – CEB/CNE – se dá com a criação do Colégio de Fábricas, em 1809. Trata-se do primeiro registro de manifestação governamental voltado à profissionalização que, segundo Moura (2007), em sua prática assistencialista preocupou-se em atender aqueles que não possuíam condições sociais satisfatórias.

O autor afirma que durante o Brasil Império destaca-se o surgimento de Liceus de Artes e Ofícios, mantendo-se a prática da assistência atrelada à Educação Profissional. Foi a partir da República Velha, todavia, que surgiu um olhar para a preparação de ofícios para a atuação profissional. Com um viés para os campos da agricultura e da indústria, Nilo Peçanha criou, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices.

O processo de industrialização e modernização, a partir de 1930, fez surgir a Reforma Capanema, e, com ela, de acordo com Moura (2007), o destaque dado à Educação Profissional, diante da criação do arcabouço de normativas, definidas as que tratariam especificamente da formação profissional. O setor produtivo emergente da época teve, então, atendidas suas necessidades, pois, segundo Araújo e Rodrigues (2010), a Educação Profissional pautou-se numa pedagogia tecnicista, fundada no modelo de acumulação taylorista-fordista. O propósito não era o de promover a autonomia ou o domínio integral das ações produtivas pelo trabalhador, mas apenas o desenvolvimento do saber-fazer, um saber operativo e fragmentado.

Surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases que entra em vigor no ano de 1961 e em seguida a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971a) – Lei de Reforma do Ensino Médio, que tornava obrigatória a profissionalização no ensino de 2º Grau, em um contexto de ditadura militar e do chamado milagre brasileiro. Segundo Oliveira (2007), o período é caracterizado por uma expressiva transformação das forças produtivas, marcada pela expansão do capitalismo, pela forte coerção estatal e controle dos trabalhadores. Ainda de acordo com esse autor (2007, p. 19), “o golpe não significou a mudança do ‘modelo’, senão que as exigências do processo de acumulação da industrialização substitutiva requeriam radicalização do controle do novo ator fundamental – o operariado – e uma acumulação primitiva ainda mais profunda”.

Cabe ressaltar que, após o término do período da ditadura civil militar, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nasce, mais uma vez, no contexto de conflitos de interesses, sobrepondo-se à lógica de mercado. Neste transcorrer histórico da educação brasileira, conforme Ciavatta (2005), evidencia-se uma constante disputa, conferindo questionamentos sobre a formação integrada dentro do atendimento a todos ou somente uma minoria e os modos distintos de se atender às necessidades da sociedade. Segundo a autora, a história da formação profissional brasileira configura-se na “luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 5).

A partir do primeiro governo Lula, verificou-se a expansão da EPT, que se apresentou no contexto educacional brasileiro de forma bastante expressiva. Sua

atuação é ampla, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), contempla a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação profissional de nível médio e a Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. No ano de 2019 cursos técnicos de nível médio registraram o quantitativo de 1.874.974 matrículas, a qualificação profissional apresentou 682.929 matrículas, Cursos Superiores de Tecnologia tiveram 1.223.851 estudantes matriculados e a Pós-Graduação Profissional 63.015 matrículas (BRASIL, 2021). Na análise do período entre 2015 e 2019 os cursos técnicos de nível médio foram os que apresentaram o maior número de estudantes matriculados.

É neste mesmo cenário, todavia, que, conforme Moura (2008), evidencia-se o modelo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro caracterizado por submeter-se aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, atrelado à lógica do mercado global. É na contramão desse modelo que o autor defende a busca por

uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética em vez de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos (MOURA, 2008, p. 197).

Esta proposta, no entanto, não é assumida, além de ser nítida a fragmentação e as limitações características de uma sociedade contraditória, com uma educação dual. Ciavatta (2010, p. 163) alerta que

...do ponto de vista da história político-econômica do Brasil, não se pode estranhar que às políticas públicas de educação no Brasil faltem a universalização, a consistência de meios e fins em benefício de toda a população, assim como continuidade para resgatar a grande maioria da secular situação de desamparo, se não de abandono.

A dualidade educacional, segundo Araújo e Rodrigues (2010), tem origem na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do manual e da qual depende a sobrevivência do capital. Saviani (2007), ao discutir os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação, demonstra que a formação do homem implica um processo educativo, ou seja, “do ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (p. 154). Segundo o autor, nas sociedades primitivas a educação estava intimamente relacionada com o processo de trabalho pela construção coletiva de produção da existência humana, mas é a partir da apropriação privada da terra que foi desencadeada a divisão dos homens em classes. Logo, tal divisão na educação também se fez presente. No escravismo antigo, a divisão da educação para a classe proprietária dos homens livres, focada em atividades intelectuais, se diferencia da educação dos escravos e serviçais, relacionada ao processo de trabalho. Postula Saviani (2007), portanto, que o modo como o processo de produção se estruturou delineou a divisão entre a escola e a produção que, por sua vez, repercutiu na dualidade construída entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Ramos (2008), por sua vez, relaciona a história da dualidade educacional com a história da luta de classes sob o modo de produção capitalista. A luta contra o que está

posto configura-se como contra-hegemônica, mas necessária para a conquista por uma educação unitária. Segundo Ciavatta:

O Brasil que é, historicamente, uma sociedade dual, com marcantes diferenças entre as classes trabalhadoras subalternas e as elites dirigentes, organizou seus sistemas de ensino estabelecendo divisão e hierarquia entre as disciplinas e técnicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo a cultura geral das humanidades, da filosofia e das letras (2008, p. 49).

Neste cenário, segundo Kuenzer (2008), é que está instalada no mercado o que denomina de exclusão includente, caracterizada pela expulsão do emprego formal aos seus trabalhadores, ao passo que seu retorno à cadeia produtiva ocorre em pontos mais precarizados. A autora constata, ainda, uma “inclusão excludente” na educação que permite o ingresso cada vez maior de alunos no sistema educacional, no entanto, que se ofertada de forma precária, não garante uma qualidade na formação, desencadeando um consumo predatório da força de trabalho.

Sob a análise de Ramos (2015), embora se reconheça que a formação de trabalhadores no Brasil tenha se expandido nos últimos anos, trata-se de uma formação voltada ao “trabalho barato”, que abarca, sobretudo, trabalhadores contemplados com cursos de formação inicial e continuada. Isso porque, verificada a expansão dos cursos técnicos integrados, estes sim, solidificados em bases científicas, tecnológicas e culturais no nível de base técnico-científica da produção, a eles não se sobrepõe a oferta produzida de cursos de formação inicial e continuada à classe trabalhadora.

Trata-se, segundo a autora, de um diagnóstico que aponta para um propósito oposto a uma transformação da economia e das condições em que se encontra a população brasileira. Mais uma vez constata-se a submissão das políticas públicas aos desmandos do capital financeiro.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o surgimento da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, no Brasil, é que a EPT tem a formação docente apresentada por meio de cursos especiais, segundo Machado (2011). Já na década de 40 são instituídas as Leis Orgânicas de Ensino que, de caráter segmentador, propunham que “cursos de formação docente para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal deveriam ser ‘apropriados’, ou a *radice*, sob a feição peculiar de cada um desses domínios da divisão técnica do trabalho” (MACHADO, 2011, p. 696).

Por meio da Portaria Ministerial nº. 432, de 19 de julho de 1971 (BRASIL, 1971b), são criados dois formatos de cursos especiais, de caráter emergencial, denominados Esquema I e Esquema II. Machado (2011) esclarece que o Esquema I, com duração de 600 horas, objetivava a complementação pedagógica e destinava-se a diplomados de cursos superiores. O Esquema II, por sua vez, com duração que compreendia entre 1.080 e 1.480 horas, destinava-se a técnicos de nível médio e incluía conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica.

A partir da publicação da Resolução 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), foram instituídos os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional do Ensino Médio. A Resolução regulamenta o que preleciona a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 63, inciso II, ao dispor de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996). Com a exigência de que se desenvolva em pelo menos 540 (quinhentas e quarenta) horas, o programa destina-se a suprir as ausências nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. Santos (2008), por sua vez, esclarece que a regulamentação criada supre a lacuna existente na Lei de Diretrizes e Bases em relação à formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico, entretanto caracteriza-a como emergencial e carente de identidade e integralidade próprias.

A Resolução 2/97 tem suas disposições revogadas com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Por meio desse documento foram definidas 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 a formação continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica, estando nela incluídas suas respectivas etapas e modalidades, entre as quais a Educação Profissional e Tecnológica, conforme o artigo 2º do texto normativo. Destaca-se, ainda, em seu texto, o disposto no artigo 14:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, p. 12).

Conforme Damascena, Nascimento e Moura (2017), reconhece-se no mencionado artigo a existência de profissionais que atuam na docência sem Licenciatura e, por assim ser, “tal reconhecimento deve implicar em desdobramentos no âmbito das políticas e ações” (p. 6). Além disso, o próprio texto do dispositivo citado caracteriza como sendo a formação “de caráter emergencial e provisório”, expondo, mais uma vez, a fragilidade das ações voltadas para a formação docente.

Outrossim, a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 (BRASIL, 2015) expõe que os cursos de formação inicial se constituam de núcleos, quais sejam, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (p. 9), além do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional” (p. 10), e por fim, o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (p. 10). Ressalta-se que é na alínea “i” do artigo 12, ou seja, inserido no primeiro núcleo, que se verifica a articulação da “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho” (BRASIL, 2015, p. 10) proposta na constituição dos cursos. Trata-se,

portanto, de verificar se efetivamente as adequações contemplam essa abordagem, essencial para a formação de professores.

Cabe salientar que a Resolução, em seu artigo 22, passa a ser alvo de sucessivas prorrogações. Em 9 de agosto de 2017 é publicada a Resolução CNE/CP nº. 1/2017 CNE/CP (BRASIL, 2017), que ao alterar o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº. 2/2015, delimita em 3 (três) anos o prazo para a adaptação dos cursos de formação de professores, que estejam em funcionamento, ao que dispõem as novas diretrizes. O artigo novamente é alterado a partir da Resolução CNE/CP nº. 3/2018 (BRASIL, 2018) que, em seu texto, amplia o prazo anteriormente estabelecido, determinando o prazo de 4 (quatro) anos para se adaptar à Resolução. Em seguida, é pela Resolução CNE/CP nº. 01/2019 (BRASIL, 2019a) que o artigo tem sua redação modificada, estabelecendo que

os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019a).

Por fim, é publicada a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e acaba por revogar a Resolução CNE/CP nº. 2/2015. Assim, também, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº. 1/2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Amplamente discutida e criticada por entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a BNCC traz em seu bojo a ausência de uma efetiva discussão democrática e de construção participativa, além do desprezo em relação à trajetória construída de lutas e estudos das entidades nacionais de pesquisa no campo educacional. Condicionar a formação de professores à BNCC é considerado por estas instituições um esvaziamento tecnicista, oposto ao que propunha a Resolução 2/2015 que, ao expressar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), já atendia ao desafio de contemplar a formação de professores. Por descaracterizar tanto a formação dos estudantes quanto a dos professores, a BNCC estabelece uma padronização, desconsidera a diversidade, fere a autonomia das universidades e propõe um esvaziamento da função social da escola, além de não estimular a gestão democrática, a pesquisa, bem como o trabalho como princípio educativo (AGUIAR; DOURADO, 2019a).

Aguiar e Dourado (2019b) discutem a BNCC e a formação de professores mostrando que por meio dessa grande reforma é na formação de professores que se visualiza um elemento-chave para a elaboração de uma reforma da Educação Básica, “atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e

disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019b, p. 35). Além disso, ao retornar ao modelo de formação por competências, segundo Albino e da Silva (2019, p. 150), a BNCC “insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista, em que alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por ‘especialistas’”. Para Hypólito (2019), afim de atender a uma agenda global, a BNCC e as políticas de formação docente atendem tanto os interesses do mercado quanto o controle do conhecimento, exercido por grupos hegemônicos mediante investidas ideológicas conservadoras.

Na EPT, Kuenzer (2008) postula que se tenha um olhar para a formação dos professores que nela atuam, em sentido diverso às normativas atuais. Segundo a autora, o paradigma taylorista/fordista que deu lugar ao regime fundado na flexibilização, traz desafios decorrentes de transições que impactam no mundo do trabalho. Assim, à educação profissional cabe a formação científico-tecnológica articulada à prática, o que se refere ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas para a capacitação do trabalhador que se deparará com situações da prática social e do trabalho.

Ao docente, por sua vez, está incumbida a proposição de uma qualificação que não se subordine à “inclusão excludente” e que possibilite a democratização da formação de qualidade. À formação docente faz-se necessário o estudo do “trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas” (KUENZER, 2008, p. 33). Para tanto, não basta ao professor a formação unicamente técnica, pois imprescindível se faz a compreensão da natureza do trabalho no regime de acumulação flexível, garantida pelo conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho.

Kuenzer (2008) chama a atenção para dois pontos: o primeiro trata da necessidade de se formar o pedagogo do trabalho e promover, assim, a oferta de cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho, formando um profissional “capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação” (KUENZER, 2008, p. 39). O segundo ponto trata da ausência de formação pedagógica nos cursos de Mestrado e Doutorado que, por sua vez, voltam-se à pesquisa. Por ser a formação docente em EPT uma questão pública, segundo a autora, latente é o dever de formulação de um programa de formação em âmbito nacional voltado às demandas educativas dos que vivem do trabalho, pois em não sendo criado, segundo a autora,

acabaremos por reforçar a relação entre exclusão includente na ponta do mercado, articulada à inclusão excludente na ponta da educação, ofertando programas faz-de-conta de formação de professores, os quais atendem ao consumo predatório da força de trabalho para atender à lógica da acumulação flexível (KUENZER, 2008, p. 40).

Arelado a este entendimento, esclarece Ciavatta (2008) que em um cenário de desemprego, enfraquecimento regulatório das relações trabalhistas e empobrecimento populacional, não se pode deixar de oferecer uma educação emancipatória que apresente aos jovens trabalhadores uma preparação integral, de cunho intelectual e profissional. Para tanto, Santos (2008) preleciona que esteja a formação de professores

impregnada pelo trabalho como princípio educativo. Da mesma forma, Araújo e Rodrigues (2010) defendem uma educação profissional que integre a formação intelectual-política e o trabalho produtivo, ou seja, uma formação de bases científicas atrelada a práticas formativas norteadas pela práxis, de forma a provocar uma transformação da realidade.

Cabe lembrar que, segundo Gaviraghi e Medeiros “a ampliação dos cursos em Universidades Públicas, em razão do Reuni, possibilitou o ingresso de jovens professores com pouca experiência, ou com experiência de universidades privadas, nas quais sofriam, por vezes, com a precarização ainda maior do ensino” (2016, p. 79), indicando a necessidade de políticas de formação efetivas.

Por fim, Santos (2008) propõe à formação docente em EPT uma articulação entre a área de conhecimento específico e uma formação didático-político-pedagógica, sem que haja uma fragmentação, mas sim que se inter-relacionem com o mundo do trabalho.

Esta proposta assemelha-se ao projeto explicitado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que foi o primeiro Programa de Mestrado Profissional a ser ofertado em rede nos Institutos Federais, sob a responsabilidade do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Desde a sua primeira turma, que iniciou em 2017, este Programa tem qualificado diversos profissionais, oferecendo vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral. Ainda que o foco não seja a formação específica para a docência, em sua proposta está presente a discussão da temática da docência para a educação profissional.

Alguns Institutos Federais também ofertam especializações com o objetivo de qualificar os docentes, como o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – o Instituto Federal Sul Rio-Grandense – IFSUL – o Instituto Federal do Paraná – IFPR – entre outros. E, em 2022, temos a oferta novamente em rede do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), este, oferecido na modalidade a distância, também sob a responsabilidade do IFES.

Sendo assim, uma formação que esteja sustentada por uma base humanista, contemplando políticas públicas voltadas à EPT, o papel que desempenham os profissionais que nela atuam, sua profissionalização, assim como a construção de uma concepção de unidade de ensino e pesquisa, além de se voltar ao desenvolvimento e à inovação é o que defende Santos (2008). Essa formação sólida e consistente provavelmente teria auxiliado os docentes nesse momento pandêmico e pós-pandêmico, em que os desafios de ordem estrutural ficaram evidenciados e obrigaram, mais uma vez, que cada um lançasse mão de seus próprios recursos na tentativa de minimizar os danos causados pelas atividades ofertadas de maneira remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica brasileira carrega, em seu bojo, o retrato de uma sociedade marcada por processos históricos de embates, por projetos em disputa, que, conseqüentemente, atingem os processos educativos e os personagens que neles estão envolvidos. É o que se vê, atualmente, na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores ao buscar adequá-las à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2019 (BRASIL, 2019a). Tal retrocesso nos documentos atuais de políticas curriculares evidencia o tensionamento entre a visão pragmatista e reducionista da formação por competências presente nos documentos oficiais, em contraposição à perspectiva de formação humana e cidadã pautada no trabalho como princípio educativo. Compreender, portanto, que estamos imersos em uma sociedade capitalista e que tal configuração impacta na formação de professores, esclarece Urbanetz (2012, p. 871) que “dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista”.

Para garantir que se cumpra o compromisso social de uma educação de qualidade, as práticas formativas devem estar ancoradas em bases que impulsionem os trabalhadores ao domínio da compreensão de forma global e ampla de preparação e o seu papel no mundo do trabalho, haja vista o postulado de Marx (2013, p. 167), segundo o qual “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Para os profissionais da educação que atuam na formação de trabalhadores, a reflexão acerca da construção da formação docente é inquietante e deve ser mola propulsora de movimentos que promovam uma educação que não perca de vista a formação humana e o mundo de trabalho.

Pensar a Educação Profissional e Tecnológica é pensar o trabalho que nela e por ela se desenvolve, os fins a que se propõe, mesmo diante de desafios e dificuldades por ela impostos, consciente do desafio de transpor e superar uma formação que se volte para o abastecimento do mercado por mão de obra barata. Superar o mero atendimento por uma preparação fragmentada e submissa é garantir a dignidade humana dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. *Retratos da Escola*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 13-30, 2019a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/989>. Acesso em: 23 maio. 2022.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019b. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971a. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. *Portaria nº 432/BSB*, de 19 de julho de 1971b. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/97*. 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. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 18 nov. 2017 e 3 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 16/99*, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017 e 3 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02*, de 1º de julho de 2015. 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 a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01*, de 9 de agosto de 2017. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP, de 1º de 2015, que Define das 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 a formação continuada. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp-001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 03*, de 3 de outubro de 2018. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP, de 1 de 2015, que Define das 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 a formação continuada. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp-003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01*, de 2 de julho de 2019. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP, de 1 de 2015, que Define das 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 a formação continuada. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação). Brasília, DF: 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Anuário estatístico da Educação Profissional e Tecnológica*. Ano Base 2019. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf. Acesso em: 1º mar. 2022.

GAVIRAGHI, F. J.; MEDEIROS, D. Ações e implicações da atuação docente no Ensino Superior: (im)possibilidades de (in) dissociar ensino, pesquisa e extensão. *Revista Contexto & Educação*, [S.l.], v. 30, n. 96, p. 64-86, 2016. DOI: 10.21527/2179-1309.2015.96.64-86. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4072>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 3 set. 2021.

CIAVATTA, M. A. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, M. A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, 2008. p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

DAMASCENA, E. A. A.; NASCIMENTO, C. V.; MOURA, D. H. Formação de professores para a educação profissional: o que apontam os dispositivos legais mais recentes (2015-2017). In: COLÓQUIO NACIONAL, 4., COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1. *A produção do conhecimento em educação profissional: a reforma do Ensino Médio e suas implicações para a educação profissional*. Natal, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A33.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GAVIRAGHI, F. J.; MEDEIROS, D. Ações e implicações da atuação docente no ensino superior: (im) possibilidades de (in) dissociar ensino, pesquisa e extensão. *Revista Contexto & Educação*, v. 30, n. 96, p. 64-86, 2016. DOI: 10.21527/2179-1309.2015.96.64-86. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4072>.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 23 jun. 2022.

KUENZER, A. Mesa-redonda: formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Inep, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MARX, C. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 1º dez. 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 7 dez. 2021.

OLIVEIRA, F. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45. Cap. 1.

PASQUALLI, R.; DA SILVA, V.; DA SILVA, A. L. Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe. *Revista Contexto & Educação*, [S.l.], v. 34, n. 109, p. 104-120, 2019. DOI: 10.21527/2179-1309.2019.109.104-120. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7631>. Acesso em: 9 mar. 2022.

RAMOS, M. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras*. Brasília, DF: 2015. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf. Acesso em: 9 jan. 2022.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

SANTOS, E. H. Mesa redonda: formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. In: BRASIL. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, 2008. p. 125-139. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4786/4744>. Acesso em: 3 dez. 2021.

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