

**Educação profissional e tecnológica: percurso histórico e desafios na formação docente**  
**Professional and technological education: historical path and challenges in teacher education**

**Educación Profesional y Tecnológica: Camino Histórico y Desafíos en la Formación Docente**

Recebido: 10/12/2020 | Revisado: 15/12/2020 | Aceito: 19/12/2020 | Publicado: 24/12/2020

**Jairo José de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-7371>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: [jairo262@hotmail.com](mailto:jairo262@hotmail.com)

**Eduardo Cardoso Moraes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5117-9421>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: [eduardo.moraes@ifal.edu.br](mailto:eduardo.moraes@ifal.edu.br)

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, levando em consideração as mudanças ocorridas nos seus marcos legais e na formação docente, inclusive quando se toma como referência o currículo, discutindo docência, sem desconsiderar a temática da educação omnilateral. A pesquisa justifica-se em resgatar o contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica e compreender como essa cronologia influenciou a formação de seus professores. Nesse sentido, optou-se por utilizar uma metodologia com abordagem de cunho qualitativo e revisão de literatura, realizada em materiais publicados em meios escritos e eletrônicos, como E-books, livros e artigos científicos. Assim, foi possível perceber as mudanças ocorridas durante o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica e as implicações que essas mudanças trouxeram no tocante à formação dos professores.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica; Percurso histórico; Formação docente.

**Abstract**

This article aims to present the trajectory of Professional and Technological Education in Brazil, taking into account the changes that ETP presents in its legal frameworks and teacher

training, including when taking the curriculum as a reference, discussing teaching in the world Professional and Technological Education, without disregarding elements such as omnilaterality and integration of high school. The research is justified in rescuing the historical context of EFA in Brazil and understanding how its chronology contributes to the qualification of its teachers. In this sense, it was decided to use a methodology with a quantitative approach and literature review, carried out on materials published in written and electronic media, such as E-books, books and scientific articles. Thus, it was possible to see that the changes that occurred during the historic journey of EPT and the struggle of teachers.

**Keywords:** Professional and technological education; Historical path; Teacher education.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo presentar la trayectoria de la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil, teniendo en cuenta los cambios que ocurrieron en sus marcos legales y en la educación del profesorado, incluso al tomar el currículo como referencia, discutir la enseñanza en el mundo de la Educación Profesional y Tecnológico, sin dejar de lado elementos como la educación omnilateral. La investigación está justificada para rescatar el contexto histórico de la EPT en Brasil y comprender cómo esta cronología influyó en la formación de sus docentes. En este sentido, se decidió utilizar una metodología con enfoque cualitativo y revisión de literatura, realizada sobre materiales publicados en medios escritos y electrónicos, como libros electrónicos, libros y artículos científicos. Por lo tanto, fue posible percibir los cambios que ocurrieron durante la trayectoria histórica de la EPT y las implicaciones para la formación del profesorado.

**Palabras clave:** Educación profesional y tecnológica; Camino histórico; Formación docente.

### **1. Introdução**

O presente artigo traz uma abordagem histórico-bibliográfica sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Para isso realizamos um levantamento de literaturas pertinentes ao tema, a fim de assentarmos o nosso pensamento no que mais se aproxima ao contextualizado para os nossos dias.

Trata-se de uma revisão de literatura que passa por diversos autores, com o intuito de refletirmos sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Ao dividir essa análise, no Referencial Teórico incluímos a recente base legal e o processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica, e em seguida fazemos uma leitura na perspectiva dos professores: formação, desafios e propostas.

Assim, o estudo tem como objetivo apresentar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, levando em consideração as mudanças ocorridas na EPT em termos de seus marcos legais e da formação docente, sem desconsiderar a temática da educação omnilateral.

Para alcançarmos o objetivo proposto, buscamos diversos autores, considerando importante abordar aqueles cujos conteúdos estão mais próximos da nossa realidade contemporânea.

“[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (Gramsci, 2001, p. 50).

Consoante Pimenta (2000), as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo. Acrescentaríamos ao pensamento dessa autora que a ampliação dessa consciência do professor perpassa a sua própria existência. O somatório de suas experiências ao longo da sua vida pessoal e profissional. Não se aprende só na escola. Isso também serve para o professor, que reflete sobre sua prática em todos os espaços onde os seus sentidos alcançam.

É imprescindível, de acordo com Freire (2009), que o professor se reconheça como um ser pensante, dotado de interesses e movido por questionamentos. São esses interesses e questionamentos que motivarão o professor a buscar conhecimentos plurais e diversificados, a fim de não tornar a sua prática uma faceta da educação bancária, e sim renovar a si próprio e a seus alunos por meio de metodologias ativas.

O professor, segundo Tardif (2004), é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Ainda que com uma formação dissociada do cotidiano escolar, é na prática que o professor busca elementos para uma permanente reflexão em termos individual e coletivo.

## 2. Metodologia

Dentro da perspectiva da abordagem do tema deste artigo, que trata da Educação profissional e tecnológica e do seu percurso histórico, incluindo os desafios na formação docente, para o atingimento dos objetivos aqui propostos, entendeu-se ser mais coerente e com contextualização mais adequada a pesquisa de cunho bibliográfico.

De acordo com Martins & Pinto (2001), a pesquisa bibliográfica “procura explicar e discutir tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema”. Desse modo, buscou-se a realização de uma revisão da literatura existente sobre o tema, em pesquisa realizada em sites, livros, artigos, documentos, legislações, dentre outras referências bibliográficas.

Desse modo, este artigo teve como ponto de partida o procedimento metodológico com uma abordagem descritiva, utilizando-se de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo para reconhecer, principalmente, características de um trabalho de pesquisa e reflexão sobre os desafios da formação docente a serviço da EPT. Assim, o referencial teórico apoia-se em materiais publicados, nos meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos que serviram de alicerce para demarcar os fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos da EPT e os desafios da formação docente, baseando-se em autores como Freire (1987); Gramsci (1991); Konder (1992); Zabala (1998); Perrenoud (1999); Pimenta (2000); Tardif (2004); Frigotto (2007); Oliveira (2008); Saviani (2008); André (2009); Loponte (2011); Machado (2011); Frigotto, Ciavatta (2012); Carvalho, Souza (2014); Carvalho, Oliveira (2014); Maciel (2015); Maldaner (2017), dentre outros.

Também foi realizado um estudo em documentos que fizeram menção a trajetória da EPT no Brasil. No olhar de Fonseca (2002),

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Assim, foi feita uma análise documental para ter conhecimento e refletir sobre a EPT, pesquisando os referencias em dados de sites oficiais e relacionando para a pesquisa importantes eventos históricos entre 1909 e 2008.

No tocante ao universo da pesquisa e a amostra adotada, escolheu-se elaborar o artigo coletado a partir de artigos, livros, legislações que contemplasse a temática da EPT e a formação do professor a seu serviço, excluindo-se assim trabalhos que não fizessem menção ao tema.

### 3. Referencial Teórico

As discussões entre os que defendem a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica e aqueles que a rejeitam têm marcado o debate na educação brasileira há algumas décadas. “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 1991, p. 118).

O pensar de Gramsci acerca do tema o inquietava, pois não enxergava a diminuição das diferenças sociais. Pelo contrário, a escola servia como simulacro para disfarçar o abismo social existente na própria educação.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada o como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (Gramsci, 2001, p. 49).

O objetivo da educação, segundo Gramsci (1991), deve ser a inserção dos jovens nas atividades sociais, após adquirirem maturidade e capacidade criadora e prática, com autonomia tanto na orientação a receber quanto na direção a seguir.

Ainda dentro dessa linha, estudo de Nascimento & Sbardelotto (2008) discutindo o pensamento de Gramsci sobre a escola unitária trouxe:

Portanto, para Gramsci a “escola unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O compromisso político de Gramsci para com a superação da sociedade capitalista e implementação de um novo modelo de sociedade, fica claro a partir da sua concepção do processo de trabalho. Embora não defenda que uma educação “desinteressada” deva aguardar a superação da sociedade capitalista, a condição para sua efetiva implementação está condicionada à superação deste modelo de sociedade que sobrevive à custa da exploração do trabalho (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p. 289).

Assim, relacionando o pensamento de Gramsci (1991) com o de Frigotto (2007), observamos semelhanças nas narrativas à medida que o último estabelece que a educação é dual e diferenciada em função de existir uma sociedade que se nutre da desigualdade.

Opondo-se ao que é subordinado, desigual e fragmentado socialmente, temos a educação omnilateral.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto & Ciavatta, 2012, p. 265).

Nesse sentido, de acordo com Maciel (2015) e Frigotto & Ciavatta (2012), o objetivo central da educação assenta-se no pleno desenvolvimento do ser humano. Enfrentando os ditames capitalistas, onde o ensinar está voltado unicamente para o mercado de trabalho, o processo educacional precisa de uma omnilateralidade e de uma universalidade que congregue o ser humano em sua integralidade. Assim, as desigualdades não devem servir de vitimização, e sim de extrair delas o aprendizado histórico para a mudança da realidade social.

#### **4. Base Legal**

Citamos a seguir eventos importantes na legislação relativos à Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos anos 90:

- a. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Trata-se da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 1996).
- b. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da LDB, separando a educação do ensino médio da educação técnica (Brasil, 1997).

- c. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB e revoga em seu art. 9º o Decreto nº 2.208/97, flexibilizando à educação profissional nos níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores, integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 2004).
- d. O Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, os CEFETs passam a poder atuar em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação, inclusive dedicando-se à pesquisa aplicada, prestação de serviços e licenciatura (Brasil, 2004).
- e. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2009. Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2009).

O Decreto nº 2.208/97 é fruto da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso-FHC (Brasil,1997). Uma política atrasada e fracassada. Atrasada porque o mundo capitalista já estava procurando ares pós-liberais, diante das ineficazes tentativas econômicas que culminaram na crise de 2008. Fracassada em função de gerar um desemprego estrutural sem precedentes na história brasileira, seguindo a cartilha do Consenso de Washington e do Banco Mundial.

Esse decreto também é gerado pela LDB de 1996, que no final tratou-se do projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, em detrimento do projeto original discutido pelos educadores de uma forma geral. Alinhou-se assim a política educacional ao projeto de sociedade fragmentária e voltada ao capital especulativo.

Foi coroado por meio desse decreto tudo que estava sendo arquitetado desde 1930, quando o governo Vargas trouxe os empresários para dentro do governo, com a criação do Sistema S. Foi uma política educacional onde o público travestiu-se de privado. Enquanto as empresas públicas eram privatizadas, as escolas tornaram-se experimentos do modelo neoliberal. Deram uma espécie de autonomia para cobrar parâmetros de ordem capitalista. Sistemáticas educacionais diversas foram espalhados pelo Brasil com esse objetivo.

Nem o Conselho Nacional de Educação-CNE escapou da sanha empresarial, mantendo-se o caráter meramente consultivo do órgão e seus integrantes sendo indicados todos pelo Ministério da Educação. A LDB foi lacônica sobre o tema, o que inviabilizou qualquer avanço para um CNE mais democrático e menos autoritário.

Se já havia uma dualidade educacional histórica, o decreto escancarou essa anomalia da educação brasileira. Nunca foi tão nítida a escola propedêutica para os ricos; e a específica, aos pobres. O caráter instrumental da escola pública foi ainda mais aguçado, procurando de forma clara fortalecer o exército de reserva para o capitalismo.

Procurando estabelecer valores de uma sociedade fragmentária e individualista, a escola também teria que enveredar por esse caminho. E no ensino profissional isso ficou patente, gerando a separação entre a educação média e a educação técnica. Ficava assim mais difícil para o filho de trabalhador, historicamente defasado em sua escolarização, ter uma formação unitária e integral. As novas formas de mercantilismo e liberalismo contribuíram para que no período do governo FHC a sociedade fosse ainda mais desigual e desumana, pautada por formas mais aligeiradas de educação, especialmente a de viés profissional, buscando dessa forma atender às necessidades do mercado capitalista.

Com a mudança de governo, o Decreto nº 5.154, de 2004 (Brasil, 2004), buscou desfazer o que havia sido implantado no Decreto nº 2.208, de 1997 (Brasil, 1997), numa tentativa de integração do ensino médio ao ensino profissional. Todavia, tratou-se de um documento híbrido, com contradições impostas por uma correlação de forças entre sociedade e escola.

O decreto do governo Lula tenta consolidar a base unitária do ensino médio, visto ser nessa fase em que a dualidade educacional é realmente presente. Assim, na educação profissional busca-se evitar a não redução da formação específica a uma mera habilitação técnica, o que acontecia no governo FHC.

Em outras palavras, a educação profissional precisa está integrada à educação básica, procurando complementá-la. Devem ser integradas, e não substituta uma da outra. Possibilitar a superação do enfoque assistencialista que perdurou durante tanto tempo no ideário popular, promovendo efetivamente a inclusão social.

Com essa inclusão, pode-se falar em transformação da sociedade, a qual passa necessariamente por uma educação onde o filho do trabalhador esteja apto a ter a mesma formação propedêutica da classe burguesa. O viés de uma profissionalização mais precoce não pode impedi-lo de ter a melhor formação integral possível.

O fato é que nenhum discente do ensino médio poderia ser privado da possibilidade de ensino, pesquisa e extensão. Só assim teria amplas condições de enxergar a sociedade na sua totalidade, e a partir daí fazer suas próprias escolhas. Se sua vida profissional se satisfaz com o ensino técnico ou se é necessário ir mais longe. Caso contrário, ficaremos com gerações incapazes de definir seus próprios destinos.

## 5. Processo Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Historicamente temos que os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica ocorreram no período de 1822 a 1889. Nessa época a aprendizagem deu-se na Casa de Fundição, na Casa da Moeda e nos Centros de Aprendizagem da Marinha do Brasil, impulsionada especialmente na época do ouro.

Enquanto o mundo passava por grandes transformações, geradas pelas revoluções francesa e industrial, no Brasil apenas no início do século passado são criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, que prestavam ensino profissional, primário e gratuito. Foi nesse ínterim que se deu o nascimento da Educação Profissional e Tecnológica por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. “Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito” (BRASIL, 1909).

Uma vez instituída a Educação profissional e Tecnológica no Brasil, em 1927 o Congresso Nacional através de projeto obriga a oferta em todo o país de escolas subvencionadas ou mantidas pela União.

No governo Vargas, a Constituição inova ao estabelecer que é dever do Estado promover a educação e que as indústrias deveriam criar escolas para aprendizado profissionalizante.

Trazemos alguns eventos importantes relacionados à Educação Profissional e Tecnológica que ocorreram ao longo do tempo:

- Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942).
- Instituída a Lei orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942).
- Instituída a Lei orgânica do Ensino Comercial – Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Brasil, 1943).
- Instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto 1946 (Brasil, 1946).
- Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946).
- Instituídas as Escola Técnicas Federais como Autarquias Federais em 1959 –

compõem atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil,2008).

- Promulgada a Lei nº 4.024/61, 20 de dezembro de 1961. Foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitindo que concluintes de cursos de educação profissional pudessem continuar os estudos no ensino superior (Brasil, 1961).

No início do século XX, a sociedade brasileira vivia uma situação de extrema divisão. Milhões de pretos e pardos vagavam pelos diversos rincões do país sem um norte. Para não agravar esse quadro, condenando as novas gerações a esse mesmo desatino, o governo federal cria as Escolas de Aprendizizes e Artífices, espalhando-as por todos os estados. A grande preocupação dos governantes era simplesmente dar uma destinação econômica a toda essa mão de obra disponível. Nenhuma preocupação de outra ordem, muito menos de possibilitar qualquer ascensão na pirâmide social. As atividades manuais, que eram destinadas aos escravos, continuariam agora com seus filhos e netos. Proliferam assim nessas escolas os ofícios de alfaiataria, sapataria e marcenaria. É o trabalho sem um maior valor social, resquícios ainda do período da sociedade escravocrata. A dualidade estrutural, portanto, foi cristalizada nesse ambiente escolar, onde só um segmento social estava a ele destinado. O outro, mais afeto à dominação social, era destinado a um espaço educacional bem diferente desse.

O Sistema S, particularmente o SENAI, foi mais uma estratégia populista da Era Vargas. Entregou a formação da classe trabalhadora para os empresários e sem qualquer interferência estatal. Aliás, como os recursos são públicos, a única participação governamental é mesmo financiar toda essa estrutura. Em última análise é trabalhador financiando seu próprio treinamento. Mais uma medida de governo que escancara a dualidade educacional. Esse sistema perdura até hoje, o que mais uma vez demonstra que a classe dominante não tem qualquer interesse na formação integral do trabalhador. A dualidade estrutural na educação é uma forma de dominação seletiva e excludente. Tudo isso agrava a divisão social do trabalho, refletindo nos nossos dias em termos de terceirização e de precarização da classe trabalhadora.

## **6. Os Docentes no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica**

### **6.1 Formação**

A formação histórica do professor, lastreada numa base filosófica – todo mestre era chamado de filósofo até o século XVIII –, certamente influencia na sua ainda hoje incipiente familiaridade profissional quanto ao mundo da exatidão. Segundo André (2010), 30% dos resumos, envolvendo teses e dissertações do ano de 2007, não havia qualquer menção aos resultados. Essa aparente inadequação do professor a esse mundo da precisão é fruto do processo histórico, onde sempre teve o seu perene reinado em sala de aula. Durante certo tempo, havia um tablado para elevá-lo acima dos alunos. Muitos ainda infelizmente não se despiram dessa condição de realeza. Então, ensinar tornou-se uma eterna questão de foro íntimo. Quando o professor atua apenas no viés pessoal, mestre e discípulo tendem a tornar-se um. O resultado da prática educativa não poderia ser outro: a não autonomia gera a não criticidade; esta, por sua vez, gera a não cidadania plena.

A esse respeito, Zabala (1998) afirma que os professores preferem culpar uma suposta inadequação de ordem prática na aplicação dos referenciais teóricos, abortando assim qualquer tentativa de mudança.

Assim, é preciso avançar bastante em termos de pesquisa para a necessária delimitação científica do campo de estudo relativo à formação de professores. Embora as ciências modernas tenham sido formatadas no século XVIII, a educação no Brasil, nas décadas de 20 e 30 do século passado, ainda não estava caracterizada profissionalmente e, assim como hoje, gozava de pouco reconhecimento social. Nesse período, segundo Saviani (2008), foi fundamental a atuação de Anísio Teixeira, quando teve a oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras, de modo especial no âmbito da formação docente. Obviamente que sua postura no campo educacional levou ao enfrentamento de diversos obstáculos, que decorriam das resistências que forças ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. A educação sempre foi tratada como um objeto de privilégio das elites.

Em função de tudo isso, André (2009) estabelece que apenas no ano 2000 foi sinalizada uma tentativa de superação da dicotomia – formação e práxis ou formação inicial e continuada – na produção científica. O foco privilegiado das pesquisas passa a ser então as concepções, representações, saberes e práticas do professor. A organização da educação como

um sistema popular e democrático é uma imperiosa necessidade prévia para que exista um autêntico campo de estudo da formação docente, com o devido aporte científico.

Na última década do século passado, o termo professor reflexivo tornou-se moda. Os eternos modismos que vão e vêm na seara educacional. E mais uma vez a ideia do professor que consegue sozinho fazer e acontecer, embora a solidão continue sendo sua companheira após o término da aula. Não existia uma maior preocupação da sociedade com a condição estrutural oferecida, muito menos com a política profissional. Pelo visto, em relação a esses aspectos não houve mudança significativamente efetiva nos dias de hoje. O que mudou de lá para cá efetivamente foi a visão do ser reflexivo.

Graças a autores como Freire (2009), Frigotto (2007), Pimenta (2000) e Tardif (2004), o caráter dessa reflexão deixou de ser individual – responsabilidade única do professor – passando a ser um fenômeno coletivo. A reflexão deve estar presente desde a formação do professor e certamente é nesse processo formativo que está a maior carência a esse respeito. Como professores, sem a adequada formação, vão contribuir para a geração de uma sociedade reflexiva?

Segundo Freire (2009), o mestre está para o aluno, assim como o aluno para o mestre. Características da educação bancária, a que é pautada pela mera transmissão dos conhecimentos, ainda estão presentes nas nossas faculdades de licenciatura, o que contribui para uma formação fragmentada e descontextualizada.

Querer que o professor na sua incipiente formação alcance a condição de ser reflexivo não é algo minimamente razoável. E é aí que entra a sociedade. Essa reflexão coletiva precisa contaminar a todos, inclusive no plano institucional. Quando se diz sociedade estão inclusos os que podem minimizar esse cáustico sistema laboral e aqueles que podem modificar essa política salarial que precariza a profissão de professor. Caso essa reflexão social não aconteça, toda sede de transformação recairá novamente nos solitários ombros do professor. Este, sozinho, nada pode fazer.

Segundo Zabala (1998), o professor deve ajudar os alunos a se formarem como pessoas. São humanos influenciando humanos. O professor, mesmo com todo esse contexto da sua formação, ainda é decisivo para que haja a devida valorização social de todos os atores envolvidos no âmbito escolar e, conseqüentemente, o ensino seja realmente transformador da realidade vigente.

## 6.2 Desafios

Para a Estratégia Regional sobre Docentes da UNESCO-OREALC<sup>1</sup>, em estudo desenvolvido acerca das competências para o século XXI e da educação inclusiva na formação inicial de docentes da América Latina, a formação para a inclusão abrange, pelo menos, duas dimensões: a pedagógica e a de responsabilidade profissional.

A pedagógica no tocante à sua formação intelectual. Ter o melhor desempenho possível. Em relação à responsabilidade profissional, o direito de alcançar seus objetivos naquilo que faz e tentar contribuir para que outros, especialmente os alunos, consigam também esse êxito.

A prática docente exige o emprego de conhecimentos plurais e diversificados. Mas para que na prática empregue-se conhecimentos plurais e diversificados, a formação tem que dar esse suporte. Segundo Pimenta (2000) não é isso o que acontece, ao enfatizar que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal composto por conteúdos e atividades de estágio que se distanciam do cotidiano escolar. Os conteúdos e atividades previstos no currículo da formação não geram os conhecimentos plurais e diversificados necessários à prática.

Embora a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, crie a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas (BRASIL, 2008), não se atrelou à formação dos docentes nesse campo. Nesse sentido, afirma Carvalho; Souza (2014, p. 888): “Ao contrário, as discussões atuais acerca da docência para a EPT identificam um histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores”.

Extraímos ainda de Carvalho & Souza (2014, p. 890):

No debate sobre a formação do docente de EPT, que resgatamos brevemente no item anterior, duas questões emergem inicialmente, quais sejam, que tipo de formação deve ser efetivada e onde deve ser realizada. As propostas mencionadas evidenciam a complexidade e a especificidade da formação em EPT, sinalizando diferentes possibilidades que incluem tanto a formação inicial (graduação) quanto a continuada (pós-graduação).

Assim, caímos na mesma cilada histórica da educação dual, consoante Frigotto (2007). O aluno também é vítima desse processo, quando não sabe se está estudando para ser um

---

<sup>1</sup> A Estratégia Regional sobre políticas docentes, promovidas pela UNESCO-OREALC, tem por objetivo contribuir com categorias de análise e estudos prospectivos para o desenvolvimento de políticas sobre a profissão docente nos países da América Latina e Caribe

profissional ou se preparando para o ENEM. Segundo Loponte (2011), apesar de terem uma profissão, os jovens estudantes não pensam em exercê-la, e sim utilizar os estudos como um degrau para a universidade.

### 6.3 Propostas

Face às críticas sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, Carvalho & Souza (2014, p. 892) sugerem que:

Em suma, tendo em vista a importância da formação pedagógica para os professores da EPT, dos mais diversos campos do conhecimento científico, e a formação de pedagogos para atuarem com a EPT e, tomando-se como referência o currículo dos cursos de Pedagogia, novo questionamento emerge dessa relação: o atual formato curricular da licenciatura em Pedagogia seria capaz de preparar o docente da EPT, contemplando as especificidades do exercício docente desta modalidade de educação?

Discordamos dos autores quando colocam que uma possível solução poderia estar no currículo do curso de Pedagogia. Essas soluções específicas, pontuais, acabam ilhando o professor dos demais. A problemática da formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica precisa superar esse estágio de que um determinado curso, um determinado treinamento, ou uma determinada sistemática pode ajudar na solução das graves questões ainda em aberto. O que se deve buscar é que a solução ou atenuação dos respectivos problemas passa pela coletividade envolvida. A responsabilidade é de todos, e não só dos pedagogos ou dos gestores. Todos os professores, independentemente de suas formações, além de envolvidos, precisam estar preparados. A complexidade é tamanha que exige uma teia de colaboração que englobe a todos os participantes do ambiente escolar.

Embora a temática precise ser diluída por todos, os professores, e não poderia ser diferente, têm uma participação especial nesse processo. São eles que no dia a dia estão mais perto desses alunos. E onde está o preparo para tal? Essa é certamente a maior dificuldade em função da formação do professor. Consoante Saviani (2009), levando em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, constatamos que as saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter de precarização da formação. O fato é que a situação do país está claudicante desde a chegada dos portugueses por aqui, e igualmente a dos professores desde que os jesuítas pisaram neste solo. Os primeiros representam a não superação da dependência do modelo de exportação agrícola; os segundos, da não ruptura da dependência da pedagogia

sacrificial. O resultado disso é que a busca por uma educação omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica continua decisiva para que possa existir uma nação efetivamente independente em termos tecnológicos e educacionais.

Outra solução é apontada por Oliveira (2008, p. 11), ao afirmar que:

A aproximação da universidade com a escola técnica, buscando compreender sua função, entender sua dinâmica e, a partir deste conhecimento, ajudar a melhorar seu desempenho, a começar pela formação de seus professores, ensinará aos acadêmicos olhar para a complexidade e para a riqueza dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas profissionais. Cada pesquisador da academia terá a oportunidade de ver o brilho nos olhos do jovem que, ao aprender uma profissão, conscientiza-se de que está ganhando a sua liberdade, percebe que não ficará à mercê de políticas assistencialistas ou compensatórias.

Levando em conta essa aproximação citada por Oliveira (2008) entre o propedêutico e o técnico, faremos um paralelo entre o passado e o momento atual. O período histórico escolhido situa-se entre 1827 e 1890, intitulado de ensaios intermitentes de formação de professores, conforme Saviani (2009). Apresentamos três características.

A primeira é o desprezo das autoridades daquele período pela questão envolvendo os professores e sua formação. Esse início pouco promissor tem consequências até hoje. E levando em conta o contexto, a situação atual é ainda mais grave, pois numa dita sociedade informada ainda reinam fortes resquícios desse passado inglório. A recente pandemia mostrou mais uma vez isso. Os próprios pais foram à justiça pedir redução do valor das mensalidades escolares. Não estavam preocupados com os profissionais da educação que também teriam seus respectivos salários reduzidos. O descaso antigamente era apenas estatal, hoje também é social. Sem uma sinergia entre escola e sociedade, qualquer que seja a estratégia pedagógica adotada para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica o resultado não é transformador, tendendo a manter-se o que já está posto.

A segunda diz respeito ao praticamente sacerdócio do professor nesse período. Herança deixada pelos jesuítas e sua pedagogia sacrificial, trouxe para o início de tentativas no tocante à formação de professores, já no século XIX, a exigência ao professor no sentido de pagar seu próprio treinamento. Esse aspecto também está presente na atual realidade educacional. São sequelas do passado existentes no menor piso salarial dentre os profissionais de nível superior e na realização de concursos oferecendo salário mínimo para o docente. Como adotar uma prática pedagógica efetiva para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica se um dos agentes do processo não está razoavelmente motivado?

A terceira é oriunda do reduzido número de formandos. Dentre as elencadas, essa tem um peso de atualidade ainda maior. Segundo Saviani (2009), o discurso predominante à época considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. É algo atual, visto que o número de alunos formados continua sendo baixo. Nos cursos de licenciatura, Carvalho; Oliveira (2014) apontam que em todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão, com 48% dos ingressantes não chegando a se formar. Os recursos logicamente não são os mesmos do século XIX. Então a questão de mais dinheiro por si só não garante melhor resultado. Que prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica pode ser coerente se o profissional envolvido sofreu um processo de desumanização quando da sua formação? Esse reduzido número de concluintes traduz-se num processo longo e doloroso para o aluno durante a formação.

Além dos aspectos já citados, outro ponto pertinente é insistir que a qualidade não é uma opção, e sim uma obrigação na Educação Profissional e Tecnológica. Machado (2011) mostra que ainda tem professor da EPT possuindo apenas o fundamental. O que corrobora que a EPT não se resume apenas à Rede Federal, como muitos tentam sugerir. Infelizmente o monopólio das discussões é na Rede Federal, ficando essa ideia de que a EPT está limitada a esse segmento. Essa grande heterogeneidade reforça a tese de que o discurso não pode ser único. As redes estadual e federal, além da iniciativa privada, precisam discutir seus próprios problemas e tentar encontrar suas próprias conclusões. Professores preparados e contextualizados são indispensáveis onde quer que estiverem.

## **7. Considerações Finais**

Os debates teóricos apresentados no decorrer do trabalho, e das mais diversas fontes de pesquisas estudadas, percebesse a importância da trajetória da EPT no Brasil para perceber-se que a trajetória da docência nessa modalidade de ensino brasileiro passou por desafios ainda em fase de superações. De acordo com os trabalhos consultados, foi possível perceber que a docência na EPT, foi marcada por profissionais de diversas áreas que não tinham a qualificação pedagógica necessária para a atuação nesta modalidade, mas com a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil, a EPT brasileira, a partir dos atos legais como a LDB e a Lei nº 5.692/61, vem procurando se estabelecer e formar docentes qualificados para atuação em serviço nessa modalidade.

No entanto, essa evolução não deve ser meramente na base acadêmica. Ela também precisa partir de uma ordem política, na qual os atores envolvidos se engajem em um plano de

atualização, formação e continuação pedagógica, investindo em políticas públicas educacionais para o efetivo serviço docente na EPT.

Sendo assim, a Educação Profissional e Tecnológica não pode prescindir dessa contextualização tão abrangente. Isso precisa ser discutido, uma vez que o que mais se tem visto são fórmulas de discussão nacional. O professor de matemática básica ensina no norte do país o mesmo que no sul. Já o professor de EPT precisa afinar sua narrativa de acordo com o contexto produtivo da sua região. Assim como o professor que dá aula no ensino básico e na EPT não pode ter o mesmo discurso em contextos diferentes, o exclusivo da EPT precisa atentar para a sua localização.

A Educação Profissional e Tecnológica, em função da sua importância cada vez maior, precisa de professores preparados e contextualizados, o que requer uma formação docente sem resquícios da bancária, impregnada de humanização e preparo profissional, gerando assim uma perspectiva de transformação social.

É preciso utilizar mais as tecnologias, procurando adequá-las de acordo com a didática adotada; mudar a visão do professor, no sentido de enxergar que está num ambiente profissional e tecnológico; redirecionar a postura do aluno, fazendo-o oportunizar a si mesmo sobre a viabilidade profissional do curso, e não um mero trampolim para o ensino superior. Mais pesquisa, mais investigação, tudo aquilo que transforme a Educação Profissional e Tecnológica numa referência de educação omnilateral. Enquanto estivermos preocupados com números estatísticos, comparando os desempenhos das esferas federal, estadual e privada em termos de EPT, não superaremos a histórica dualidade.

Assim, a EPT tem que estar inserida na educação regular, mas com nuances próprias. Inclusive, Maldaner (2017) foi infeliz comparando a formação do professor com a do médico. Enquanto o primeiro já decide a sua vida ao pisar na faculdade, o segundo tem uma visão generalista durante todo o curso, e só decide em que realmente vai trabalhar após a residência. O professor tem uma visão fragmentária desde o início, o que prejudica a sua compreensão da totalidade do mundo educacional. Voltamos à formação. É, sim, o ponto mais frágil da EPT. Torna-se um profissional com mais dificuldades para enxergar a amplitude maior de seu papel.

Segundo Perrenoud (1999), a competência é aquilo que fazemos de maneira eficaz, num determinado contexto, baseado em conhecimentos, embora não precisemos ficar limitados a esses mesmos conhecimentos. Dessa forma, diante dos vestígios de indefinição na sua formação ao longo do tempo, o professor de EPT não tem como desvencilhar-se desse

maquiavelismo sistemático, historicamente arquitetado para o contínuo favorecimento das elites.

Constata-se, assim, que para a Educação Profissional e Tecnológica efetivar-se como um celeiro de descobertas, avanços e melhorias sociais, é necessário que o docente da EPT assumira sua identidade, o que requer que sejam bem definidos seu papel e suas funções, a fim de superamos na formação dos professores essa constante indefinição ao longo do processo histórico.

## **Referências**

André, M. (2010). A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: Dalben, A. I. L. F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 273-283.

André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, 1(1), 41-56. Recuperado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Brasil (1909). Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Brasil (1942). Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Brasil (1942). Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Brasil (1943). Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Brasil (1946). Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Brasil (1946). Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Brasil (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2004). Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Brasil (2008). Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Brasil (2008). Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas.

Carvalho, O. F., & Souza, F. H. M. (2014). Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. In: Educação e Sociedade, Campinas, 35(128) 629-996.

Carvalho, C., & Oliveira, V. W. (2014). Evasão na Licenciatura: estudo de caso. In: Revista Trilhas da História, Três Lagoas, 3(6), 97-112. Recuperado de: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/468>.

Fonseca, J. J. S. (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 1129-1152.

Frigotto, G. (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 168-194. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2012). Trabalho como princípio educativo. In: Salete, R., Pereira, I. B., Alentejano, P. & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 748-759.

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

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

Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Loponte, L. N. (2011). A trajetória do jovem estudante do ensino técnico, na opinião dos alunos do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo – IFSP.

Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, 32(116).

Maciel, C. L. A. (2015). Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20).

Maldaner, J. (2017). A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, ISSN - 2447-1801, 2(13), 182-195.

Martins, G. A., & Pinto, R. L. (2001). *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Atlas.

Nascimento, M. I. M., & Sbardelotto, D. K. (2008). A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 30, 275-291.

Oliveira, W. (2008). A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pimenta, S. G. (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Jairo José de Souza– 70%

Eduardo Cardoso Moraes– 30%