

Formação docente na educação profissional e tecnológica

Teaching training in professional and technological education

Formación docente en la educación profesional y tecnológica

Recebido: 05/07/2022 | Revisado: 17/08/2022 | Aceito: 19/08/2022 | Publicado: 28/08/2022

Cintha Suely Miranda Saraiva de Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-8196>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: cintha.miranda@ifce.edu.br

Antônia de Abreu Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4970-4079>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: antonia@ifce.edu.br

Elenilce Gomes de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5056-3798>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: elenilce@ifce.edu.br

Antônia de Fátima Rodrigues de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7115-5144>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: fatima.sousa38@aluno.ifce.edu.br

Francisca Deylane Pinheiro de Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0817-9597>
Faculdade Estácio de Teresina, Brasil
E-mail: deylaneap@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado, Perfil Docente Na Ept: Análise Dos Saberes E Práticas Dos Docentes Que Atuam No Ifce, associada ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT. O objetivo principal do estudo é refletir sobre a formação de professores na EPT (Educação Profissional e Tecnológica), a legislação e os desafios e perspectivas nessa modalidade de ensino. Em termos de metodologia, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, apoiada no materialismo histórico-dialético e nos objetivos exploratórios e descritivos. Também foi utilizada a técnica bibliográfica através da obra de autores que tratam da formação docente na EPT. As reflexões sobre o tema trouxeram os seguintes resultados: estabeleceu-se que essa formação deve ser contínua para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; faltam diretrizes de formação de professores para EPT que consideram os desafios para a preparação do educando para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho, bem como a oferta de cursos condizentes com a realidade dos professores.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino; ETP; Políticas de formação em EPT.

Abstract

This work is an excerpt from the máster thesis research, Teacher Profile At Ept: Analysis Of The Knowledge And Practices Of Teachers Who Work At Ifce, associated with the postgraduate program in Professional and Technological Education - ProfEPT. The main objective of the study is to reflect on the training of teachers in EPT (Professional and Technological Education), the legislation and the challenges and perspectives in this teaching modality. In terms of methodology, it is a study with a qualitative approach, supported by historical-dialectical materialism and exploratory and descriptive objectives. The bibliographic technique was also used through the work of authors who deal with teacher training at ETP. Reflections on the subject brought the following results: it was established that this training must be continuous for the development of the teaching and learning process; there is a lack of guidelines for teacher training for EPT that consider the work regime, as well as the offer of courses consistent with the reality of teachers.

Keywords: Teacher training; Teaching; ETP; ETP training policies.

Resumen

Este trabajo es una parte de la investigación de la disertación de maestría, Perfil docente en la EPT: Análisis de los saberes y prácticas de los docentes que actúan en el IFCE, asociada al programa de postgrado en Educación Profesional y Tecnología - ProfEPT. El objetivo principal del estudio es reflexionar sobre la formación de profesores en la EPT (Educación Profesional y Tecnológica) la legislación y los desafíos y perspectivas en esta modalidad de

encino. En términos de metodología, tratarse de un estudio de abordaje cualitativa, apoyada en el materialismo histórico dialéctico y en los objetivos exploratorio y descriptivos. También fue utilizada la técnica bibliográfica atreves de la obra de autores que tratan de la formación docente en la EPT. Las reflexiones sobre el tema trajeron los siguientes resultados: establecerse que esa formación de profesores para la EPT que considerando los desafíos para la preparación del educando para el desarrollo de habilidades y competencias para mundo del labor, así como la oferta cursos que están en acuerdo con la realidad de los profesores.

Palabras clave: Formación docente; Enseñanza; ETP; Políticas de formación de la EPT.

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica envolve diversos níveis e processos de ensino e aprendizagem. Dentro desse universo, os princípios norteadores da Educação Profissional Tecnológica-EPT, estão relacionados à formação integral do educando para além do mercado de trabalho. Portanto, busca-se uma formação íntegra no seu aspecto emocional, social, físico, cultural, tecnológico e intelectual, ou seja, uma formação omnilateral¹, que permita o desenvolvimento completo do aluno, que supere a sociedade de classe, presente no modo de vida capitalista. Nesse contexto, resgatar os princípios de Marx para compreender que a formação humana se dá no trabalho faz-se indispensável.

Nesse sentido, o cerne da EPT consiste em uma educação profissional aliada a formação tecnológica que promova uma relação entre ensino, pesquisa e extensão. A construção de sujeitos emancipados se constitui pela proposta da formação de indivíduos que dominem a ciência, a política, a tecnologia e a cultura, aspectos norteadores do processo formativo.

A partir da união entre a formação para o trabalho e a formação humanista, será possível a compreensão da totalidade social, recuperando a omnilateralidade² do indivíduo, restabelecendo, assim, a união da ciência com a produção.

Dessa forma, será necessário a criação de outras formas de ensino que possibilitem a transformação da realidade social, aliada à omnilateralidade a caminho da emancipação humana.

Não se pode falar em emancipação sem citar Paulo Freire (1982). A luta de Paulo Freire pela emancipação, diz respeito ao papel do professor que é libertar dessa condição de opressão. O processo de emancipação ocorre a partir da luta política pela transformação social. Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1982) vai destacar a natureza política do processo educacional como possibilidade de libertação do sujeito que é oprimido. Cabe ao professor, detentor do conhecimento, problematizar a realidade e possibilitar a apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo homem. Segundo Freire (1982, p. 75-76) “o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

É preciso que o professor reflita sobre o currículo, sobre a construção do conteúdo programático; esses conteúdos devem ser colocados a partir de temas que gerem um diálogo com o dia a dia do aluno, que façam sentido para o seu mundo. A proposta de Freire se dá pela dialogicidade e pela problematização para que se atinja a valorização e a liberdade do povo. Portanto, o diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação, que implica, assim, na transformação da realidade, a caminho de uma educação que abra espaços para a democratização dos processos de ensinar e aprender (Brittes & Ahmad, 2022).

A partir das reflexões, é possível entender o trabalho como uma atividade notadamente humana e que busca a emancipação dos homens superando as múltiplas formas de exploração e de alienação do sujeito. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa qualitativa baseada no materialismo histórico-dialéctico e nos objetivos descritivos e exploratórios.

¹ Diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

² A omnilateralidade se caracteriza pela chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

A descrição do estudo segue assim: contexto histórico e político da EPT, formação docente na EPT, os desafios e perspectivas da formação de professores na EPT e considerações finais.

O objetivo do estudo foi refletir criticamente sobre artigos que versem sobre as políticas de formação docente para a EPT, os desafios de tais formações e as possíveis perspectivas da formação de professores na educação profissional baseado na LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional, tendo como referência a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Lei nº 13.005/14 que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024.

2. Formação Docente: Contexto Histórico e Político na EPT

Esta seção vai reunir algumas reflexões necessárias dentro do contexto da EPT. Serão discutidas as concepções de formação humana, as legislações e políticas que permeiam a formação docente, seus saberes e práticas educativas em EPT. Para lecionar na EPT, pela diversidade de cursos e modalidades, o docente deve possuir tanto conhecimentos científicos quanto conhecimentos pedagógicos. Dentre os conhecimentos científicos destacamos o saber específico da sua formação inicial, bem como os saberes derivados especificamente do universo da educação profissional que se constrói por meio de uma formação continuada permanente, considerando as mudanças contínuas nas ciências, na tecnologia e no trabalho.

Uma das tarefas do docente é a legitimação do poder capitalista ou o seu combate por meio de saberes que visam uma formação integral, humanista, omnilateral, politécnica, em uma concepção de ser humano, de trabalho e de educação que se deseja construir. É um compromisso de transformação social humana, que permeia diversas especificidades discutidas a seguir.

O ser professor se constrói a partir da sua formação, história de vida, experiências profissionais numa relação entre o saber ser, o saber fazer e o saber pensar em um exercício constante de ação- reflexão-ação da sua prática pedagógica.

Segundo Souza e Souza (2018), a formação de professores tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito nas dimensões acadêmicas, artísticas, pedagógicas e literárias com vistas a sua valorização. Assim, espera-se dos professores a organização dos saberes de modo a integrar todas essas dimensões de forma reflexiva assegurando uma formação omnilateral do sujeito.

Ramos (2010) apoia as ideias de Ciavatta (2008) defendendo uma formação humana, que integre todas as dimensões da vida: trabalho, lazer, ciência e cultura, “capaz de proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural.” (Ramos, 2010, p. 69). A modalidade de ensino técnico profissional-EPT, exige do professor não só o domínio de conteúdo específico a EPT, mas a capacidade de compreender e repassar tais conhecimentos ao aluno abrangendo todas as categorias de saberes para a formação na vida profissional e pessoal, ou seja, que o aluno tenha uma formação integral e emancipadora.

Souza e Souza (2018) ainda traz a discussão sobre o perfil docente na EPT, pontuando que poucos docentes possuem experiência anterior com a docência na educação profissional, o que acaba por contradizer o que está preconizado no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto ao pré-requisito para o exercício do magistério, a exigência da experiência na docência (Lei n. 9.334, 1996). “Isso implica que, de acordo com a legislação vigente, para o exercício da docência é necessário que o profissional possua uma experiência docente anterior ao exercício do seu magistério” (Souza & Souza, 2018, p. 304).

Contudo, mesmo com a cobrança na legislação, ainda são publicados editais para o exercício da docência exigindo apenas o título de graduado ou formação tecnológica para sua atuação. Para Machado (2008, p. 14), “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação

profissional no país”. Isso leva a crer que não é necessária uma experiência na prática pedagógica para sua atuação como docente na EPT o que acarreta uma desvalorização profissional.

Nessas circunstâncias é imprescindível que se discuta a importância da formação docente pautada não somente em conhecimentos técnicos, mas também em concepções de formação integral do ser humano, científica, tecnológica e pedagógica.

Souza e Souza (2018) concordam com Pivetta (2006) que afirma:

A formação de professores torna-se, assim, elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição (Pivetta, 2006, p. 27).

Formação continuada é imprescindível à prática docente, ela complementa a formação inicial e se faz necessária para o sucesso na aprendizagem do alunado nos processos educacionais, pela necessidade de atualização as constantes transformações vividas pela sociedade em processo contínuo de desconstrução, reconstrução e atualização de conceitos, metodologias e ações pedagógicas para a formação dos estudantes. A formação continuada permite ao professor perceber as dificuldades sentidas pelos estudantes, para a partir daí, contornar as adversidades através de didáticas e metodologias que contribuam com a aprendizagem através de novas estratégias que beneficie aluno, professor e escola. A formação dos docentes da educação profissional e tecnológica discutido por Moura (2008) está definida por dois grandes eixos:

O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. O outro eixo refere-se à formação didático-político pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. (Moura, 2008, p. 31).

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da formação docente, na EPT, perpassa por sua especialização na área específica aliada a uma formação que atenda às dimensões específicas da educação profissional e os saberes didáticos, políticos e pedagógicos importantes para sua atuação. Machado (2008, p. 17), afirma que “a especificidade da formação dos docentes da EPT também se constitui pela necessidade urgente de sua profissionalização e valorização”. Uma educação direcionada para a valorização do professor, das suas experiências, motivações, subjetividades, valores e concepções que exclua toda forma de preconceito e se pautar na ética e no respeito à vida.

Ao proporcionar a oferta de uma formação ao docente, deve-se primeiramente provocar os saberes desse profissional para planejar a construção de sua identidade permeada pelas experiências e seus conhecimentos técnico pedagógicos. “A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (Araújo, 2008, p. 58).

Araújo (2008) apresenta as estratégias de formação docente, fundada na ideia de unidade, das quais pressupõem:

[...]• A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador; • A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; • A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; • A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; • O currículo com características teórico-práticas (Araújo, 2008, p. 57).

Portanto, o autor exemplifica que as estratégias são diversas e que, se bem articuladas e integradas durante o processo de formação, permitem a ação-reflexão-ação sobre a prática profissional. A importância de políticas públicas e o fomento de investimentos com projetos que contribuam para a formação de professores, para assegurar saberes e a qualidade

nos processos de aprendizagens é de suma importância, sobretudo, na continuidade desses processos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e saberes aos professores no exercício de sua função, que exige, dentre outros requisitos, consciência crítica e reflexiva. Nessa mesma seara, Oliveira e Silva (2018) explicam que:

Faltam aos professores bacharéis a fundamentação teórica e prática para desenvolver uma prática pedagógica que contemple o conhecimento do currículo, do processo avaliativo, das metodologias e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente (Oliveira, Silva, 2018, p. 350).

Muitos professores ingressam na EPT sem domínio desses conhecimentos imprescindíveis ao exercício docente; há de se considerar que mesmo os licenciados podem não ter domínio dos conhecimentos pedagógicos; então torna-se imprescindível uma formação contínua e voltada para os aspectos da educação profissional e tecnológica, como relatam Oliveira e Silva (2018):

Quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação na EPT há, além da não obrigatoriedade legal de se ter uma formação continuada pedagógica para atuarem na sala de aula, algumas crenças de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor, bem como, o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento ou que ensinar se aprende na prática, com acertos e erros. Contudo sabemos que a atividade docente não se limita a essas práticas propagadas pelo senso comum. O desempenho da docência também requer o uso de práticas (Oliveira, Silva, 2018, p.351).

A formação de professores precisa ser encarada com mais seriedade e rigor acadêmico, com políticas públicas educacionais que assegurem currículos e cargas horárias mais dilatadas, remuneração para os estágios. Por vezes, muitos professores que se efetivam para a docência em EPT, não possuem formações específicas para a área de formação e precisam buscar durante o período de aulas, especializações para dirimir dificuldades no enfrentamento de grandes desafios que encontram em sala.

Acredita-se que basta a experiência profissional na área de atuação para o sucesso na docência profissional, o que se torna um equívoco, pois o perfil do docente na educação profissional está caracterizado por diversos aspectos que permeiam as modalidades dessa formação. Na busca de traçar o perfil do professor bacharel na educação profissional, Oliveira e Silva (2018) explicam que, apesar de uma evolução pedagógica na prática do professor bacharel, ainda há uma carência e necessidade de aprofundar os conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem relacionados à profissão docente.

Para esses autores, ainda há práticas pedagógicas repetitivas sem a presença de uma reflexão crítica, o uso de aulas expositivas ainda é muito presente e muito vezes avaliado de forma individual, o que dificulta uma aprendizagem colaborativa, resultado de suas experiências anteriores sem uma formação pedagógica adequada para a atuação em EPT.

Não é raro a incidência de bacharéis assumindo salas de aulas na EPT sem nenhuma formação continuada para a docência, se utilizam da experiência, da observação e da prática escolar, para adquirirem os conhecimentos metodológicos para sua atuação profissional, reforçando a importância e a necessidade da formação continuada do docente para a construção do seu perfil profissional e para o desenvolvimento de novos saberes relacionados à sua atuação na educação profissional e tecnológica.

Maldaner (2017), em seu artigo A formação docente para a educação profissional, retrata que a formação de professores para a EPT sempre foi discutida de forma marginal, aligeirada e imediatista. Maldaner (2017, p. 183) aponta que “a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação”. O que deixa claro que a profissão docente exige demandas além das impostas durante sua formação, devem ser oferecidos espaços de formação que possibilitem a integração dos saberes

pedagógicos aliados às experiências profissionais em um contexto de reflexão ativa e contínua das práticas docentes, levando em consideração as especificidades nas quais eles atuam.

Esse aspecto é destacado por Maldaner (2017, p. 183) ao afirmar que “a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária”. Considerando essa afirmação, podemos compreender a prática docente relacionada a sua formação, suas experiências profissionais, suas condições de trabalho dentro da sua construção histórica e, portanto, dentro de múltiplas determinações vinculado às suas responsabilidades enquanto sujeito formador. Este docente pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho em uma perspectiva contra hegemônica.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora (Maldaner, 2017, p. 183).

Desse modo, o professor deve se perceber como a classe que vive desse trabalho, que tem em mãos a possibilidade de transformar outros sujeitos, se reconhecendo como instrumento necessário para a mudança da realidade social.

Maldaner (2017, p. 187) vai refletir que, com as mudanças decorrentes da era tecnológica, as exigências para a atuação docente mudaram. “A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas implica determinado perfil dos docentes da educação profissional”. Se o cenário mudou, o docente precisa quebrar esses paradigmas e assumir-se como parte integrante na transformação da vida desse aluno.

No seu exercício o professor da EPT deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho (Maldaner, 2017, p. 188).

Corroboramos com o Maldaner (2017) quanto aos saberes docentes para a EPT. Não se trata apenas do saber-fazer, o exercício profissional vai mais além, o docente deve estar preparado para um contexto de mudanças, de situações práticas que o conduzem a experiências de reflexão e ação frente aos problemas apresentados. Esse novo cenário exige uma atualização permanente do professor por meio de uma proposta educacional baseada no avanço contínuo da ciência e da tecnologia.

3. Formação Docente na EPT

O trabalho docente se apresenta permeado de responsabilidades que vão para além do ensinar, ao professor é exigido conhecimentos no campo dos saberes, habilidades para criar condições favoráveis à aprendizagem do aluno. Quando tratamos de formação docente e perfil docente em EPT, Machado (2011) ressalta que:

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício da docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação” (Machado, 2011, p. 692-693).

Aperfeiçoar práticas, buscar novos conhecimentos através das formações profissionais, são ações imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho docente que é uma atividade de interações que acontece em vários contextos. Tais ações devem

ser realizadas no ambiente educativo, considerando essa diversidade, por meio de troca de saberes e experiências, possibilitando refletir sobre sua prática pedagógica.

Ou seja, o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlances fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Machado, 2011, p. 694).

Dessa forma, essas práticas devem ser analisadas para além da sala de aula. É necessário ter em vista outros fenômenos que interferem diretamente no ensino ofertado, como as relações de poder, o mercado de trabalho, as relações históricas em que a sociedade está inserida. Para tanto, o currículo precisa ser flexível e estar alinhado à ideia de formação humana integral, voltado para a integração entre teoria e prática no processo de ensino. Nesse caminho, a formação continuada docente tem papel fundamental, visto que, ao aperfeiçoar-se, o professor abre espaço para novas práticas pedagógicas, auxiliando os alunos nos processos de aprendizagem.

Contudo, pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (Machado, 2011, p. 694).

É necessária uma investigação mais aprofundada da história das políticas da formação docente em EPT. De acordo com Machado (2008, p. 11), “as políticas de formação docente para a educação profissional, no Brasil, são caracterizadas pela falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas”. Ainda para a autora, historicamente, essa formação se dá pelo improvisado, em programas especiais e aligeirados, destacando a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas contínuas.

Lima e Mercês (2021, p. 1567), ao discutirem sobre as políticas de formação docente, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se mantiveram a favor dos interesses econômicos. Nesse estudo, os autores destacam que as formações seguiam uma lógica neoliberal a partir de modelos que reforçam a competitividade e a concorrência desse modelo econômico, utilizando-se de instrumentos que serviam sobretudo, aos interesses do mercado.

As alterações que passaram na LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, na qual determinava que a formação docente deveria ser realizada por meio de cursos superiores de licenciatura, indicavam mudanças significativas quanto à organização dos docentes que atuavam na EPT. No entanto, com o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da Educação Profissional e Tecnológica, o qual valorizava apenas a experiência profissional, em seu artigo 9º estabelece que professores, instrutores ou monitores com experiência profissional poderiam ministrar cursos no ensino técnico, podendo complementar sua formação por meio de cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Como destacou Freitas (2019), em seu Blog “Caminhos da EPT no MEC (1997 a 2017)” em relação a atuação dos profissionais de educação na EPT, que o decreto nº 2.208/97:

previa que as disciplinas do currículo do ensino técnico poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, devendo ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por intermédio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Para Lima e Mercês (2021, p. 1568), o referido decreto culminou em uma flexibilização na atuação desses profissionais em EPT, pressupondo o privilégio da experiência profissional em oposição à formação docente. Ainda segundo os autores, com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a aprovação do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, quanto a formação de professores para a atuação em EPT, pouco se foi alterado, assim como no Parecer CNE/CP n.º. 05/2016, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, que mantinha os programas de formação de professores para a atuação na EPT, tratando-se dessa forma, apenas de programas de formações imediatas que provocavam a precarização do trabalho docente.

No governo Lula, as políticas de formação de professores apresentavam-se como forma de precarização das ações docentes, em torno de programas aligeirados e menos rígidos, sobretudo na forma de Educação à Distância- EaD, que não possui políticas públicas de valorização docente, precariza e flexibiliza o trabalho dos profissionais da educação.

Interessante destacar que a valorização docente, para os profissionais da EPT, apareceu com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com, Lima e Mercês (2021, p. 1569), “gerou um contexto que restabeleceu, pela forte expansão, um mercado valorizado para atuação como profissional na EPT”. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, instituído pela Lei n.º 13.005/14, prevê poucas metas estratégicas em relação à formação de professores, acabando por se repetir as metas anteriores, com poucos avanços.

Observamos que a situação ainda distante do estipulado pela meta 15 do atual PNE que “assegura a todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, n.p.). Fica claro, ainda, a necessidade de ampliação e investimentos na formação dos profissionais da educação em nível superior e na valorização da carreira docente por meio de formações continuadas onde o professor consiga atuar com qualidade e domínio dos saberes necessários à atividade escolar.

Em consonância com o PNE, foi criada a Política de Formação de Professores por meio do Decreto n.º 8.752/16 que estabeleceu a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016, n.p).

Em seu art. 12 (VI), o referido decreto incentiva o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados à formação de profissionais do magistério para atendimento da EPT, valorizando dessa forma os profissionais que nela atuam especificamente. Como podemos observar dentro desse contexto de formação, várias foram as tentativas de incentivo à formação e à valorização docente. No entanto, com as mudanças de governo, muitas delas sofreram retrocessos.

A mais recente Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ CP, n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, é um exemplo de como a educação está a serviço do capital. Tal normativa trata em seu Capítulo XVII, dos arts. 53 a 58, da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, alguns trechos merecem críticas quanto ao projeto de educação nessa perspectiva neoliberal. Se não fossem pelas propostas neoliberais, essas Diretrizes seriam um avanço para a EPT, pois, até então, não terem sido tratadas em normativas específicas.

Destacamos o § 3º, inciso III, que versa sobre “o direito aos professores graduados, mas não licenciados, o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais docentes, por meio de processo de certificação de competência associada ao tempo de 5 anos de efetivo exercício na EP” (BRASIL, 2021, n.p), promovendo um discurso que considera desnecessário a formação continuada para o exercício na docência em EPT, o que, segundo a nota de repúdio emitida pela ANPED (2021) “nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes já discutida anteriormente, em coerência com o modelo da competência”, não sendo necessária para a atuação na área técnica, uma

formação pedagógica ou curso de licenciatura, sendo considerado o “notório saber” equivalente à licenciatura, para preparar o aluno para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Ainda segundo à crítica da ANPED (2021) “a educação neoliberal dirigida à juventude trabalhadora parece se reduzir à transmissão de conhecimentos operacionais ao exercício de uma ocupação ou atividade considerada socialmente útil, a um presente ao qual custe o que custar o jovem trabalhador deve se adaptar” o que contraria com as reflexões de Lima e Mercês (2021, p. 1579) ao refletir em seu estudo sobre o papel da docência na EPTNM que seria o de abolir o formato de mero transmissor de conhecimentos e técnicas para preparar o estudante para o mercado de trabalho, e passar a ofertar ao aluno uma formação humana integral, tendo em vista que a docência é um trabalho de transformação de pessoas.

Para Souza et al (2021), pensar a educação no Brasil é revisitar uma história de desigualdades, lutas e conquistas. Educar é uma tarefa árdua que exige o compromisso de contribuir na ação formadora do ser humano. Para atingir tais objetivos faz se necessário investimentos e políticas públicas educacionais, sobretudo para a formação continuada de professores que atuam em diversas frentes com formações distorcidas que não contribuem para o enfrentamento da realidade encontrada em sala de aula e da vida dos estudantes.

Na opinião de Schwartz, Vieira e Abrão (2022) “a formação docente, como outros fenômenos, é multifacetada”. Assim, deve-se considerar não somente a sua formação inicial, mas, também a reunião de diversos saberes, a sua valorização profissional e o desenvolvimento da sua prática docente, em sala de aula.

4. Desafios e Perspectivas da Formação de Professores na EPT

Moura (2014) inicia o Capítulo 1, da sua obra “Trabalho e formação docente na educação profissional” fazendo uma reflexão sobre a docência na educação profissional e sua importância na formação dos jovens ao afirmar que:

não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria da educação em geral e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe) define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional (Moura, 2014, p. 13).

A educação profissional e tecnológica integra os mais diferentes níveis e modalidades de ensino, e o professor que atua nos IFs necessita preparar o aluno para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, para que eles possam desempenhar com sucesso suas atividades a partir do respeito à autonomia do educando. Nesse sentido, sua atuação levará em consideração a situação de vida do aluno, o contexto sociopolítico em que ele se encontra, bem como vislumbrar caminhos que possam mudar a realidade em que ele vive.

Segundo Moura (2014, p. 33), para que o professor cumpra seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora, é necessário que ele se reconheça como integrante dessa classe e assuma “um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral”. Quando se trata de formação política, o professor que antes era colocado em posição de dominação, agora poderá enfrentar a sociedade e compreender seu papel como agente de transformação social.

Do contrário, essa formação, será aligeirada, sem reflexão, descontextualizada da realidade do aluno, possibilitando assim, a formação de um sujeito alienado. A mudança caminha para uma proposta de emancipação humana, que permita o desenvolvimento pleno do educando em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais.

Moura (2014, p. 34) conclui que “a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas, seja em processos formais e sistemáticos ou não”. Esse debate implica na ideia que a educação pode ser instrumento de reflexão tornando o conhecimento principalmente útil.

Trata-se de analisar as relações de poder, onde o sujeito se reconheça como oprimido, partindo de uma luta contra hegemônica em meio a instrumentos teóricos e práticos que possibilite uma experiência social libertadora. Tais relações de poder e de força verificadas no âmbito educacional sempre estiveram atreladas a um serviço de grupos políticos e empresariais que detém o poder econômico, tornando a educação refém do estado. Tal postura retira do cidadão a oportunidade de uma educação libertadora e emancipatória capaz de mudar a realidade de uma população menos favorecida. Assim, os professores da EPT precisam ter consciência da função desafiadora que é ensinar em meio às contradições do sistema capitalista vigente, como afirma Moura (2014, p. 35).

O grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

Moura (2014, p. 36) deduz que “para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence”. Para tanto, o professor deve trabalhar na perspectiva de transformação da realidade social incentivando o aluno ao pensamento crítico e reflexivo acerca do processo produtivo em que estão inseridos. O cerne da questão consiste na ausência de formação adequada ao professor de EPT e a ausência de políticas públicas que contribuam nessa direção. Ao discutir a formação de professores, Moura (2014) destaca que:

em termos da formação acadêmica do professor, a grande disputa está na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade que vai orientar a proposta curricular da formação docente, sendo que tal disputa é fruto das correlações de forças existentes não apenas no interior das instituições formadoras, mas, principalmente, no âmbito do estado (ampliado), onde se definem a concepção e as estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais (Moura, 2014, p. 42).

Essas políticas, na maioria das vezes, são definidas pelos interesses do capital, sem a participação popular, afastando-se a oportunidade de escolher e decidir sobre seus direitos. Pensar em uma política educacional que proporcione a essa formação uma postura crítica, reflexiva a partir de práticas pedagógicas significativas e emancipatórias através de uma proposta articulada entre sociedade, ciência e cultura na promoção do indivíduo, é pensar a educação como uma política de estado que valoriza o macro, apesar da diversidade.

Para o autor, “essa concepção de ser humano resulta em conceber o direito a uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados” (Moura, 2014, p. 44). Concepção esta que requer uma formação numa perspectiva humanizadora, que supere as desigualdades permitindo ao aluno a integração dessas diversas dimensões do contexto sócio-político e educacional.

Consequentemente,

os processos educativos, estruturados a partir desse referencial contra hegemônico deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa (Moura, 2014, p. 45).

À vista disso, pensar em formação humana integral recorre pensar no alcance de conhecimentos historicamente produzidos, através de práticas pedagógicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais que irão orientar o aluno para a transformação da realidade em que está imerso. “Para tal, é fundamental que os currículos das instituições de EP sejam

estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral” (Moura, 2014, p. 78). A formação, portanto, deve ser contínua, para que os docentes se atualizem constantemente no sentido de aprimorar suas práticas em sala de aula e se tornem profissionais reflexivos e atentos às transformações sociais e políticas.

Moura (2014, p. 82) ainda vai discorrer sobre os diferentes grupos de docentes que atuam na EPT, bem como suas características e como organizar as formações para tais grupos. Os docentes na EPT, segundo o autor, são caracterizados por quatro grupos distintos, a saber “Os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão” (Moura, 2014, p.82).

O primeiro grupo trata-se de profissionais que já tem experiência no mercado. No entanto, são docentes não graduados, que atuam em escolas particulares com foco em preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, reproduzindo o modelo do capital. Há uma disputa entre a formação dos professores para atuarem nos sistemas de ensino público x ensino privado. O ensino público visa a emancipação humana, o sistema privado atende aos interesses do regime de acumulação flexível. Moura (2014, p. 83) destaca que é urgente a regulação para a atuação dos docentes em EP, uma vez que somente assim será possível alguma mudança na luta contra o capitalismo.

Quanto ao segundo grupo, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP, Moura (2014, p. 85) evidencia que há “duas possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica desses professores”: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*”. Entretanto, como a maioria desses docentes lecionam nas redes municipais e estaduais de ensino, essa formação torna-se precarizada, uma vez que necessita ser de qualidade e não há incentivos financeiros e nem progressão da carreira para os docentes que realizarem tal formação.

O terceiro grupo, segundo o autor, pertence aos profissionais licenciados em disciplinas da educação básica, estes possuem formação para a docência, mas apenas para as disciplinas específicas da Educação Básica, não habilitados para a docência na EP.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Moura, 2014, p. 88).

A formação a que se refere o autor é para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, não para atender aos interesses do capitalismo, mas para preparar o aluno em todos os aspectos. E por fim, o quarto grupo, caracterizado pelos profissionais que ainda irão iniciar a sua formação superior. Para estes, “é necessário formular uma política permanente e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais” (Moura, 2014, p. 90). O autor sugere três possibilidades: a oferta de licenciaturas específicas para a EP; uma outra possibilidade seria licenciaturas para a EP destinada aos que concluírem os cursos técnicos de nível médio e a última sugestão refere-se incluir nos cursos superiores de tecnologia.

Todas as opções mencionadas apresentam obstáculos que precisam ser analisados por diferentes ângulos, segundo Moura e visa:

contribuir efetivamente, por meio do trabalho, para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida, que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados (Moura, 2014, p. 94).

Pode-se observar que a formação dos sujeitos é com a finalidade de torná-los emancipados e não adestrar para o mercado de trabalho. A partir do conhecimento historicamente construído, é possível superar o currículo imposto centrado na concorrência, comprometendo-se com as causas políticas e sociais.

Moura (2014, p.94) vai sintetizar os núcleos de estruturação da formação para as diferentes áreas, licenciaturas, graduações ou *stricto sensu*, seja ela formação inicial ou continuada “a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho”.

O professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico. Mas esses dois tipos de conhecimentos ainda não são suficientes para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo do trabalho (Moura, 2014, p. 95).

Ensinar constitui-se, assim, em uma prática libertadora, que permite, por meio de um compromisso ético e político, problematizar as questões sociais e intervir efetivamente na transformação social, superando o projeto social capitalista. Nesse sentido, por meio da abordagem crítico- emancipatória, o docente tem a oportunidade de formar um sujeito integral, como destaca Moura(2014):

Portanto, é necessário potencializar a unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida (Moura, 2014. p. 98).

É válido destacar que, por meio da pesquisa e da oferta de formações continuadas, o docente irá aumentar os saberes necessários para a prática educacional rompendo com as práticas de dominação da sociedade capitalista.

Nessa direção, compreende-se que o núcleo da formação didático político-pedagógica deve contemplar, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Moura, 2014, p. 98).

No momento em que o professor assume uma postura crítica e dialógica em seu currículo, ele irá apontar práticas integradoras que proporcionarão experiências reais com o mundo do trabalho e com a realidade em que o aluno está inserido. Vieira (2021), ao tratar da relação entre a formação docente e sua prática pedagógica na EPT, considera que os conhecimentos dos docentes são construídos e reconstruídos a partir das suas experiências e seus percursos formativos, constituindo-se, assim, em desafios permanentes ao longo da sua carreira profissional.

Existe uma preocupação quanto às políticas públicas de formação docente para a educação profissional, que segundo ela “as poucas iniciativas nesse campo foram regulamentadas e/ou normatizadas por meio de programas de caráter emergenciais e, por isso, não avançaram” Vieira (2021, p. 33), destacando, dessa forma, a importância da implementação de políticas públicas contínuas que auxiliem o professor nas atividades dessa modalidade de ensino, a partir da articulação de diversas áreas do conhecimento contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática.

Observa-se em sua pesquisa, que houve um aumento dos estudos relacionados à formação docente na EPT. No entanto, o que se identifica é que ainda são poucas as iniciativas de formação continuada na educação profissional, que supere a dualidade nos seus aspectos didáticos e pedagógicos.

Todo processo pedagógico de formação docente (inicial ou continuada) deve ter como um dos seus princípios o permanente questionamento do docente sobre si mesmo e sobre o meio profissional sobre o qual está inserido, sendo a pesquisa um de seus principais meios metodológicos (Vieira, 2021, p. 94).

Destacando, assim, que, além de uma formação permanente, é pressuposto que esse docente esteja comprometido com uma ação crítica, cooperativa, de fomento à pesquisa e das bases tecnológicas, necessárias para o aperfeiçoamento e construção da identidade profissional do docente.

Logo, Vieira (2021) pactua do mesmo pensamento de Moura (2008) quanto a formação crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social do profissional docente permitindo enfrentar os desafios colocados na sua prática cotidiana, comprometendo-se em superar as demandas que possam surgir constantemente em sua profissão.

O discurso de Monteiro (2021) também identifica, em seus estudos, que a formação ofertada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ICE, não atendeu aos princípios de um currículo integrado, seja no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, fragilizando a formação humana integral dos estudantes. A partir dessa perspectiva, essa formação deve ser repensada para além do atendimento de demandas urgentes, ligadas principalmente ao setor produtivo, deve ser ofertada uma formação que possibilite a integração curricular nos múltiplos contextos da educação profissional. Assim, faz-se necessário pensar em uma:

formação docente numa perspectiva crítica que defende a indissociabilidade da teoria e prática, ressaltando o trabalho do professor como um intelectual orgânico, que busca o desenvolvimento da práxis como base teórica e epistemológica para a transformação a partir de um projeto contra-hegemônico de sociedade, cuja ênfase está na busca da igualdade de direitos para ocupação, atuação e transformação social (Monteiro, 2021, p. 20).

Monteiro (2021, p. 88) ainda considera que essa formação “pode ser entendida como um processo educacional, como todo trabalho de formação humana, é histórico, social, cultural, perpassando por questões econômicas, políticas, emocionais, e, portanto, é dinâmico”. A partir daí o docente passa a ser considerado um profissional teórico-prático que adquiriu por meio de estudos, formação, vivências e experiências, a habilidade para realizar com autonomia e responsabilidade suas atribuições.

Tal perspectiva, corresponde à materialização da formação docente, proposto por Moura (2008) a partir da teoria aliada ao planejamento de práticas pedagógicas representando possibilidades de um processo contínuo de transformação, resultando na construção de seus saberes e percursos profissionais, propondo uma formação:

(...) centrada nas dimensões teóricas que norteiam o currículo integrado e a formação humana integral, princípios que possibilitam ao docente articular saberes específicos de sua área de atuação, saberes pedagógicos e saberes inerentes à Educação Profissional (Monteiro, 2021, p. 43).

Tal formação na EPT passa a ser reconhecida como um espaço para a produção de novos conhecimentos, saberes e práticas para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos, a partir de uma educação emancipadora.

5. Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se pela abordagem qualitativa, onde é permitido entender o universo das experiências e comportamentos na busca da subjetividade, permitindo compreender o funcionamento organizacional, os movimentos

sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições (Minayo, 2008). À vista disso, a abordagem qualitativa considera a variedade dos fenômenos sociais sem buscar generalizações na sua compreensão.

A metodologia classifica-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório, busca alcançar uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41) e, também, descritivo por meio da exposição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza (Vergara, 2000).

Quanto à técnica bibliográfica, nos apoiamos nos livros e artigos científicos (Gil, 2002) de materiais já produzidos na área. Dessa forma, para a elaboração do artigo, fomos em busca de materiais já produzidos sobre a historicidade da EPT no Brasil, como aportes Ramos (2010), Machado (2008), Maldaner (2017), entre outros. Em relação à legislação da EPT, utilizamos: Brasil (1996, 2008), Lima e Mercês (2021). Em relação às perspectivas e desafios na EPT, recorremos aos autores: Moura (2014), Vieira (2021) e Monteiro (2021).

Em seguida, expomos em anexo na tabela 1, a relação de artigos utilizados na pesquisa como aportes para discussão no sentido de aprofundar o estudo sobre a formação de professores na EPT.

Tabela 1. Artigos selecionados que compõem o corpus da pesquisa utilizados nas discussões.

Título	Periódico	Autor	Ano
Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional	Revista Educação e Realidade. (v.35), n.1.	Ramos	2010
Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica 1, 8-22	Machado	2008
A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate.	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. (v. 2), 182-195.	Maldaner	2017
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	www.planalto.gov.br	Brasil	1996
Lei dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	www.planalto.gov.br	Brasil	2008
Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional.	Revista Diálogo Educacional. 21, 1563- 1582	Lima e Mercês	2021
Trabalho e formação docente na educação profissional	Formação Pedagógica. (1ª ed.) Volume III.	Moura	2014
Trajetória de vida docente e sua contribuição para a prática pedagógica na educação profissional e tecnológica.	Instituto Federal do Paraná	Vieira	2021
A formação continuada de professores propiciada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.	Monteiro	2021

Fonte: Autoras (2022).

Esse levantamento bibliográfico nos permitiu traçar um estudo sobre a historicidade, legislação, bem como os desafios e perspectivas da formação docente na EPT. A pesquisa bibliográfica segundo Marconi e Lakatos (2017) “não é uma mera

repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto”, mas um exame de uma temática analisada sob novo enfoque ou abordagem, que podem nos levar a conclusões inovadoras. Tal levantamento limitou-se aos artigos publicados em língua portuguesa, sem recorte temporal.

Em relação ao processo de análise de conteúdo, buscamos lastro em Bardin (2016) que inicia com a leitura flutuante como primeira etapa a ser realizada e que tem o objetivo de “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Segundo a autora, a análise de dados ocorre em três fases: a) leitura flutuante do conteúdo registrado, identificando os mesmos sentidos atribuídos a temática, b) análise do material, agrupando as respostas que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise, e por fim, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação registrados nas categorias centrais, quais sejam: contexto histórico e político da EPT, formação docente na EPT e os desafios e perspectivas da formação de professores para a EPT.

6. Resultados e Discussão

As reflexões a partir dos textos apresentados demonstram a partir do tema central, formação para a docência na EPT deve ser contínua para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa categoria emerge em diversos momentos discutidos no texto. Associada principalmente pela figura do professor como agente de mudanças frente às necessidades e aos desafios sociais impostos na sociedade capitalista. Para atender tais demandas, este necessita de uma atualização permanente que possa atender a essa formação de um sujeito crítico e participativo.

A abordagem para a formação em EPT foi considerada relevante. No entanto, faltam diretrizes de formação de professores para essa modalidade de ensino que considerem os desafios na preparação do educando para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho. O docente da EPT deve atender tanto às demandas pedagógicas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos apresentados em sala de aula, quanto à formação profissional desse estudante, contemplando as diversas atividades formais, informais, individuais e coletivas.

Dessa forma, para atuar na docência, deve-se integrar conhecimentos, habilidades, saberes e experiências que contemplem diferentes itinerários e modalidades de ensino ofertadas na EPT, partindo de uma formação humana e omnilateral, que ultrapasse a formação puramente técnica, a partir de diferentes tipos de formação, variados processos de reflexão em grupo, trocas de saberes e experiências entre os docentes possibilitando uma atualização constante desses conhecimentos para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa do estudante.

Brittes e Ahmad (2022), reconhecem que essas “diretrizes devem ser vinculadas a uma perspectiva integral, para a formação macro do cidadão” e não apenas da reprodução passiva de técnicas que visam legitimar a sociedade neoconservadora.

A última categoria abordada refere-se a oferta de cursos condizentes com a realidade dos professores. Realidade essa, caracterizada pela precariedade nas condições das escolas, falta de reconhecimento da sua profissão, adoecimento mental e físico, o que acarretará em uma desmotivação no exercício da sua função.

É preciso considerar as múltiplas experiências pessoais e/ou profissionais do docente, mediante o seu exercício profissional, construindo e trocando conhecimentos e teorias sobre a sua prática em sala de aula. Devem ser ofertados cursos distantes dos programas emergenciais e aligeirados, muitas vezes, de caráter político.

Nesse ponto de vista, Espindola (2022, p.156-157) esclarece que “a formação para a docência na EPT tem sido pensada de maneira complementar à formação inicial de técnicos e bacharéis, mas tal perspectiva ainda reforça a dimensão pedagógica em detrimento dos diversos desafios encontrados”. Segundo a autora, os desafios estão além de uma formação

exclusivamente pedagógica, é necessário, dentre outros aspectos, as demandas estudantis, a organização do trabalho docente e a troca entre os pares.

São diversos desafios, como aponta Machado (2011, p. 694).

[...] principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Nesta direção retomamos as conclusões de Moura (2014, p.44), quanto à "competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais, necessárias à edificação de uma sociedade igualitária". A partir dessas reflexões, a formação contínua do docente na EPT, poderá auxiliar no desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos nas dimensões sociais, cognitivas, éticas, políticas e culturais, apropriando-se, e transformando a realidade em uma perspectiva de formação humana integral.

Ainda, segundo Schwartz, et al., (2022) paradoxalmente há muita formação continuada e pouca mudança. Provavelmente, pelo predomínio de políticas para a transmissão do conhecimento, do instrucionismo e de teoria descontextualizadas, distantes dos problemas práticos e reais da sociedade. Que objetivam no fundo, atender aos interesses do capital.

7. Considerações Finais

Diante do exposto, é clara a importância do cumprimento da Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos Institutos Federais, assegurando aos docentes políticas de formação continuada para os profissionais que atuam na EPT como uma das formas de fortalecer e assegurar ensino de qualidade. Para Gariglio e Burnier (2014, p. 937), "a crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente em função da pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais". As políticas propostas devem apresentar um significativo desenvolvimento da sociedade em um processo constante, partindo da práxis até os processos políticos, sociais, culturais e pedagógicos.

Dessarte, faz-se necessário ressaltar que, apesar de alguns avanços, as políticas para a formação de professores no âmbito da EPT ainda são limitadas às questões técnico-pedagógicas distante da preparação para um ambiente permeado de habilidades e competências para além da sala de aula. Tal formação deve ser organizada a partir de uma reflexão crítica sobre a sua prática em busca da superação da dualidade educacional.

Dessa forma, é possível concluir que as habilidades, saberes e competências contribuem para o desenvolvimento de uma boa formação; através da condução de processos ativos e colaborativos em uma perspectiva emancipatória, em que se combata os mecanismos de opressão e manutenção do sistema capitalista, viabilizando a autonomia, a consciência crítica e criadora dos professores. Essa formação não se dará em curto espaço de tempo, ela será desenvolvida ao longo da carreira docente, no seu percurso pessoal e profissional como sujeito desse processo.

Não podemos falar em educação emancipadora, sujeitos críticos e reflexivos sem que haja formação contínua de professores. Para isso, precisamos de políticas públicas que garantam investimentos para fomentar a formação docente. A educação não pode ser pensada como um plano de governo, feito para atender apenas determinados setores da sociedade. Precisamos de políticas públicas de estado, capazes de enfrentar os desafios educacionais em todo território nacional, capazes de desmistificar os processos de ensino propedêuticos e caminhem em direção a promoção de uma educação que assegure seu acesso e permanência na escola. As perspectivas desse papel formativo deve atender as matrizes curriculares desses espaços

educacionais na modalidade da EPT, a partir da produção de saberes voltados para uma formação omnilateral contribuindo em diversas áreas de conhecimento. Por fim, acreditamos que a partir da análise exposta nessa discussão, contribuimos para a discussão sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, visando reconhecer as pesquisas bibliográficas referentes a temática e auxiliando na continuidade das pesquisas nessa área educacional considerando sua relevância para a garantia do ensino nessa modalidade educacional e conseqüentemente a melhoria na qualidade da educação.

Agradecimentos

Agradeço ao ProfEPT/IFCE e professores pela oportunidade de pesquisar. É um programa de pós graduação que fomenta e incentiva a pesquisa no Brasil, contribuindo com a busca, divulgação e socialização do conhecimento na área da educação e dos saberes. Agradeço também, aos demais autores, que contribuíram com a escrita desse artigo.

Referências

- ANPED. (2021). *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica*. (DCNEPT - Resolução CNE/CP 01). <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2021/03/nota-de-repudio-DCNEPT.pdf>.
- Araújo, R. M. de L. (2008). Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: Por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, 17(2), 31-52.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL.(2017). Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996*. (4ª. ed.): Senado Federal. Atualizada. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>.
- Brasil. (2016). Presidência da República. *Decreto nº. 8. 752/2016*. Brasília, 2016a. Diário Oficial da União, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm.
- Brasil, (2014). Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brasil. (1997). Decreto nº 2. 207 de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brites, L. R., & Ahmad, L. A. S. (2022). Políticas públicas e trabalho docente no contexto da Educação Básica e Profissional. *Research, Society and Development*, 11(10), 1-10. e 138111032685, e-138111032685.
- Ciavatta, M. (2008) Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em debate*, 8, Brasília: Inep.
- Espindola, C. A. (2022). *A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica: desafios e dilemas*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/234788/PEED1620-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. (11ª ed.): Paz e Terra.
- Freitas, J. C. S. (2019). *Caminhos e identidade: A institucionalização da EPT no MEC de 1997 a 2017*. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo. <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001a/00001adb.pdf>.
- Gariglio, J. A., & Burnier, S. (2014) Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de pesquisa*. 44, 154, 934-959. CP154_Miolo.indb (scielo.br).
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.): Atlas.
- Lima, M., & Mercês, T. Das. (2021). Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba 1 (21). 1563- 1582. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28341/25204>
- Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1, 8-22. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>.
- Machado, L. R. de S. (2011). O desafio da formação dos professores para EPT e Proeja. In: *Educação & Sociedade*, 32, (116). 689-704. <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?format=pdf..>

- Maldaner, J. J. (2017). A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1, 2, (13).182-195. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Editora Alínea.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8ª. Ed.) Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (27ª. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, L. de F. (2021). *A formação continuada de professores propiciada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11183283.
- Moura, D. H. (2008). *A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva*. In: Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: INEP.193-223.
- Moura, (2014). D. H. Trabalho e formação docente na educação profissional. *Coleção Formação Pedagógica*. 3. 1-112. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>.
- Oliveira, J. A., & Silva, Y. F. O. (2018). Perfil e Percepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Bacharel na Educação Profissional. *Holos*.3. 348-366.
- Pivetta, H. M. F. (2006). *Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano*. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria, RS. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6958/HEDIONEIA.pdf?sequence=1>.
- Ramos, M. N. (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Revista Educação e Realidade*, 35.1. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>.
- Schwartz, S., Vieira, M. A., & Abrão, R. K. (2022). Um olhar para as novas diretrizes concernentes à formação docente. *Research, Society and Development*, 11(7), e24211730087- e24211730087.
- Souza, A. S., et al. (2021). Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza. 2, (2). Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>.
- Souza, T. R. de A., & Souza, J. F. (2018). Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no IFTM - Campus Paracatu. *Holos*, 3, 303–314. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.2916>. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916>.
- Vergara, S. C. (2021). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (3ª. ed.), Atlas.
- Vieira, R. V. S. (2000). *Trajetória de vida docente e sua contribuição para a prática pedagógica na educação profissional e tecnológica*. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal do Paraná-PR. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11064649.