

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

J. A. SILVEIRA¹, S. B. SANTIAGO², B. S. F. RODRIGUES³
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
joanna.ifce@gmail.com¹

Submetido 20/05/19 - Aceito 29/04/2020

DOI: 10.15628/holos.2020.8642

RESUMO

O artigo discute a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, inicialmente, apresenta um breve histórico sobre a formação de professores desta modalidade de ensino. Em seguida, mostra uma discussão sobre a formação continuada, a importância das experiências e dos saberes docentes. Em um terceiro momento, discorre sobre ideias, propostas de formação no contexto da EPT realizadas por autores, como Moura (2014), Machado (2008), Oliveira e Mororó (2018), Tardif (2014), que embasam o estudo. Por fim, conclui apresentando

alguns desafios postos na atualidade para a formação docente na EPT e coloca como indispensável que a formação docente possa ter como base a realidade vivida pelos professores, além de ver como relevante os conhecimentos construídos na prática, ao longo da profissão, sem desconsiderar os saberes teóricos da educação. O trabalho é de cunho bibliográfico e documental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica, Formação continuada de professores, Saberes docentes.

CONTINUING TEACHER TRAINING IN TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT

This paper approaches continuing teacher training in Technological and Professional Education (EPT). In addition to presenting a brief record on teacher training in this teaching modality, it discusses continuing training and the importance of knowledge and experience of teachers. It also discourses upon ideas and training proposals in the EPT context as shown by Moura (2014), Machado (2008), Oliveira e Mororó (2018), and Tardif

(2014). Its conclusion brings forward some challenges currently faced in EPT teacher training and asserts as indispensable that teacher training must consider the reality of teachers as a base. Besides, education theoretical knowledge and all the learning built during professional practice are also relevant. The nature of this work is documentary and bibliographical.

KEYWORDS: Technological and Professional Education, Continuing Teacher Training, Teacher knowledges.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma síntese sobre a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Inicialmente, apresenta-se um breve resumo de alguns dados relevantes sobre a história da formação docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em seguida, são apresentadas algumas ideias mostradas por autores como Machado (2008; 2011), Moura (2014), Pimenta (2012), Imbernón (2010), Tardif (2014), que embasaram o estudo sobre a formação de professores. Por fim, alguns desafios postos para formação docente no cenário atual são elencados.

A pesquisa é de cunho bibliográfico. Para a elaboração deste artigo, foram utilizados documentos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta artigos relacionados à educação profissional na LDB 9394/96; e a Resolução CNE/CEB 06, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A história da formação docente para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é marcada por percursos com ações emergenciais e sem continuidade. As produções científicas a respeito da temática são reduzidas. Conforme apresentam Oliveira e Mororó (2018), em sua pesquisa no ano de 2014 sobre formação de professores para a educação profissional no Brasil, as autoras buscaram resultados de pesquisa em bancos de teses e dissertações, e foram encontradas somente 32 produções com o tema “docência no ensino técnico” nos periódicos da Capes e cerca de 193 trabalhos no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Assim, fica claro que o número de pesquisas sobre a temática em questão ainda é muito pequeno, tendo em vista a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

De acordo com dados do Ministério da Educação, existem cerca de 659 *campi* de instituições federais de EPT distribuídos em 27 estados do país, e ainda se somam 43.932 professores atuando na educação profissional e tecnológica nas diversas instituições federais. Diante desse contexto, torna-se clara a necessidade de estudo da temática em questão.

2. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT

A origem da educação profissional no Brasil surge com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, logo no início do século XX. Assim, a preocupação era formar operários. Conforme discorre Peterossi (1994, p. 89), os professores, para ministrar os cursos, eram selecionados “diretamente dentre os ‘mestres de ofícios.’” Essa forma de seleção se fez válida até a chegada do Estado Novo, na década de 1940, através das Leis Orgânicas do Ensino, quando, a partir desse momento, houve

uma busca por sistematização do ensino. “Essa sistematização inclui a organização do quadro de pessoal docente e, conseqüentemente, os requisitos de recrutamento, seleção e formação através dos chamados cursos de Didática” (Peterossi, 1994, p. 89).

A autora segue afirmando que, a cada momento, surge uma vinculação do ensino técnico a uma finalidade específica, de acordo com os contextos de cada momento histórico, e a formação de professores vai acompanhar as características do ensino técnico nesses diversos tempos. Desse modo, a organização e a veiculação dos cursos de formação de professores estiveram, em muitos momentos, a serviço de interesses da indústria, dos grandes grupos e da lógica empreendida por eles. Diante dessa constatação, Peterossi (1994) apresenta duas características que representam a formação de professores:

Embora acompanhando as tendências mais gerais da evolução do próprio ensino técnico, a formação de seus professores guardou algumas características ao longo desses anos todos. Podem-se destacar duas como sendo principais: primeiro, os docentes sempre foram antes profissionais, tomado aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, do que um professor. Segundo, a universidade esteve alheia à formação desses docentes (Peterossi, 1994, pp. 89-90).

Apresenta-se a seguir como ocorreu esse movimento.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás nasceu em 1917, no Distrito Federal, com interesse em formar docentes para lecionar e possibilitar um quadro de trabalhadores para atuação no mercado. Sendo essa instituição formada por uma maioria feminina de discentes, o objetivo de atender aos setores industriais não se concretizou e a referida instituição foi fechada.

Conforme expressa Souza (2017, p. 625), “a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, nos moldes que funcionava, não atendia às exigências do setor industrial e, por isso, o governo federal decidiu fechá-la em 1937.” Machado (2013, p. 349) discorre sobre o número de ingressantes — 5.301 matrículas — e o reduzido número de concluintes dos cursos — 381 alunos — sendo 309 mulheres. A autora afirma que tais dados revelam “[...] uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional”.

No estado de São Paulo, a criação de uma escola com objetivo de formar docentes ocorreu em 1931. Porém, tanto a escola Normal de Artes e Ofícios quanto a escola de São Paulo foram ações isoladas, uma vez que “a grande maioria dos professores do ensino técnico traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional” (Peterossi, 1994, p. 71).

Na década de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi definido no texto de tal documento a necessidade de formação dos professores. Com isso, o Decreto Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, instituiu a necessidade de formar professores para o ensino industrial. Conforme Machado (2013), essa foi a primeira descrição do tema em documentos legais. A autora acrescenta que as designações “formação especial” e “emergencial” são denominações que irão aparecer nos textos da legislação que tratam da educação profissional (Machado, 2013, p. 349).

No ano de 1946, teve início o acordo de cooperação educacional com os Estados Unidos. Essa relação ficou conhecida como Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e tinha como objetivo oferecer cursos de férias, estágios, materiais de estudos produzidos nos EUA e traduzidos para a língua portuguesa, na perspectiva de formação dos professores. Muitos educadores realizaram cursos em tal país.

A CBAI concentrou grande parte dos seus esforços e recursos no aperfeiçoamento de professores, de ofícios e cultura geral das escolas industriais do país. Através de cursos de férias, dados sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre, foram introduzidas na formação desses professores metodologias de ensino e supervisão de tarefas como a TWI (Training Within Industry) e as séries metódicas [...]. Durante 1947/48 foram promovidos estágios e cursos nos EUA para professores e diretores brasileiros. Pelo Decreto 53041 de 28/11/63, a CBAI foi extinta e suas atividades assumidas pelo Grupo de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI) (Peterossi, 1994, p. 40).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, art. 59, mostrou a dualidade na formação de professores, uma vez que a legislação fazia a diferenciação dos locais de formação docente para o ensino médio daqueles professores que iriam atuar nas disciplinas do Ensino Técnico (Brasil, 1961). Como destacado, os cursos de formação docente para o técnico foram denominados de “especiais”. Conforme Machado (2008, p. 11), duas possibilidades distintas se abriram para a formação docente: “[...] em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico”.

Diante do exposto, os currículos dos cursos especiais de formação técnica eram distintos, de acordo com o nível e as áreas, tais como: industrial, agrícola e comercial. Como discorre Peterossi (1994, p. 75), os cursos variavam de um mínimo de 600h até 800h, e os conteúdos relacionados à formação pedagógica eram semelhantes. Sobre os currículos da parte pedagógica do referido curso, conclui:

Uma rápida análise desses currículos permite perceber que os mesmos reproduziam a fragmentação da educação técnica em seus vários ramos, já que cada Diretoria de Ensino Técnico organizava os cursos preparatórios dos seus professores. Outro aspecto interessante é a preparação meramente “enciclopédica” da formação pedagógica. As disciplinas pedagógicas excediam em número e diversidade ao que era oferecido nas licenciaturas: psicologia da educação; didática, administração escolar; prática de ensino [...] (Peterossi, 1994, p. 76).

A Lei N° 5.540/68 estabeleceu, como requisito para docência no Ensino Médio, o antigo 2º grau, o ensino superior. Porém, tal lei não se concretizou. Ao invés disso, foi flexibilizado o requisito da formação superior através do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, artigo 16, quando indicou que, através de um exame de suficiência, o docente poderia conseguir habilitação para tal fim (Brasil, 1969).

Para regularizar a situação dos docentes ao que foi instituído de formação para professores, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação

Profissional (CENAFOR), que tinha como objetivo “[...] coordenar e supervisionar os planos de execução dos cursos do Centro de Educação Técnica” (Machado, 2013, p. 353).

A Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971, definiu normas para organização curricular dos cursos emergenciais denominados Esquemas I (estudos pedagógicos para docentes com diploma superior) e Esquemas II (estudos pedagógicos para docentes com diploma de técnico) (Brasil, 1971).

A Lei nº 5692/71 apresentou a profissionalização de caráter compulsório para o 2º grau. Assim, o documento legal, em seu artigo 4º, parágrafo 3, determinava que “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Brasil, 1971).

Tal legislação se justificou pela carência de mão de obra para as indústrias, pois se fazia necessário formar docentes para preparar trabalhadores para as indústrias. Para formar trabalhadores com urgência, era preciso formar professores com rapidez, e o resultado foram cursos aligeirados que se preocupavam somente em instruir e não em educar.

Sobre a formação docente, Machado (2013) destaca:

[...]Entendemos ser interessante promover a pesquisa histórica sobre esse período. Nossa argumentação é a de que as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica (Machado, 2013, pp. 356-357).

Tal afirmação pode ser constatada quando se percebe que, através da Resolução CFE nº 3/77, determinava-se a transformação dos cursos dos Esquemas I e II em licenciaturas, fato que não se concretizou. Em seguida, na Resolução CFE nº 7/82, era opcional a formação por meio dos Esquemas ou através de licenciaturas (Machado, 2013, pp. 357-358).

A década de 1990 trouxe uma roupagem neoliberal e acabou impactando na formação de professores, desnudando os estudos teórico-reflexivos desses profissionais. Essas ações estão relacionadas com uma proposta de formação docente que tinha como interesse básico atender às demandas do mercado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/1996, art. 61, parágrafo único, define como fundamentos para formação docente na educação básica a sólida presença de conhecimentos científicos e fundamentos para o trabalho, associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Determina, como requisito para o exercício da docência, o nível superior para ser professor de nível médio. Porém, estabelece a formação em nível médio como formação mínima para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade Normal (LDB, 1996, artigo 62).

A referida legislação, em seu artigo 61, inciso IV, considera os profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino como profissionais da educação, deixando claro que tais profissionais são aqueles que atuam nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. A LDB 9394/96 expressa ainda, no art. 63, como local de formação continuada docente, os institutos superiores de educação (Brasil, 1996).

Saviani (2009) retrata as expectativas geradas pela LDB 9394/96 na tentativa de dar novos e melhores rumos para a formação docente. No entanto, conforme discorre o autor, a lei não correspondeu às expectativas:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata . . . (Saviani, 2009, p. 148).

A década de 1990 foi marcada pelos ideais neoliberais na educação. Assim, de modo sintético, alguns momentos que marcaram o período podem ser descritos: o Decreto nº 2208/1997, que determinou, no seu art. 5º, a desvinculação do ensino médio com o técnico, além de estabelecer, em seu art. 9º, que, para a educação profissional técnica, poderiam ser selecionados professores, monitores ou instrutores (Brasil, 1997a).

Em 1997, a Resolução CNE/CEB nº 2/1997 normatizou os programas especiais de formação pedagógica e estabeleceu, no seu art. 4º, 540h mínimas para os cursos, sendo 300h para atividades práticas e 240h para atividades teóricas (Brasil, 2017b). Dessa forma, fica aparente o tipo de formação docente preconizada nesses dispositivos legais: rápida, prática e sem preocupação com questões teóricas.

Através do Decreto 5.154/2004, houve integração entre o Ensino Médio e o Técnico. Além disso, o período foi marcado pela expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica, o que propiciou a criação de cursos e a contratação de docentes. Porém, o desafio da formação docente ainda persiste.

3. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EPT

As pesquisas sobre formação docente para educação profissional ainda são reduzidas. De maneira geral, conforme discorre Imbernón (2010, p. 16), os estudos sobre formação continuada docente nos países latinos se originaram na década de 1970. O autor afirma que, antes do período mencionado, existiram muitas ações de formação continuada relevantes, mas tais eventos não tinham uma continuidade. Conforme destaca Imbernón (2010, p. 17), tal período representa um tipo de formação em que “[...]inquietos estudantes e professores liam velhos e novos autores, alguns proibidos e publicados no exterior, de movimentos espontâneos dos professores, de escolas de verão meio clandestinas e do nascimento de instituições”.

A década de 1980 veste-se da ideia de que é possível ter receitas prontas que podem ser aplicadas a diferentes contextos do ensino. Na década de 1990, essa racionalidade técnica se intensificou e a expressão desse modelo de formação foram os treinamentos e os cursos padronizados, tendo como *slogan* a necessidade de formação para os desafios do futuro. Porém, mesmo considerado um momento rico em pesquisas sobre formação docente, com o nascimento de uma nova forma de conceber a formação continuada com ênfase na pesquisa ação e em autores que retratam essa ideia, tal momento teve pontos que merecem ser considerados, visto que algumas das ideias ficaram no discurso. O século XXI aponta certo sentimento de busca por diferentes possibilidades de formação.

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, as mudanças de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas docentes (Imbernón, 2010, p. 25).

Sobre a configuração que pode ser realizada na formação continuada de professores, Monteiro e Giovanni (2000, p. 129) discorrem sobre tal formação como sendo ações educacionais contínuas e esclarecem que são várias as possibilidades desse tipo de formação no contexto da docência, afirmando que:

As modalidades de efetivação dessas ações apresentam-se, geralmente, em forma de ações pontuais (palestras, conferências, oficinas), cursos de curta duração (10, 20 ou 30 horas) ou mais longos (como aperfeiçoamento e especialização), projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou contextualizados numa só escola, ações de educação a distância (pela televisão, Internet, módulos instrucionais impressos), entre outros (Monteiro & Giovanni, 2000, pp.129-130).

Porto (2000, p. 13) esclarece ainda que, quando se pensa em formação, duas grandes correntes se delimitam: a primeira, denominada de estruturante, aquela linha tradicional, constituída a partir de uma racionalidade técnica; e outra, que aponta para a criticidade, a dialética e a reflexão. O presente trabalho estrutura-se a partir dessa segunda abordagem.

O que se busca é possibilitar uma educação para os jovens que vá além de uma preparação somente para o mercado de trabalho, porque outras dimensões compreendem a formação humana e não somente um recorte. Corrêa (2012) afirma como necessário que o professor tenha espaços de formação em que possa refletir sobre a realidade social vivenciada, sobre as contradições e a lógica de mercado que envolvem a educação profissional, e que compreenda a educação profissional além do treinamento para assumir um emprego, mas que considere o jovem e o adulto como indivíduos completos. Assim, esclarece:

Essa recomendação nos parece relevante quando nos propomos a construir as possibilidades de uma outra formação humana para os nossos jovens, que possa se contrapor e tornar possível a superação das contradições postas pela educação voltada para os valores do mercado. A compreensão dessa contradições pode nos orientar, enquanto professores, nas formas de vivenciarmos as nossas

relações sociais e materiais na escola, de modo a contribuir para a efetivação de uma formação do trabalhador como ser humano e social, englobando maneiras de viver, sentir e pensar, e não apenas no sentido restrito da transmissão de conhecimentos e construção de competências exigidas pelos postos, cada vez menos existentes, do mercado de trabalho. Essa pode ser uma das maneiras de melhor prepará-los para as relações sociais de produção (Corrêa, 2012, pp. 145-146).

Diante do exposto, relevante se faz compreender a formação docente e a identidade construída pelos professores como um processo e não como ação externa que busca dar respostas aos problemas apresentados pelos professores de forma dissociada do social, da cultura, do contexto total em que se encontram. Conforme discorre Nóvoa (2013, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Assim, o que se busca é uma proposta de formação que tenha o professor como protagonista do processo, sujeito individual e coletivo, que integra teoria e prática, visto que “[...] associa-se o conceito de formação de professores à ideia de *inconclusão* do homem; identifica-se a formação como percurso [...]” (Porto, 2000, p. 13).

Alguns desafios ainda persistem quando se trata da formação docente. Um deles refere-se ao próprio modelo de formação, que acaba por construir, em alunos e professores, atitudes passivas frente ao real, visto que desde a LDB 9394/96 os cursos se tornaram mais rápidos.

[...]A preocupação com o que é imediato e que dê resultados, esta sim, faz parte da “ordem do dia” das políticas educacionais, e isso tem se refletido no interior dos institutos e das universidades federais, cada vez mais pressionadas a oferecer os projetos de formação compatíveis com o imediatismo, a superficialidade e o pragmatismo vigentes (Souza, 2013, p.395).

Dessa forma, é necessário pensar no tipo de formação oferecida, uma vez que já não se pode conceber o conhecimento específico como o essencial, colocando o pedagógico para um nível de menor valor. Também não se pode propor uma formação que não contemple temas que contribuam para a autonomia e para a leitura crítica da realidade quando se deseja uma formação emancipatória.

Outra questão que impede que a formação continuada tenha relevância para a ação docente é a própria configuração dessa formação, que ainda possui resquícios de uma prática pautada em momentos pensados por especialistas e aplicados por especialistas que escolhem uma temática a ser trabalhada nos eventos pedagógicos, nos cursos, nas oficinas. Tendo em vista essa organização dos momentos formativos, os professores tendem a não buscar participação ativa por tais momentos não corresponderem às suas necessidades, por analisarem que tais conceitos não serão aplicados na sua profissão.

Sobre isso, Imbernón (2010, p. 39) afirma que existem muitas propostas de formação, mas que não são úteis, pois “[...]ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação [...]”

Para Tardif (2014), o professor possui diferentes saberes — saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais — e, muitas vezes, os saberes da experiência não são valorizados, fator que possibilita certa dicotomia entre os profissionais que produzem conhecimento (pesquisadores da universidade) e que aplicam conhecimento (professores). Assim, deve-se valorizar também os saberes produzidos na prática, vistos como a “cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p. 49).

Para Tardif (2014, p.53), “[...]a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida”.

Para superação de muitas das dificuldades sentidas na formação continuada, necessária se faz uma proposta em que sejam discutidos problemas concretos vividos pelos docentes, em que haja diálogo e esteja assentada numa organização que seja cooperativa e não somente de escuta. Monteiro e Giovanni (2000) afirmam qual deve ser a metodologia mais viável para enfrentamento dos problemas da formação continuada de professores. As autoras discorrem que:

A resposta metodológica a que nos referimos aqui está vinculada à tendência mais geral de abordagem do processo de formação que se volta para os professores como profissionais que possuem concepções sobre o próprio trabalho, são capazes de realizar reflexões sobre a própria prática e as condições que a cercam e, a partir dessas reflexões, reformular a prática e transformar as condições nas quais ela se insere (Monteiro & Giovanni, 2000, p. 135).

Outro aspecto que merece atenção são os resquícios da concepção utilitarista da formação continuada. Tal concepção preocupa-se com a metodologia a ser utilizada nas aulas, com as atividades a serem desenvolvidas de maneira muito funcional, sem que se tenha uma perspectiva teórica da educação profissional, ou mesmo do sentido de ser docente dessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, é necessário romper com a racionalidade técnica que ainda está presente nas propostas de formação docente. As possibilidades de formação consideradas viáveis no atual cenário em que se vive rompem com a racionalidade técnica e, como afirma Mizukami (2002), estrutura-se através de uma racionalidade prática.

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (Mizukami, 2002, p. 12).

A autora ainda observa que há dissociação entre o saber e o saber ensinar e que os cursos de formação continuada operam ainda com forte tendência aos treinamentos, cursos de curta duração que diminuem o pedagógico (Mizukami, 2002, p. 39).

Imbernón (2010, p. 47) discorre sobre a formação continuada de docentes e afirma que tal formação deve partir da reflexão de situações vivenciadas pelos docentes para que estes promovam

uma autoavaliação sobre as ações realizadas, bem como o motivo pelo qual se fazem tais ações e as teorias que sustentam essas ações.

Araújo (2008) destaca o que há de específico no professor que atua na educação profissional e discorre que a formação docente deve levar em consideração a articulação de saberes.

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação 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).

Assim, quando se refere aos saberes didáticos, Araújo (2008, p. 59) esclarece os caracteres científico e reflexivo que devem se pautar a formação docente, evitando uma prática de educação transmissora, realizada por especialistas externos.

Ter o professor como protagonista e considerar seus saberes, suas histórias de aprendizagem da docência indica uma perspectiva de formação que compreende o docente em diferentes dimensões, que o constroem como profissional. Assim, mesmo diante das críticas apresentadas a essa visão, que se denominou de epistemologia da prática, a reflexão é conceito ainda válido, uma vez que, “se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Dessa forma, fica posta a necessidade de uma formação que possibilite ao professor expressar sua voz. De acordo com Goodson (2013, p. 69), quando este se refere ao desenvolvimento docente, “[...] o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

Para Pimenta (2012, p. 26-27), o termo “profissional reflexivo” e o significado que ele assumiu ganharam críticas de teóricos, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: o caráter individualista da reflexão, a ideia de que somente a prática basta para a formação, o modismo que o termo assumiu entre os trabalhos e ideias advindas do meio educacional, a não compreensão do que realmente se entende por professor reflexivo e a superficialidade com que essa denominação foi empregada, sendo muitas vezes limitada ao nível do discurso, sem uma vinculação prática.

Mesmo confirmando tais críticas, Pimenta (2012, p. 51) afirma os ganhos tidos com a perspectiva da reflexão no âmbito da formação docente “[...]para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua [...]”.

A autora também enfatiza algumas reformulações para que haja uma superação dos limites tidos nessa perspectiva e assinala como importantes a dimensão coletiva da formação, a epistemologia da práxis integrando à teoria como suporte, a colaboração entre escola e pesquisadores das universidades. Essas são algumas das ideias propostas pela pesquisadora que colaboram para uma formação docente significativa.

Diante do exposto, necessário se faz reconhecer que uma formação docente significativa deve considerar os saberes da experiência como fundamentais, pois os docentes “[...] produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento do seu trabalho e de mudança da escola” (Dickel, 2007, p. 41).

4. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT

Uma das especificidades da formação docente na EPT talvez seja a própria configuração da educação profissional e tecnológica. Moura (2014) apresenta os perfis docentes diferenciados no tocante a professores para EPT, discorrendo que um grupo deles são profissionais sem ensino superior com vínculo nas instituições privadas; o segundo grupo são profissionais de nível superior não licenciados, bacharéis ou tecnólogos; o terceiro grupo são docentes licenciados nas disciplinas básicas; o quarto grupo são aqueles indivíduos que ainda se formarão.

Assim, Moura (2014, p. 94) delimita núcleos em que devem se pautar a formação docente, seja na forma de licenciatura ou pós-graduação: “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”.

Diante dessa base de formação, há ainda que se afirmar que o objetivo de formação docente não é somente preparar indivíduos para assumir postos de trabalho de maneira acrítica. Ao se considerar os princípios defendidos que integram trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que percebem o ser humano em sua totalidade e que almejam uma formação omnilateral, as bases da formação docente devem ir muito além do professor como transmissor de conteúdo.

Assim, necessária se faz uma formação docente para EPT que tenha identidade própria, com perfis profissionais que estudem sobre educação e trabalho, sobre sociedade e sobre as bases políticas e econômicas que a sustentam, de forma crítica. Talvez assim a lógica de mercado que esteve sempre atrelada de forma abrangente na EPT possa ser minimizada a partir de bases mais reflexivas, mais humanas.

Machado (2011), quando sintetiza as questões vistas como urgentes a serem desenvolvidas, destaca a produção do conhecimento no campo da EPT tendo os professores como participantes. Sobre os temas que merecem atenção a autora destaca:

A atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados, avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonias com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e

do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva (Machado, 2011, p. 702).

Esses são temas relevantes para serem desenvolvidos nos espaços de formação continuada dos professores da EPT.

Outra possibilidade apontada por Moura (2014, p.97) é o desenvolvimento do professor como pesquisador. O autor discorre sobre o assunto, destacando que, através da pesquisa, do estudo sobre temáticas da EPT, poderá se ter a autonomia docente, além da percepção da lógica de mercado, “[...] a não neutralidade da ciência e da tecnologia”.

Souza (2013) considera que, para levar aos jovens da educação básica uma educação que contemple uma perspectiva de formação humana, que busque algo mais além da preparação para o mercado, mas que, somado a isso, tenha o intuito de desenvolver uma compreensão social, política, cultural da realidade, das relações do trabalho e da exploração deste, dos processos ideológicos, do papel da mídia na veiculação de modos de pensar e agir, temos que buscar caminhos de formação docente que estejam sintonizados com tais objetivos. Diante desse quadro, o autor indica que:

[...] as políticas ou programas de formação docente, seja para a EB ou para a EPT, não podem prescindir dessas duas dimensões: é preciso que considerem as características de formação inicial para as definições do que deve consistir a formação continuada, considerando-se as características e condições de cada realidade socioinstitucional e de seu respectivo corpo docente. E para conceber e implementar ações políticas nessa direção, a parceria institucional, envolvendo institutos e universidades, parece extremamente profícua, viável e mais condizente com as demandas de cada realidade regional (Souza, 2013, p. 394).

Diante de tais premissas, é possível vislumbrar um caminho para formação docente que objetive a emancipação e a autonomia. Conforme já explicitado ao longo do texto, tal trajeto se faz possível a partir de análises de projetos que possam ir além do imediato, da preparação específica e técnica. Assim, faz-se necessária a compreensão de concepções que possam ir além da racionalidade técnica.

5. DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT

A síntese histórica mostra que a formação docente para EPT, conforme destaca Pontes (2014, p. 13-14), “[...] precisa ser reconhecida em sua complexidade”. A partir dessa afirmação, pode-se refletir sobre os desafios da Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro deles é fruto da própria história da EPT que, em meio à dualidade da educação brasileira, reservou os cursos propedêuticos para as elites e os cursos técnicos e profissionais para os trabalhadores. Tal dicotomia também foi vista na formação de professores, chegando-se a afirmar que a docência na EPT poderia ser realizada por profissionais de competência na área específica, sem a necessária formação pedagógica para docência. Tal questão é o primeiro desafio.

Ao se analisar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, artigo 61, ainda vigora a possibilidade de atuação na docência àqueles profissionais com notório saber, “[...]para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação profissional [...]” (Brasil,1996, art. 61). E tais profissionais estão circunscritos a atender a formação técnica e profissional. Assim, ainda há margem para atuação na docência dos profissionais que não possuem formação pedagógica específica para essa função.

O reconhecimento da EPT deve considerar a necessidade de uma formação docente específica como algo imprescindível de ocorrer, porque já tivemos toda uma trajetória de inconsistências e improvisos.

Outro ponto que merece destaque é o que diz a Resolução CNE/CEB de 06, de 20 de setembro de 2012, que normatiza as diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nela, há a afirmativa de que é preciso que docentes que atuam na EPT tenham formação pedagógica. Porém, logo em seguida, o documento legal abre a possibilidade de o professor em efetivo exercício que possuir 10 anos ou mais na EPT tenha o reconhecimento dos seus saberes. Dessa forma, há enfraquecimento de uma formação docente para EPT que seja contínua, de qualidade, com possibilidades de constituição de propostas de formação como política instituída. Assim, o desafio é que a legislação proponha a formação docente para EPT sem saídas laterais e sem propostas emergenciais.

6. CONCLUSÃO

Por muito tempo, a formação docente foi pensada como algo dual, em que cada integrante do processo de formação tinha funções bem definidas: o conhecimento pedagógico era algo a ser desenvolvido por profissionais, especialistas que detinham o conhecimento pedagógico da prática docente e que poderiam dar instruções para docentes aplicarem nos diversos contextos educacionais vividos; e ao docente cabiam a escuta e a aplicação, na sua prática, das aprendizagens obtidas nos momentos de formação.

A história também mostra o desfavorecimento do pedagógico frente ao conhecimento específico/área, configurando-se como um complemento frente ao saber técnico. Num outro movimento, houve o desenvolvimento de uma perspectiva crítica na formação docente que colocava o professor como sujeito do processo, indivíduo possuidor de experiências e aprendizados específicos.

Existem várias interfaces que configuram as propostas de formação: a lógica neoliberal, a imposição de organismos internacionais, a veiculação de uma proposta de formação global. Os desafios apresentados para a docência podem ser vistos sob diversos matizes, que também estão relacionados com os quadros social, cultural, político e econômico vigentes. Esses segmentos interferem, de alguma maneira, na formação docente.

Assim, para que a formação docente possa responder aos desafios impostos pela realidade atual, é necessário que os professores possam ter espaços de aprendizagem e reflexão coletivos, que, além do arcabouço teórico de conhecimentos pedagógicos, específicos, propiciem aos docentes diálogos críticos sobre questões éticas, políticas e curriculares também.

É preciso também que a formação docente tenha como base a realidade vivida pelos professores, que suas experiências sejam vistas e que eles sejam participantes ativos na formação. Mas essa formação não se esgota aí: é necessário possibilitar aos docentes os conhecimentos teóricos da educação, de forma que os professores possam compreender sobre determinados conceitos e optar criticamente pelo melhor caminho a seguir.

Ter uma política de formação docente inicial e continuada para EPT é condição indispensável para a qualidade do ensino, posto que houve um avanço histórico no número de instituições federais, o que demandou a contratação de um quantitativo relevante de docentes. Dessa maneira, a formação para essa categoria ficou muito mais complexa de ocorrer. Diante do exposto, como saber das dificuldades vivenciadas pelos docentes que atuam na educação profissional? Indagações como essas devem ser respondidas e discutidas em espaços de formação de professores.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, R. M. D. L. (2008). Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, 7(2), 1-16.

Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

Brasil. (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10369. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm

Brasil. (1969). *Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei, (5.540), 1965-1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm

Brasil. (1996). Presidência da República. Casa Civil. *Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. (1997a). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art, 36e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

- Brasil.(1997b).*Resolução CNE/CEB Nº 02/1997b*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf
- 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2012). *Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Corrêa, V. (2005). As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 128-147.
- Dickel, A. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 33-72.
- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *Vidas de professores*, 2, 63-78.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed Editora.
- Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22.
- Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, 32(116), 689-704.
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Monteiro, D. C., & Giovanni, L. M. (2000). Formação continuada de professores: o desafio metodológico. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 129-143.
- Moura, D. H. (2018). *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Recuperado de <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores*, 2, 11-30.

- Oliveira, A. S., & Mororó, L. P. (2018). A produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação profissional no Brasil. *Tecnia*, 3(1), 6-27.
- Peterossi, H. G. (1994). *Formação do professor para o ensino técnico*. Edições Loyola.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pontes, A. P. F. S. (2014). *Professores da Educação Profissional e Tecnológica: alguns aspectos de sua profissionalização e formação*. Trabalho apresentado ao VII Congresso Luso-brasileiro de política e administração da educação. Porto. Recuperado de http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaPaulaFurtadoSoaresPontes_GT4_integral.pdf
- PORTO, Y. D. S. (2000). Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2, 11-33.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- SOUZA, A. L. L. D. (2013). Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. MOURA, Dante Henrique. *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. São Paulo: Mercado das letras, 385-407.
- Souza, F. D. C. S., & da Silva Rodrigues, I. (2017). Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(2), 621-638.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (7a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.