

(Des)formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: um breve histórico

(Des) training of teachers of Professional and Technological Education: a brief history

Recebido: 11/10/2021 | **Revisado:** 06/12/2022 | **Aceito:** 07/02/2023 | **Publicado:** 16/11/2023

Natalia Lima Netto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3439-9764>
Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé
E-mail: natalialima.netto@yahoo.com.br

Leonardo Salvalaio Muline

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0819-3719>
Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé
E-mail: leonardo.muline@iff.edu.br

Como citar: LIMA NETTO, N. MULINE, L. S.; (Des)formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: um breve histórico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-13, e13202, mês. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os marcos legislativos no que tange à formação de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e destacar o efeito desses instrumentos no processo de construção do perfil docente. Busca-se, ainda, refletir sobre os saberes essenciais à prática educativa na EPT. A metodologia consistiu na abordagem qualitativa, e, quanto ao procedimento, o estudo estrutura-se por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciaram que as políticas de formação de professores para a EPT se constituíram, ao longo dos anos, de forma inconsistente e relapsa. É possível identificar, ainda, os seus resquícios atualmente, ao se encontrar um grande número de bacharéis lecionando em cursos técnicos sem a devida formação pedagógica para tal.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Prática Educativa.

Abstract

The aim of this article is to analyze the legislative frameworks regarding teacher education in the context of Professional and Technological Education (EPT) and highlight its effect on the process of constructing the teacher profile. It also seeks to reflect the essential knowledge of educational practice in PTS. The methodology consisted of a qualitative approach and the procedure was a bibliographic research. The results showed that the teacher training policies for PTS were constituted over the years inconsistently and relapsing, in which it is possible to identify their remnants, currently, by finding a large number of students teaching in technical courses, without the appropriate pedagogical training to do so.

Keywords: Teacher training; Professional and Technological Education; Educational Practice.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas concernentes à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vêm, ao longo dos anos, sendo realizadas por meio de programas emergenciais e paliativos que visam suprir a carência de docentes qualificados para atuar no ensino profissionalizante. Sendo assim, tais programas se constituem como empecilhos para a EPT, uma vez que podem desqualificar a profissão docente, pois as suas ações facilitam o acesso de profissionais oriundos de áreas do bacharelado e do tecnólogo ou, até mesmo, de profissionais com apenas experiência na própria área de atuação, para lecionarem nessa modalidade de ensino, porém sem a devida formação pedagógica voltada para isso (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Nesse sentido, é importante evidenciar que a EPT se origina com base no dualismo estrutural, no qual o ensino era destinado conforme a classe social à qual pertenciam os indivíduos. Sendo assim, a classe privilegiada recebia um ensino voltado para a formação intelectual, enquanto os menos favorecidos, pertencentes à classe popular, acessavam uma formação sedimentada nos preceitos instrumentais para atender a lógica do mercado. Desse modo, é possível compreender que a educação não era pensada para a emancipação do aluno, uma vez que não promovia o desenvolvimento crítico do indivíduo, especificamente daquele que integrava a classe popular.

Diante disso, a educação ocupou o papel de reforçar as desigualdades sociais mantidas por meio do antagonismo de classe, subordinando os trabalhadores ao sistema capitalista para que a classe elitista continuasse mantendo os próprios privilégios sociais. Esse modelo de educação contribui para a desintegração do indivíduo na sociedade, visto que os conhecimentos construídos no ambiente escolar têm como parâmetro a cultura hegemônica, que coloca o sujeito na condição de alienado frente às questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidenciou-se a problemática da formação de professores para lecionar nessa modalidade de ensino, visto que as especificidades do mundo do trabalho são complexas, o que requer profissionais que saibam lidar com as intercorrências e compreendam o processo de produção como um todo, isto é, um profissional que tenha leitura de mundo. Para isso, é necessário romper com a educação tradicional, na qual o papel do professor se reduz a um mero transmissor de conhecimento, cabendo ao aluno o papel de receptor de conteúdos já estabelecidos, sem se considerarem os saberes que os estudantes adquirem em diferentes contextos sociais (SANTOS; MARCHESAN, 2017).

Nessa conjuntura, é basilar (re)pensar as políticas públicas voltadas para a formação de professores da EPT, no intuito de elevar a qualidade do ensino, contribuir para a formação identitária do docente e mobilizar os saberes não só inerentes à prática educativa, como também à integração dos conhecimentos relacionados à ciência, à tecnologia e ao trabalho, sendo este concebido no sentido ontológico. Desse modo, as políticas públicas de formação de professores precisam ser consistentes e assegurar a obrigatoriedade da formação desses profissionais em cursos de licenciatura, visto que, para atuar no âmbito educacional, sobretudo na EPT, é fundamental que o professor promova a articulação entre a teoria e a prática, de

modo que o aluno questione e compreenda o que está sendo experienciado, assim como tenha o domínio dos saberes científicos e o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para que o conhecimento seja transformado em conteúdo escolar.

Nesse sentido, objetivo deste artigo é analisar os marcos legislativos no que tange à formação de professores no contexto da EPT e destacar o efeito desses instrumentos legais no processo de construção do perfil docente. Busca-se, ainda, refletir sobre os saberes essenciais à prática educativa na EPT. O texto está dividido em duas seções: na primeira, intitulada “Possibilidade e limites da formação de professores na Educação Profissional Tecnológica”, delinea-se a trajetória histórica da formação de professores na EPT, com a apresentação das normativas que asseguram a profissionalização docente; e, na segunda, denominada “Os saberes da prática docente”, discutem-se os saberes que constituem a formação do professor, inclusive na EPT.

2 POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), as ações desempenhadas pelo Estado ao longo dos anos, no que se refere à formação de professores para a EPT, são inconsistentes, pois a trajetória histórica dessa modalidade de ensino é marcada por avanços e retrocessos. Nesse sentido, ainda segundo esses autores, as primeiras iniciativas em prol da formação de professores para a EPT, no Brasil, adotaram como marco inicial a criação da Escola Normal Venceslau Brás, em 1917. Essa escola objetivava preparar os professores para atuar no ensino profissionalizante, no intuito de formar mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho. Em 1937, porém, a escola foi fechada devido à grande procura de mulheres pelos cursos de datilografia e estenografia. Sendo assim, esse interesse educacional feminino não era esperado pelo país, uma vez que a expectativa estava centrada na formação de homens para que lecionassem nos cursos de mecânica, serralheria, marcenaria, entre outros, com a finalidade de atender o setor industrial.

Com o fechamento da Escola Normal Venceslau Brás, foi implantada a Escola Técnica Nacional, instituída pelo Decreto-lei n.º 4.127/1942 (BRASIL, 1942a), que determinou a base estrutural da Rede Federal para o ensino industrial. Essa instituição teve por objetivo formar artífices, técnicos e mestres para a expansão da indústria nacional, bem como instruir os corpos docente e administrativo para atuar no ensino industrial (JUNIOR, 2008; SOUZA; RODRIGUES, 2017). Essa modalidade de ensino foi estabelecida como pilar de funcionamento pelo Decreto-lei n.º 4.073/1942 (BRASIL, 1942b), que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Sendo assim, esse segundo decreto-lei manifestou uma certa preocupação com a formação de professores, de modo que ficou sob a incumbência das instituições profissionais a formação docente, conforme indica o parágrafo único do Artigo 4º, no qual se explicita que “[...] cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos” (BRASIL, 1942b, s/p). Verifica-se, porém, que as disciplinas pedagógicas ofertadas para os corpos docente e administrativo eram

facultativas, o que revela uma incoerência, visto que a lei deixava evidente que a formação docente ficaria a cargo da instituição de ensino em questão.

Nessa perspectiva, a partir da década de 60, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a gerenciar a pasta do magistério na Educação Profissional (EP) e, por meio de portarias, proferiu normas para a regulamentação dos registros dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Como destaque, evidencia-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que instituiu as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Nessa vertente, no que concerne à formação de professores para o ensino profissional, a Lei em questão, no seu Artigo 59, destinava locais separados para a formação de professores do ensino médio e ensino técnico, de modo que a formação para atuação no ensino médio ocorria na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras; e, para o ensino técnico, nos cursos especiais de educação técnica (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Um fato curioso, contudo, é o conteúdo dos Artigos 117 e 118 dessa legislação, nos quais se afirma que

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (BRASIL, 1961, s/p).

Dessa forma, fica evidente a falha que a Lei referida deixou, de modo que se abrissem caminhos para que a formação docente ocorresse por meio de programas emergenciais e exames de suficiências, sem que houvesse uma especialização adequada para atuar na EP. Diante disso, é possível compreender que não é um fenômeno atual a falta de prioridade dada à educação brasileira na agenda social. A falta de políticas públicas que priorizem esse direito, sobretudo a formação docente, tem contribuído para a precarização da condição de trabalho dos professores, pois não se constrói educação sem docentes qualificados. O sucesso do ensino não está apenas no quantitativo de instituições escolares, mas também na qualidade dos conteúdos discutidos em sala de aula e na capacitação dos professores. É importante, então, que esses profissionais reflitam sobre as próprias práticas educativas e estejam aptos a elaborar as estratégias didático-pedagógicas, no intuito de transpor os saberes e as práticas experienciadas para a realidade dos alunos e de intervir na destinação de insumos para que a instituição tenha condições de oferecer aos estudantes um ensino digno, com infraestrutura dos prédios escolares para que o ambiente seja adequado, inclusivo e acolhedor.

Dessa forma, a Lei n.º 5.540/1968 (BRASIL, 1968), que trata da Reforma Universitária, estabelece, em seu Artigo 30, que a formação de professores para o antigo Segundo Grau deveria ocorrer em cursos superiores tanto para a formação geral quanto para a formação técnica. Devido, porém, à pressão do Governo Militar

em expandir a industrialização brasileira, não obteve sucesso. Nesse viés, o MEC, por meio da Portaria Ministerial n.º 339/70, criou os cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica para aqueles que tinham diploma de nível superior, enquanto o Esquema II abrangia os portadores de diploma de técnico de nível médio (MACHADO, 2008; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Em 1978, no governo de Ernesto Geisel, foi instituída a Lei n.º 6.545/1978 (BRASIL, 1978), que tratou da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Nesse aspecto, os Cefets ficaram responsáveis pela formação de professores para a educação profissional (SANTOS; MARCHESAN, 2017). Sendo assim, o Artigo 2º da Lei em questão estabelece que

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos: I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; [...] (BRASIL, 1978, s/p).

Junior (2008) salienta que a atualização profissional, conforme mencionado no Inciso III, era ofertada por meio dos Esquemas I e II. Para esse autor, o fato de os Cefets profissionalizarem os professores para atuarem no ensino técnico supõe o entendimento de que os Centros Federais, oriundos de escolas técnicas, possuíam o conhecimento dos conteúdos concernentes à docência a serem ensinados aos técnicos e aos bacharéis, que seriam os futuros docentes.

Desse modo, na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o homem era visto como um instrumento produtivo, o qual deveria ser treinado para desenvolver as competências para o mercado de trabalho, pois os ideais neoliberais estavam em evidência. Sendo assim, foi instituído o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997), com o objetivo de desvincular o ensino profissional do ensino médio, uma vez que se exigiam do trabalhador apenas a competência e a produtividade para o mercado de trabalho. Ademais, as disciplinas do ensino técnico passaram a ser ministradas por professores com formação em função da experiência prática (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Diante desse fato, em 1997, por meio do Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) passou a ter um capítulo exclusivo para a EPT, no qual a formação de professores voltados para essa modalidade de ensino ganhou notoriedade a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/1997 (BRASIL, 1997b), que regulou a formação pedagógica dos professores no ensino fundamental, no ensino médio e na Educação Profissional de Nível Médio (JUNIOR, 2008). Assim, como forma de promover a formação de professores para lecionarem no ensino

profissionalizante, foi instituído o Decreto n.º 2.406/1997 (BRASIL, 1997c), que, em seu Artigo 8º, destaca que

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 1997c, s/p).

Nessa perspectiva, é possível identificar a importância que a formação de professores para a EPT teve nessa década, uma vez que os aspectos pedagógicos passaram a ser exigidos para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino. Cabe salientar, ainda, que, apesar de o Decreto n.º 2.208/1997 ter apresentado uma proposta de separação entre o ensino médio e o ensino médio de nível técnico, por outro lado, essa legislação reconheceu a necessidade da qualificação de docentes, de modo a possibilitar uma formação que integre os conhecimentos específicos da área de atuação com os conhecimentos pedagógicos imprescindíveis à prática docente.

De acordo com Costa (2018), foi a partir do governo Lula que o cenário da EPT começou a ganhar novos contornos, visto que, em 2004, foi posto fim ao Decreto n.º 2.208/1997, e, em 2005, foi dado início ao processo de expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, ampliando, assim, a oferta dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, a necessidade de professores qualificados para o exercício da docência na EPT. A presença de profissionais com formação adequada é necessária porque essa realidade educacional é caracterizada por diversas complexidades. De acordo com Souza e Rodrigues (2017, p. 631–632),

Para termos uma ideia da dimensão desse desafio, devemos considerar que a forma pela qual se organiza a Educação Profissional no Brasil hoje é bastante singular. Essa modalidade de ensino e educação conta com uma grande diversidade de currículos, redes ofertantes, áreas profissionais ou eixos tecnológicos, além da relação que precisa estabelecer com outras modalidades, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é sabido que geralmente os professores que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não têm uma formação acadêmica para lecionar nos cursos técnicos e tecnológicos: os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na Educação Profissional, haja vista ser o professor, o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função.

Diante disso, é possível evidenciar que a EPT carece de uma política de formação de professores mais sólida, de modo que seja coerente com as especificidades educacionais, no que se refere ao campo didático-pedagógico, pois as medidas tomadas para regulamentar a formação docente para a EPT foram pautadas em programas emergenciais, decretos e resoluções com o objetivo de suprir a carência de professores habilitados para atuar nessa modalidade de ensino.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1), possibilitou uma nova forma de repensar a formação de professores da EPT, não mais abarcando a concepção emergencial com a qual logrou ao longo dos anos. Sendo assim, o Artigo 3º da referida lei reconhece a necessidade de a formação inicial e continuada atender tanto as etapas da educação básica quanto as suas respectivas modalidades (BRASIL, 2015). Nessa conjuntura, o parágrafo primeiro do Artigo 2º concebe a docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Diante disso, percebe-se, que a profissão docente para a EPT deve compreender os cursos de licenciatura, uma vez que estes abrangem os conhecimentos didático-pedagógicos que conduzem o processo de ensino-aprendizagem, diferentemente dos cursos de bacharelado, cujos conteúdos são específicos das áreas afins, sem conexão com os conteúdos pedagógicos, o que dificulta o processo de formação do professor. O bacharel, então, precisa buscar uma complementação pedagógica cujo tempo de duração é geralmente insuficiente para apreensão dos conteúdos inerentes à ação educativa, se comparada for à carga horária da formação inicial, que conta com duração mínima de 3.200 horas. Verifica-se, ainda, que,

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2015, p. 12).

Dessa forma, Costa (2018) salienta que a problematização dos avanços e dos retrocessos das políticas de formação de professores para a EPT tem por objetivo articular essa formação ao contexto sócio-histórico, político e econômico, de modo

que os docentes, atuais e futuros, reconheçam e compreendam os mecanismos opressores que dificultam a relação entre educação e trabalho, os quais podem acarretar a alienação do indivíduo, subordinando este à lógica do sistema capitalista.

Nesse viés, a autora ainda faz uma análise da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e que determinou a possibilidade do acesso de profissionais com notório saber para atuar como professor na EPT, sem a devida formação adequada para a profissão docente, o que configura um retrocesso para as políticas de formação desse profissional (COSTA, 2018). Desse modo, percebe-se a tentativa de retomar o modelo de educação no qual se originou a EPT, com, por um lado, um ensino voltado para a formação da classe elitista, tendo os conhecimentos clássicos como parâmetro; e, por outro, um ensino pautado nos conhecimentos técnicos para atender a camada popular, no intuito de formar mão de obra qualificada para o mercado.

A formação de professores no contexto da EPT deve levar em consideração, portanto, não só os saberes essenciais à prática docente, mas também os fatores concernentes às questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Precisa adotar, sobretudo, como proposta curricular a integração dos eixos estruturantes, tais como o trabalho, a ciência e a tecnologia, no intuito de alargar a criticidade dos alunos. Isso possibilita uma leitura de mundo para que os educandos possam romper com os mecanismos de dominação ideológica que os segregam e os alienam frente ao mundo do trabalho, com múltiplas possibilidades para a formação de um sujeito autônomo.

3 OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE

De acordo com Kogut e Miranda (2016), os saberes essenciais à prática docente são considerados a base do ensino e, quando utilizados de forma adequada, podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Nesse sentido, os autores ressaltam que esses saberes devem ser inseridos na formação inicial e complementados na formação continuada. Eles ainda classificam os saberes em sete categorias: Conhecimento do conteúdo, Conhecimento didático geral, Conhecimento do currículo, Conhecimento didático do conteúdo, Conhecimento dos alunos, Conhecimento dos contextos educativos e conhecimentos dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Diante disso, o conhecimento de conteúdo é um tipo de saber que é trabalhado em diferentes disciplinas, com o objetivo de subsidiar os conhecimentos fundamentais que serão aplicados em diversos contextos de ensino-aprendizagem. No que tange ao conhecimento didático geral, adotam-se como preceitos os conhecimentos didático-pedagógicos relacionados ao ensino. Já o conhecimento do currículo se refere aos conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, bem como os instrumentos e os critérios de avaliação do ensino. Em relação ao conhecimento didático do conteúdo, trata-se de um saber particular, o qual permite alinhar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos. Acerca do conhecimento dos alunos, enquadram-se os conhecimentos concernentes às singularidades socioculturais e aos aspectos cognitivos. Os conhecimentos dos contextos educativos, por sua vez, são referentes à relação aluno-professor-escola,

na perspectiva sociocultural da comunidade. Por fim, os conhecimentos dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos abordam a função social da educação.

Dessa forma, enquanto Kogut e Miranda (2016) abordam os saberes inerentes à prática docente pautados nos conhecimentos pedagógicos, Freire (2016) assume uma perspectiva fundamentada no princípio da “ética universal do ser humano”. Dentre os vinte e sete saberes que o autor elucida, podemos destacar estes: ensinar exige criticidade, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige bom senso, ensinar exige curiosidade, ensinar exige querer o bem dos educandos e ensinar exige comprometimento. Nesse viés, Freire (2016) tem como objetivo promover uma educação que emancipe o indivíduo por meio de uma prática formadora crítica. Sendo assim, o autor repreende o ideário neoliberal, pois este interfere na realidade dos sujeitos, por intermédio de ideologias, no intuito de torná-los submissos a um sistema opressor. É por isso que Freire (2016) ressalta a importância de os professores reavaliarem as suas práticas educativas para que não cooperem com ações desumanizadoras que impedem os educandos de vislumbrarem uma possibilidade de transformação social.

No que se refere aos saberes que constituem a EPT, Machado (2008) aponta a tecnologia como objeto de estudo dessa modalidade de ensino, constituindo-se como uma ciência de caráter transdisciplinar, uma vez que compreende a relação produtiva do homem com os procedimentos técnicos. Sendo assim, o autor supracitado salienta que as bases tecnológicas estão relacionadas aos eixos tecnológicos e às áreas produtivas, os quais são frutos de conhecimentos científicos. Desse modo, o perfil docente precisa estar pautado nos preceitos científicos, advindos do campo “[...] das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação” (MACHADO, 2008, p. 17). É importante destacar que os saberes concernentes à EPT são divididos em dois tipos: conhecimentos específicos do campo tecnológico e conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, os conhecimentos específicos do campo tecnológico abrangem

[...] a evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundos do trabalho; tecnologia e impacto socioambiental (MACHADO, 2008, p. 20).

Por sua vez, os conhecimentos de fundamentação pedagógica compreendem

Conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional,

conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc. (MACHADO, 2008, p. 21).

Ser docente da EPT, portanto, vai além do domínio sobre os conteúdos. É necessário que a dimensão do trabalho como princípio educativo se faça presente, orientando as práticas educativas, de modo que estejam articuladas com a dimensão local, regional e nacional do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a EPT não abarca mais um ensino fragmentado, no qual as habilidades técnicas são mais relevantes que as habilidades intelectuais. Nesse sentido, é necessário um ensino que rompa com os paradigmas de uma educação mercadológica e que possibilite ao aluno ter a compreensão do processo produtivo por completo, e não ser apenas um mero especialista em um determinado ramo da produção. Diante disso, é imprescindível que a formação docente prepare os professores, atuais e futuros, de modo a desenvolver o senso crítico dos estudantes, pois, com as inovações tecnológicas, aumenta-se a complexidade do mundo do trabalho, que requer profissionais autônomos, flexivos, criativos, éticos, proativos, entre outros aspectos. A EPT, então, não pode ser invisibilizada pelas políticas educacionais, uma vez que a educação é um direito social, portanto é dever do Estado promover os meios necessários para que ela seja ofertada de forma democrática e justa.

4 METODOLOGIA

O presente artigo consiste em uma abordagem qualitativa e, quanto ao procedimento, estrutura-se por meio de uma pesquisa bibliográfica. Desse modo, realizou-se a análise das normativas que legislam sobre a política de formação de professores na EPT, de modo a evidenciar o papel do professor sob a perspectiva normativa ao longo dos anos, até os dias atuais. Foi possível também a realização de uma reflexão bibliográfica, no intuito de compreender em que medida a profissão docente na EPT é considerada prioridade na agenda social e promover um debate no que concerne aos saberes que são imprescindíveis no processo formativo dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores para a EPT constituíram-se, ao longo dos anos, de forma inconsistente e relapsa, e ainda é possível identificar os seus resquícios atualmente, ao encontrar um grande número de bacharéis lecionando nos cursos técnicos, sem a devida formação pedagógica para tal. Desse modo, essa problemática compromete a construção do perfil docente, visto que é necessário que o futuro professor da EPT detenha não só os conhecimentos de bases tecnológicas

como também os saberes essenciais à prática docente, para que possibilitem aos seus alunos uma educação para além da inserção no mundo do trabalho, ou seja, uma educação pautada nos preceitos da formação humana, de modo a romper com os paradigmas do dualismo estrutural, que atuam como mecanismos mantenedores das desigualdades sociais. Ademais, cabe destacar que a EPT tem como eixo estruturante os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais. Nesse âmbito, a formação de professores precisa utilizar esses saberes de forma integrada, adotando o trabalho como princípio educativo, uma vez que o trabalho é inerente ao ser humano. Nesse sentido, separá-los contribuiria para a desintegração do indivíduo na sociedade.

É primordial, portanto, que as políticas voltadas à formação de professores para a EPT sejam reformuladas por meio de uma política de Estado para que não se compactue com o retrocesso dessa modalidade de ensino, a qual tem sido desvalorizada pelo poder público, conforme evidenciado a partir dos aportes teóricos apresentados. Isso ocorre devido ao fato de ainda imperar na sociedade a ideia de que, para atuar no mercado do trabalho, é necessário que o indivíduo possua somente as habilidades instrumentais. Nesse aspecto, percebe-se que o objetivo maior é formar especialistas, pautados no saber-fazer, porém sem refletir sobre o processo no qual estão inseridos. Romper com esses paradigmas requer a formação de sujeitos críticos, para que questionem os mecanismos opressores que expropriam a sua força de trabalho, no intuito de transformar a realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 18 abr. 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 tratando dos Centros de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: 28 nov. 1997c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro 1942. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: 31 abr. 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro 1942. Estabelece as bases de organização da Rede federal de Estabelecimento de ensino industrial. **Diário Oficial da União**: 27 fev. 1942a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/529213/publicacao/15802037>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. **Diário Oficial da**

União: 27 dez. 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. 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:** 23 nov. 1968. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 4 jul. 1978. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 26 set. 2021. BRASIL.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 14927, 15 jul. 1997b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, 1º de julho de 2015.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 8–12, 2 jul. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** 17 fev. 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 239–254, 2018.

Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JUNIOR, Waldemar de Oliveira. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio:** tensões e (in) tenções. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KOGUT, Maria; MIRANDA, Simone. Os saberes na formação docente. *In*: PRYJMA, Mariêlda; OLIVEIRA, Oséias (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 195–209.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 357–374, 2017. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5477/3575>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.