

A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio?

Teacher capacitation for technical and technological professional education: problem, solution or challenge?

Recebido: 01/12/2021 | **Revisado:** 28/03/2022 | **Aceito:** 17/03/2022 | **Publicado:** 28/10/2022

Leila Tânia Azevedo Aranha

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0591-3047>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Montes Claros

E-mail: leilatania2018@gmail.com

Solange dos Santos Nogueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6857-3513>

Secretaria Municipal de Educação do Município de Urandi – Bahia

E-mail: solangenogue1@gmail.com

Bergston Luan Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2315-3013>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Montes Claros

E-mail: bergston.santos@ifnmg.edu.br

Como citar: ARANHA, Z. L. T. NOGUEIRA, S. S. SANTOS, L. B.; A Formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio? *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 1-18, e13374, out. 2022. 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 é discutir a formação docente para a educação profissional técnica partindo de dados de uma instituição pública que oferta a modalidade. O texto está organizado em tópicos que discutem os indicadores das metas do Plano Nacional de Educação que tratam da formação de professores, identifica e problematiza a formação inicial e continuada dos docentes da instituição escolhida por meio de informações coletadas em campo e revisão bibliográfica sobre o tema. Considera-se que a formação docente ainda não ocupa o espaço necessário no debate embora seja fundamental na promoção da transformação social. Por fim, destaca-se ainda algumas sugestões de aprofundamento em aspectos não explorados pelo texto.

Palavras-chave: Desafio. Educação profissional. Formação de professores

Abstract

The goal is to discuss teacher training for professional technical education based on data from a public institution that offers the modality. The text is organized into topics that discuss the indicators of the goals of the National Education Plan that deal with teacher education, identifies and discusses the initial and continuing education of teachers at the chosen institution through information collected in the field, and a literature review on the topic. It is considered that teacher education still does not occupy the necessary space in the debate, although it is fundamental in promoting social transformation. Lastly, it is also noted some suggestions for deepening aspects not explored in the text.

Keywords: Challenge. Professional education. Teacher's capacitation.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil constitui-se numa temática de relevância no campo educacional, e é objeto das Metas 13, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 13005/2014, que tratam respectivamente da formação em nível de pós-graduação dos docentes da educação superior, da formação inicial e da formação continuada dos profissionais da educação básica.

A Meta 13 tem como um dos objetivos ampliar para 75% (setenta e cinco por cento) a proporção de mestres e doutores do corpo docente atuando na educação superior, sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Já a Meta 15 visa “Garantir, [...], política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que 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.” No caso da Meta 16, o objetivo é “formar em nível de pós-graduação”, metade dos professores da Educação Básica, até 2024, e garantir formação continuada em sua área de atuação, a todos os(as) profissionais da Educação Básica, considerando “as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014).

O Relatório de Monitoramento do 3º Ciclo do PNE 2014 – 2024 e o documento síntese do Balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação a respeito do cumprimento das metas do PNE apresentam uma avaliação do cumprimento dessas metas. Se analisadas em todos os objetivos, a conclusão é de nenhuma destas metas serão cumpridas no prazo. Embora o relatório citado aponte para o cumprimento das metas 13 e 16, o documento síntese aponta para o não cumprimento quando são observadas em sua totalidade.

De acordo com os dados, na meta 15, no que se refere ao ensino o percentual de professores com formação superior adequada à área é de 63,3%, muito aquém dos 100% previsto. Vale lembrar que informações das modalidades como a formação dos docentes da educação profissional técnica e tecnológica ficam de fora desses indicadores do PNE, sendo necessário outros levantamentos que deem conta desses dados.

A partir de uma breve análise dos dados sobre a formação de professores no Brasil, observa-se que, ainda que o Ministério da Educação (MEC) tenha lançado em 2017, uma Política Nacional de Formação de Professores, durante o Governo Michel Temer, a formação de professores parece não ocupar o espaço necessário na agenda política dos governos desde algum tempo. Uma política de formação demanda recursos para ser executada, porém ao invés de garantir e aumentar recursos para a educação, o mesmo Governo Temer promulgou em 15 de dezembro de 2016, a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), que estabelece um teto para gastos públicos reduzindo investimentos na educação. Ou seja, ao mesmo tempo em que se anuncia uma Política de Formação de Professores, também realiza corte de gastos e despesas com programas já em andamento, reduzindo bolsas de estudo e pesquisa, fundamentais para a formação docente.

Por necessidade de delimitação do tema, este artigo não apresenta uma análise mais aprofundada dos indicadores do PNE que se referem à formação de professores. Os dados utilizados servem como referência para demonstrar que o

campo temático da formação docente, apesar de ocupar algum espaço na legislação brasileira, ainda não tem recebido a atenção necessária ou adequada e, portanto, há um longo caminho a ser trilhado em direção ao alcance destas metas ou de qualquer outra que venha a ser projetada nesse sentido.

Esta abordagem inicial trata do indicador quantitativo e não discute os princípios éticos e filosóficos da política de formação de professores para a educação básica previstos na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 como a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada ofertados pelas instituições entre outros. Contudo, a opção por fazer referências aos indicadores justifica-se também pelo entendimento de que, ainda que se possa questionar a qualidade dos cursos e seus impactos na educação, a existência de professores com a formação mínima adequada à área de atuação representa um passo importante, na medida em que professores com acesso aos conhecimentos mínimos da área e aos fundamentos científicos educacionais e conscientes de seu papel social enquanto trabalhador da educação poderão favorecer a transformação social por meio de sua prática.

Segundo Paula Júnior (2012), a formação docente pode ser considerada como parte da solução para os problemas educacionais. Para Saviani (2009), a formação é abordada como um problema que emerge no decorrer da história. Neste artigo, a formação docente é abordada enquanto um desafio cuja superação pressupõe um movimento de luta e resistência no sentido de superar a disputa de interesses que tem permeado o campo da pesquisa sobre o tema da formação docente. (DINIZ-PEREIRA, 2013).

O presente artigo constitui-se no resultado de uma revisão bibliográfica sobre o tema da formação docente bem como de uma breve análise de dados coletados em uma instituição pública que atua com a educação profissional e tecnológica (EPT). O trabalho buscou caracterizar/identificar os docentes desta instituição quanto à formação acadêmica e discutir os desafios que, de acordo com as respostas dadas, surgiram ao ingressarem no magistério, bem como os que emergem da docência na EPT.

A instituição escolhida foi o Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) que fica localizado em Caetité, município sede do Território de Identidade do Sertão Produtivo, Microrregião de Guanambi no estado da Bahia. Instituídos em dezembro de 2008, pelo Decreto Estadual Nº 11.355/2008, os centros territoriais e estaduais fazem parte da política pública de expansão da educação profissional no estado e são responsáveis pela maior parte da oferta desta modalidade na rede pública estadual, atuando exclusivamente com cursos integrados, nas modalidades regular e no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e cursos subsequentes ao ensino médio. Atualmente, O CETEP do Sertão Produtivo oferece oito cursos técnicos de nível médio nos eixos tecnológicos Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios e Infraestrutura, atendendo cerca de mil e trezentos estudantes distribuídos nos diversos cursos, modalidades e turnos.

Quando da realização deste trabalho, o corpo docente da instituição possuía cinquenta e nove profissionais, sendo quarenta e quatro com vínculo efetivo e quinze contratados de forma temporária sob Regime Especial de Direito Administrativo

(REDA)¹. A equipe gestora compunha-se de uma diretora e três vice-diretoras que pertencem ao quadro de docentes da instituição. No quantitativo de profissionais também estavam inseridos como docentes seis preceptoras de estágio no curso de enfermagem. A equipe técnico-pedagógica estava formada por uma coordenadora pedagógica e sete professores do quadro docente que assumiam em tempo parcial a função de articuladores de eixo.

Para levantamento das informações em relação ao quantitativo de profissionais bem como a formação inicial dos professores foram consultadas a Folha de Programação Escolar referente ao ano 2020 e as Fichas de Cadastro dos docentes no arquivo da escola. Para coletar os dados sobre a experiência dos professores no que se refere à prática docente no início da carreira e na educação profissional foi utilizado um questionário elaborado por meio do aplicativo de formulários do Google. A escolha do questionário deve-se às suas vantagens enquanto instrumento de fácil aplicação, mas principalmente ao contexto da Pandemia de Covid 19, que impôs restrições quanto às atividades presenciais pelas escolas.

O questionário aplicado continha doze questões e o link de acesso foi encaminhado por meio do e-mail institucional acompanhado de um convite para participação, um termo de consentimento, e o arquivo com as perguntas. Treze professores que compõem o quadro de efetivos concordaram em participar e suas respostas subsidiaram a análise que compõe este artigo. Para preservação das identidades, os professores foram enumerados conforme a ordem de respostas dos questionários sendo chamados, portanto, de D1 – Docente 1, D2 – Docente 2 e sucessivamente.

O aporte teórico deste artigo é composto pelos autores André (2010); Brasil (2019); Costa (2012); Diniz-Pereira (2013); Inep (2006); Loureiro (2012); Paula Júnior (2012); Saviani (2009), Soffner (2014). O desenvolvimento do texto está organizado em dois tópicos que tratam da formação acadêmica dos professores e discute os desafios e as formas de superação encontradas pelos professores. Espera-se com esta produção contribuir para o debate e o aprimoramento da temática da formação do docente para a educação profissional técnica e tecnológica.

2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS DADOS.

De acordo com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

¹ O REDA – Regime especial de Direito Administrativo é um instrumento utilizado pelo Estado da Bahia para a contratação de profissionais sem a realização do concurso público. No caso da Educação profissional e tecnológica, os docentes para as disciplinas específicas são em sua grande maioria contratados sob esse regime.

e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Depreende-se desta leitura que o exercício do magistério no ensino médio, está(ria) reservado aos profissionais com licenciatura, formação superior que habilita para atuar como docente nesta etapa da educação.

No caso da EPT, esta é uma *equação* não resolvida como será abordado um pouco mais a frente. Parte dos professores que atuam nesta modalidade não possui licenciatura e não fez a formação pedagógica, prevista pela Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015 em caráter emergencial e provisório, repetida na Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, normativa recente que trata desta formação.

Para além de uma análise do conteúdo implícito no texto destas resoluções é fundamental compreender que a formação continuada deve ser permanente e perpassar pelo cotidiano de atuação do professor contemplando desde os encontros formativos até os cursos de pós-graduação stricto sensu e que esses espaços de formação devem se constituir também como de reflexão, de luta e de posicionamentos em torno da prática educativa.

Isso posto quanto à formação inicial e continuada de professores, passa-se a partir desse ponto a apresentar alguns dados quantitativos em relação à formação e área de atuação dos profissionais do CETEP Sertão produtivo, partindo de uma consulta na Folha de Programação Escolar 2020 e nas Fichas de cadastro dos docentes da instituição.

Tabela 1: Quantidade de docentes por vínculo, tipo de formação inicial e área de atuação.

Vínculo	Formação inicial			Área/ Eixo de atuação ²		
	Licenciatura	Licenciatura + bacharelado /ou Tecnólogo	Bacharelado	Formação inicial	Outras áreas/Eixos	Formação inicial + Outras áreas/Eixos
Efetivo	38	6	-	21	15	4
Contratos temporários	02	-	13	12	1	2
Total	40	6	13	33	16	6
Total Geral	-	-	59	-	-	55

² Compreende-se área de atuação como as áreas do conhecimento definidas pela Lei 9394/96. E como eixo, o definido pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de dezembro de 2014.

Fonte: Folha de programação escolar 2020. Tabela elaborada pelos autores.

Os dados coletados permitiram concluir que os 59 docentes da instituição possuem formação em nível superior, sendo que 10% deles têm também outra graduação do tipo bacharelado, 68% possuem apenas a licenciatura e 22% possuem somente o bacharelado como formação inicial.

Observa-se pelos dados da tabela que 55 docentes da instituição estão atuando na regência. Deste grupo, 33 professores atuam somente na área de sua formação, 16 estão em áreas/eixos diferentes da sua formação e 6 estão atuando tanto em sua área como em outras distintas. Verifica-se, portanto, que, 22 professores, ou seja, 37% dos profissionais, estão atuando em disciplinas para as quais não possui a formação recomendada pela legislação. Vale acrescentar que a programação é feita por semestre em função das matrículas no PROEJA e nos cursos subsequentes ao ensino médio, existindo sempre a possibilidade de implantação ou supressão de cursos e por isso a alteração dos dados.

Destaca-se que dentre os profissionais com formação inicial em bacharelado predomina o vínculo temporário com a instituição. A contratação de profissionais para atuar em disciplinas da formação técnica é feita mediante processo seletivo, cujo requisito de formação para a maioria das vagas é do tipo bacharelado em cursos afins ao eixo/curso para o qual o profissional está se candidatando à vaga. Os profissionais efetivos que já fazem parte do quadro permanente também atuam em disciplinas da formação profissional quando afins à sua área de formação inicial, quando possuem formação técnica de nível médio no curso ou alguma experiência com a disciplina em questão.

Outra situação também decorrente desse formato de contratação é a rotatividade de professores na formação técnica, uma vez que, não tendo vínculo permanente com a rede e não pertencendo à carreira docente, desistem do contrato quando surgem outras possibilidades em sua área de formação ou que remunerem melhor sua força de trabalho e não cumprem o período do contrato com a instituição. O tempo de contrato que antes era de no máximo quatro anos, recentemente foi ampliado para seis anos, entretanto o salário pago, denota a precarização cada vez maior da atividade docente.

Conforme Costa (2013, p. 51), “Essa tendência de recrutar profissionais do mercado de trabalho para a docência na educação profissional e tecnológica é uma realidade que persiste até os dias atuais”. Gariglio e Silvestre Júnior (2014) afirma que essa ideia vem desde a criação das escolas de aprendizes e artífices em 1909 por Nilo Peçanha. Na concepção desses autores, essas escolas “[...] contribuíram para disseminar a compreensão de que aquele que sabe fazer é capaz de ensinar, sobretudo quando essa formação se destina aos setores excluídos da sociedade: órfãos, abandonados e ‘desvalidos da sorte’.” E por isso não é necessário a formação pedagógica, basta o saber da profissão. Para Costa (2013) “o fio condutor” das políticas educacionais é a garantia de qualificação para “inserir o jovem no mercado” “num contexto de mundialização.” Sem a formação em licenciatura ou a formação pedagógica, pressupõe-se que a prática docente pode fortalecer a subordinação do ensino técnico às leis do mercado, pois “o próprio professor foi recrutado pelo mercado de trabalho” (COSTA, p. 58, p. 65).

Retomando a questão da formação acadêmica no que se refere à formação continuada, foram observados os dados do quadro a seguir.

Tabela 2: Quantidade de docentes por vínculo e Formação Continuada

Vínculo com a instituição	Formação Continuada (Pós-graduação)			
	Não possui	Especialização	Mestrado	Doutorado
Efetivo	04	33	07	-
Contratos temporários	05	09	01	-

Fonte: Ficha de cadastro dos professores – Tabela elaborada pelos autores

Aproximadamente 85% dos professores possuem algum tipo de Pós-Graduação. Desse grupo, 16% é do tipo Mestrado. Registra-se também que 20% dos pós-graduados são bacharéis com contratos temporários. Os cursos de Especialização e Mestrado que possuem são em áreas como Biomedicina, Engenharia Ambiental, Enfermagem, Geologia, ou seja, são voltados para a área de formação desses profissionais. Outro ponto a se observar no quadro é a ausência de doutores na instituição. E nesse sentido, é importante trazer alguns dados levantados pela Comissão de Sistematização e Monitoramento do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) no documento que trata sobre a educação no estado da Bahia frente às metas do Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação. Conforme o documento, o percentual de docentes da educação básica do estado da Bahia com Doutorado é de 0,3 %. Quando desmembrados os níveis da educação básica, o número chega a 0,9% no Ensino Médio em comparação aos 7,5% com Mestrado e 63,1% com Especialização. O documento sinaliza

[...] como necessária a continuidade de ações coordenadas no âmbito da uma política nacional, envolvendo os entes federados para a definição de diretrizes, áreas prioritárias e instituições formadoras, reconhecendo o relevante papel da Universidade Pública. [...] Há necessidade de ampliação de oferta ou a necessidade de criação de programas em parceria com as Universidades em regime de colaboração ou planejamento estratégico para dimensionamento, da demanda, atendendo às necessidades, área de atuação e contextualização. (BAHIA, 2020 p. 91 e 91).

Aponta ainda para a importância de

uma análise acerca dos impactos do atual quadro de ausência de iniciativas e das condições de oferta dos cursos de formação inicial e continuada, com a forte participação do setor privado e do avanço em números de matrículas da Educação a Distância - EaD. (BAHIA, 2020, p. 90 e 91)

Os dados levantados pela Comissão comprovam que a realidade não é restrita à instituição em estudo, mas em todo estado da Bahia. Somada aos problemas citados pela comissão está a falta de valorização do docente no sentido de permitir os afastamentos remunerados para esses cursos. Desde novembro de 2015, o Decreto Estadual Nº 16.417 orienta aos órgãos e entidades do poder executivo estadual “suspender a concessão de afastamentos de servidores públicos para realização de cursos de aperfeiçoamento ou outros que demandem substituição”. Esta determinação por certo desestimula os servidores, uma vez que, sem o afastamento remunerado, o servidor não consegue conciliar as atividades docentes com a formação, tendo que buscar por meio de medidas judiciais a garantia desse direito ou então desistir do curso.

Todos os dados e considerações até aqui expostos demonstram que a formação docente no Brasil carece de um olhar mais atento dada à sua relevância para um processo de transformação. No caso da EPT acrescenta-se aos problemas levantados, a existência de profissionais não licenciados, contratados em regimes especiais e em condições de trabalho precarizadas.

Conforme Moura (2006, p. 207-208), a questão da formação pedagógica

[...] ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias [...] fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim.

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal, é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor.

Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifique como tal? Se a resposta for afirmativa, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral, no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (Veiga; Amaral, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor. (INEP/MEC, 2006, não paginado)

De acordo com este autor, trata-se de um problema que passa por questões estruturais na educação e na sociedade como um todo que não dispensa ao profissional da docência o seu devido reconhecimento e importância social.

Cabe aqui retomar três normativas em vigor que tratam da formação de professores e que carecem de discussão. A primeira é a LDB 9.394/96 que teve, além de outras modificações a inclusão dos incisos IV e V no Artigo 61 em que se consideram profissionais da educação escolar básica,

[...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

A questão do notório saber, validado no inciso V a fim de atender às necessidades do quinto itinerário formativo do novo ensino médio, previsto pela Lei nº 13.415/2017, mascara a ausência de formação docente para a EPT e reforça a formação do trabalhador para atender demandas do mercado contribuindo para a desconstrução da proposta do ensino médio integrado. Trata-se nesse inciso do reconhecimento, enquanto profissionais da educação, de profissionais cuja formação inicial não é a licenciatura. Além de contrariar a defesa de uma formação integrada, isso reforça a concepção de que basta saber fazer para ensinar o “ofício”. Volta-se ao problema antigo da ausência de formação adequada para esse nível e fortalece a submissão da EPT às leis do mercado.

O inciso V convalida uma formação que antes era considerada complementar e provisória. Ao transpor para as Diretrizes esta possibilidade, não como transitória, desconfigura-se a necessidade de formação em licenciatura como requisito para ser professor na EPT. Novamente a concepção de que a formação didática - pedagógica na licenciatura não é fundamental, constitui-se num apêndice pois basta o saber da profissão.

Quanto às demais normativas tratam-se das Resoluções CNE/CP Nº 2 de 20 dezembro de 2019 e a Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, referenciadas anteriormente. Observa-se ao tratar da Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores focam o desenvolvimento de competências gerais e específicas pelos estudantes em formação como previsto na Base Nacional Comum Curricular.

Um olhar disperso para estas normativas pode fazer acreditar que houve um grande avanço e que pela primeira vez existe uma Base para a formação de professores. Por outro lado, uma análise mais atenta permite constatar que além do esvaziamento da formação em seus fundamentos políticos, filosóficos e históricos, observa-se uma formação centrada na ação do indivíduo como responsável pelo

próprio sucesso profissional, relegando ao social o papel coadjuvante na história. São documentos que tratam da formação de professores que vão formar trabalhadores capazes de adaptar as regras do mercado. As mudanças implementadas trazem em seu bojo um propósito para a formação que neste trabalho não daremos conta de abordar, mas que necessita de atenção.

3 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EPT E AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO NA ÓTICA DOS PROFESSORES.

Como mencionado anteriormente, o segundo objetivo deste trabalho é apresentar uma breve análise sobre os desafios expostos pelos docentes ao responderem o questionário. Inicialmente, é importante registrar que os 13 respondentes possuem licenciatura, sendo que três deles também cursaram uma segunda licenciatura, dado que não foi captado pela coleta anterior. Um deles fez um bacharelado e outro já fez uma graduação em tecnologia.

Mesmo com a formação em Licenciatura, que, em tese, os deixariam preparados para a docência, os primeiros contatos dos professores com a sala de aula, após sair da universidade, nem sempre são as melhores experiências, muitas vezes a constatação é a de que não se está preparado e que os problemas são infinitos. Isso decorre de um aspecto histórico na formação de professores, abordado por Saviani (2009, p. 147).

[...] ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Conforme o autor, a partir do século XIX, dois modelos de formação de professores se configuraram no país, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”, predominando na formação de professores nas licenciaturas o primeiro modelo para o qual “a formação se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”. (SAVIANI, 2009, p. 148-149). Para Oliveira, Santos e Silva (2020, p. 483) “essas modalidades não encerram os saberes necessários à atuação docente. Existem outros saberes, como: o pedagógico; o crítico-contextual e o atitudinal. Esses saberes devem ser destacados em uma formação mais ampla.” Os autores afirmam ainda que

[...] é preciso avançar em um modelo articulado, em que a formação docente provoque a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum que o transforme e que, de posse de uma

fundamentação teórico-prática sólida apoiada no conhecimento científico contribua para a transformação social.

A forma de conceber a “formação pedagógico-didática” como dispensável ainda é bastante difundida nas licenciaturas, Oliveira, Santos e Silva (2020, p. 487), ao relatarem a experiência enquanto docentes da graduação discorrem:

[...]Em sala de aula durante nos debates acerca da formação do professor em diversos momentos os acadêmicos ao serem questionados sobre como percebem e entendem as disciplinas pedagógicas, em suas falas afirmam que as consideram como desnecessárias a formação do professor, e veem o trabalho docente como algo que é adquirido na prática futura da sala de aula, sendo, com isso, importante apenas o professor ser detentor de conteúdo específicos a cada área como garantia de sucesso para a profissão.[...]

A ideia é de que esta formação pode ser adquirida na prática. Ocorre que ao ingressarem no magistério, os professores se deparam com situações diversas para as quais não foram preparados durante a formação.

Quando questionados sobre os desafios que encontraram no que se refere à formação acadêmica ao iniciarem à docência, as respostas dadas apontaram “A discrepância entre teoria e prática” (D1); “Necessidade de formação continuada, dar continuidade à pesquisa” (D5); “Falta de experiência em lidar com estudantes” (D6); “Prática pedagógica” (D7); “A pouca experiência prática” (D9); “O distanciamento entre a teoria aprendida na universidade e a prática da sala de aula” (D12); “Os estudos acadêmicos estavam em desacordo com a realidade/condição de ensino da instituição” (D13). Apesar de algumas diferenças, todas as respostas situam os desafios na ausência da articulação teórico-prática necessária na formação inicial.

As respostas dos professores no formulário e as respostas dos graduandos em licenciatura relatadas anteriormente corroboram a afirmação de Saviani que assevera

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. (2009, p. 149)

No caso dos professores, embora três deles apontem de forma clara a responsabilidade da universidade, os demais chamam para si e para a sua prática os desafios que surgiram. Nenhum dos participantes sinalizou dificuldades relacionadas aos conteúdos das disciplinas, mas a maioria aponta questões relacionadas à prática pedagógica.

Para um dos participantes, o desafio foi com a metodologia, pois a formação de nível médio dele/a não foi em magistério e relata “Encontrei desafios com a metodologia, pois não cursei o magistério em geral, pois na universidade vemos muito rápido a mesma” (D11), demonstrando a visão de que o magistério possui a função de preparar para a prática em sala de aula, e reforçando que na universidade isso é visto de forma célere, o que pode ser conferido na literatura, quando Saviani (2009, p. 149, grifo nosso) assevera que “[...] o segundo (modelo pedagógico-didático) tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.”

De acordo com Saviani (2009) no “modelo napoleônico” de universidade, em que o Estado prevalece, a tendência é a organização das universidades em um currículo formativo comum. “E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Esta realidade tem uma relação histórica com o poder hegemônico em que os conhecimentos científicos-culturais são de domínio da elite e

[...] a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. (SAVIANI, 2009, p.149)

“Veleidades pedagógicas”, em outras palavras poderia ser transcrita como conhecimentos de difícil aplicação e, portanto, sem necessidade de tempo dispensado para tais conteúdos.

Para outro/a participante, no início da docência ele/a encontrou “muitos desafios: salas lotadas, defasagem de aprendizagem; falta de apoio pedagógico; falta de material como livros paradidáticos entre outros” (D8). Diferente da situação anterior em que /a o professor/a chama para si ou para a universidade a responsabilidade pelos desafios, aqui percebe-se que há uma terceirização dos problemas, a questão é de estrutura e material e não de indivíduos. É fato que para além da formação acadêmica, existem outros fatores que influenciam a prática pedagógica e dentre eles, os que aqui foram citados. Mas é importante salientar que fatores como esses decorrem da ação dos sujeitos e de suas responsabilidades, sejam elas institucionais ou não.

Sobre como superam ou superaram as situações impostas no início da carreira, observa-se que os docentes mais uma vez trazem para si o compromisso e a responsabilidade pela resolução dos problemas. D1 escreve: “Flexibilizando minha teoria para aproxima-la (sic) da prática; “Realizando avaliações de diversos tipos, trabalhos etc.”, escreveu D3; “Superei com empenho e tendo a compreensão que o meu trabalho necessita muito de dedicação”, pontuou D11. “Com estudos, análises e adaptações da prática pedagógica à realidade vivenciada. Assim ainda o faço nos dias atuais” (D13). Observa-se a partir desses relatos que os professores exercem o profissionalismo, entendido como um termo “que faz referência ao processo de adesão ao discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais que são

estabelecidas coletivamente. [...]” (LEOCÁDIO; LINS; SANTOS, 2017, p. 127) e que segundo Libâneo (1998) citado por Paula Júnior (2012) traduz-se no compromisso docente com o projeto da instituição, e a dedicação ao trabalho, aos alunos, e ao trabalho coletivo da instituição.

Outros participantes buscam a superação por meio dos cursos de formação, como pode ser observado nas seguintes afirmativas: “Buscando novas formações” (D2); “Em formação continuada / Aperfeiçoamento” (D4); “Fazendo especialização, participando de curso” (D5); “Pesquisando e buscando me aprimorar” (D7); “Através de leituras e formação por conta própria” (D8); “Estudando e planejando” (D9). As respostas em questão elucidam a profissionalidade, que de acordo Paula Júnior (2012, p. 4) “é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal”. Cabe destacar que, no que se refere à formação continuada em nível de pós-graduação, oito dos professores participantes são especialistas e cinco já concluíram mestrado.

Um questionamento feito diz respeito ao tempo de experiência, D12 que já atua há 25 anos na educação básica, afirma que tenta superar os desafios “com a vivência diária, pois cada ano temos realidades distintas e novos desafios”. O fator experiência é, sem dúvida, relevante e muitas vezes essencial na resolução de problemas, sem negar, entretanto, que a responsabilidade pela formação didático-pedagógica caberia à universidade e instituições responsáveis pela formação de professores. Como já explicitado anteriormente.

Com relação ao tempo no magistério dos professores que participaram deste levantamento, cinco professores possuem entre dez e vinte anos de docência e oito possuem acima de vinte anos de experiência. Já na educação profissional, sete afirmaram que estão há onze anos nesta modalidade, cinco possuem entre dois e seis anos de experiência e um deles atua há apenas oito meses.

O questionário também abordou a formação para o ensino na educação profissional, os desafios que eles encontram atuando nesta modalidade e as possibilidades de enfrentamento. No que se refere à realização de cursos que tratam sobre o ensino na educação profissional, 06 professores afirmaram já terem participado de algum curso, cinco deles (D4, D8, D9, D12, D13) fizeram a Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional oferecida pela Universidade do Estado da Bahia, nos anos 2013 a 2014, para os professores da rede estadual baiana, informação que já havia sido verificada na Ficha cadastral dos docentes.

Quanto às dificuldades que encontram na prática docente na educação profissional destaca-se nas respostas a falta de formação adequada para as disciplinas que assumem, sendo que um dos participantes aponta o bacharelado como sendo esta formação. D1 escreve: Possui (sic) cursos de aperfeiçoamento, especializações e tenho conhecimento prático de várias áreas que convergem com a educação profissional, mas sinto que tudo isso é subjugado pela ausência de uma formação (bacharelado) nessas áreas.

Esta mesma consideração pode ser evidenciada nas seguintes respostas: “atuar em área fora da formação inicial” (D5); “A falta de formação técnica em relação aos cursos oferecidos” (D7); “Falta de formação para trabalhar nessa área específica” (D8). Outro/a professor/a apresenta questões que se referem a alterações no currículo: “Houve a redução da carga horária de história. Temos um grande desafio

em priorizar para planejar as aulas” (D9). D11 ainda pontua “Enfrento desafios, pois necessito pegar várias disciplinas específicas e isso requer muito estudo, mas consigo superar os desafios”. Da mesma forma outro escreve sobre “A dificuldade em delimitar conteúdos para determinadas áreas de abordagem técnica” (D12).

Em síntese, a resposta apresentada por D13 sintetiza e sinaliza uma série de questões relacionadas à educação profissional técnica que perpassam também outras dimensões, mas que certamente influenciam na existência dos desafios na prática.

O principal desafio é a formação para o ensino na educação profissional. Outros como a formação específica para o componente curricular pois para não perder carga horária somos obrigados a assumir disciplinas que não temos formação, isso nos leva a ir em busca dessas formações, o que não diminui o desafio pois sendo educação profissional há muito movimento na programação do professor, não sendo possível que este assumira sempre o mesmo componente curricular. Também importante é a quase inexistência de literatura de apoio tanto para o estudo quanto para a preparação de material de apoio aos alunos. (D13)

Por último, foi apresentado o questionamento sobre quais as formas de superação dos desafios, sendo quase unânime a formação continuada para os docentes como necessária para transpô-los. D4 foi bastante específico e afirmou “Com formação de professores para as disciplinas ou componentes curriculares ofertados na Educação Profissional”. D12 também relata “Com formação continuada em educação profissional” e D13 “Oportunizando ao professor formações continuadas em serviço (avaliação escolar, metodologias, uso das tecnologias digitais, entre outros temas); O apoio pedagógico, a pesquisa e valorização dos saberes também se fizeram presentes nas respostas. D5 e D11 chamam para si a responsabilidade afirmando que além da formação continuada é preciso fazer um bacharelado e ter dedicação ao trabalho. Já D1 escreve: “Ou eu busco essa formação ou o sistema poderia criar mecanismos para validar esse conhecimento tácito (formativo complementar)” e D10 acrescenta a questão dos laboratórios e equipamentos como necessários, terceirizando como dito anteriormente problemas que são institucionais e pressupõe responsabilização de indivíduos.

Moura (2007) ao tratar sobre a formação dos docentes que já atuam na EPT, “mas não tem formação específica nessa esfera educacional” (p. 209) afirma:

Para propor uma formação docente para esses profissionais é necessário, inicialmente, conhecê-los. Assim, constata-se que a maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atua. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal.

Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química,

geografia, história, etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em um curso cuja finalidade é a formação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar, no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Nesse sentido, coerente com o que é posto acima, a necessidade da formação docente para o professor da educação profissional é latente ainda na atualidade. Entretanto, que isso não seja feito nos moldes de programas especiais e emergenciais, aligeirados e descontínuos, mas por meio de política pública de Estado e atenta às especificidades de cada contexto e território. Segundo Costa (2012) a formação de professores demanda contextualização das condições socioeconômicas do país. Paula Júnior (2012) critica ainda o parcelamento da formação docente conforme os níveis de ensino e afirma que programas emergenciais ou especiais desqualificam a profissão docente.

Segundo André (2010) “[...] temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira.” Este é, conforme a autora “um indicador adicional de constituição” da área da formação docente enquanto campo de pesquisa. Apesar desse indicativo, a partir das informações levantadas no questionário de investigação, na consulta aos documentos institucionais e na revisão de literatura fica evidente que a formação docente é fundamental para o processo de transformação da sociedade. Certamente não isolada de outras ações, a formação docente pode contribuir para um avanço da sociedade no sentido de superação da dualidade que persiste no cenário educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desse trabalho é amplo e obviamente não se esgota nas discussões que aqui foram apresentadas. O objetivo principal foi provocar um debate em torno da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, buscando estabelecer um diálogo entre os indicadores do PNE, a realidade empírica de uma instituição de EPT, e a literatura que trata do tema. Outro objetivo foi discutir os desafios impostos à prática docente e os caminhos que os professores escolheram trilhar no sentido da sua superação.

Entende-se que os objetivos foram alcançados, embora alguns aspectos não tenham sido aprofundados por conta da delimitação temática. Como sugestão de aprofundamento, sugere-se um estudo em torno das políticas de formação docente do estado da Bahia para os professores da EPT bem como seus impactos na atuação destes; outro tema relevante é a rotatividade de profissionais decorrente da forma de contratação de professores das disciplinas de formação profissional, e a ausência de profissionais com formação do tipo doutorado nas redes públicas. Importante também

discutir sobre as Diretrizes da Formação de professores e a Base Nacional Comum de Formação trazidas pelas resoluções citadas.

Por fim, espera-se que o trabalho tenha atendido às recomendações apresentadas por Diniz-Pereira (2013) quanto ao campo da pesquisa sobre formação docente e reitera-se que a revisão da literatura e o estudo da realidade levantam algumas indagações relevantes, as quais são colocadas ao fim deste trabalho como provocações ao leitor. De que formação se trata quando se fala em formação docente para a EPT? Que tipo de professores serão necessários para a educação do presente e do futuro? E que tipo de pessoas se quer formar nas escolas?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 1-8, 19 dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2 de 1 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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/CP, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2021.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/758/531>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GARIGLIO, José Ângelo. JÚNIOR, Geraldo Silvestre. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 59, p. 871-892, out.- dez. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/04.pdf>. Acesso em: 21 jul 2021.

INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LOUREIRO, Luís Humberto Ferrari. **Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande. Uberlândia, 2012. Disponível em:
<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btd/0000010461.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LEOCÁDIO, Patrícia Renata de Azevedo; LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTOS, Maria Cristina Xavier dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Interritórios. Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco; Caruaru, Brasil, v.3, n. 4, p. 123 a 127, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22529>. Acesso em: 25 mar. 2022.

OLIVEIRA, Edna Guiomar Salgado; SANTOS, Bergston Luan; SILVA, Jaciely Soares da. A (in)utilidade das humanidades: debates sobre formação de professores na área de ciências da natureza. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de;

SILVEIRA, Éderson Luís. (Orgs.). **Educação e ciências humanas**: Reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, [S.l.] n. 1, p. 01 - 191, jun./nov. 2012. Disponível em:

http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/otros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.] v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SOFFNER, Rosemary. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p. **Projeto 914BRZ1142.3** CNE/UNESCO, Brasília.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2020.