

## A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Laura Maria Andrade de Sousa<sup>1</sup>; Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup>

Instituto Federal do Piauí, Universidade Federal do Piauí

DOI: 10.15628/rbept.2019.7506

Artigo submetido em jul/2018 e aceito em dez/2018

### RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa constitui-se de um estudo bibliográfico com o objetivo de discutir acerca da complexidade da profissão docente, enfatizando os desafios e possibilidades da formação de professores da e para a educação profissional e tecnológica, a partir de suas especificidades. As discussões alicerçaram-se nas ideias de teóricos e estudiosos dessa temática, tais como García (1999, 2009, 2010), Nóvoa (1999; 2007; 2017), Morgado (2011), Sacristán (1999), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Gauthier (2013), Tardif (2014), Machado (2008;2011), Moura (2008), bem como em aportes legais da educação e da educação profissional e tecnológica. O resultado do diálogo reforçou o fato de a expansão da Educação Profissional e Tecnológica exigir o enfrentamento e a instituição de políticas específicas e perenes para a formação de professores dessa modalidade, que considerem a complexidade da EPT e a diversidade dos perfis profissionais dos docentes e dos *loci* de atuação, enfatizando a responsabilidade dos Institutos Federais com esses programas, uma vez que possuem papel relevante na formação dos professores da EPT.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. Profissionalização. Profissionalidade. Educação Profissional.

## SPECIFICITY OF TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

### ABSTRACT

This research of qualitative approach constitutes a bibliographical study with the objective to discuss about the complexity of the teaching profession, emphasizing the challenges and possibilities of the formation of professors of and for the Professional and Technological Education, from their specificities. The discussions were based on the ideas of theoreticians and scholars of this subject, such as García (1999, 2009, 2010), Nóvoa (1999, 2007, 2017), Morgado (2011), Sacristán (1999), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Gauthier (2013), Tardif (2014), Machado (2008; 2011), Moura (2008), as well as in legal bases of education and Professional and Technological Education. The result of the dialogue reinforced the fact that the expansion of Professional and Technological Education requires the confrontation and the institution of specific and perennial policies for the teachers' instruction of this modality, that consider the complexity of EPT and the diversity of teachers' professional profiles and action places, emphasizing the responsibility of the Federal Institutes for these programs, since they play a relevant role in the instruction of EPT teachers.

**Keywords:** Teacher Training. Professionalism. Professional education.

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Avaliação Educacional. Pedagoga do IFPI. E-mail: [laura@ifpi.edu.br](mailto:laura@ifpi.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: [glorinha\\_m@yahoo.com.br](mailto:glorinha_m@yahoo.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa no campo da formação de professores tem aumentado substancialmente nas três últimas décadas, conforme demonstram os estudos do tipo estado da arte. Pesquisas desse tipo são muito importantes pois apresentam os temas mais pesquisados, destacam os achados, as metodologias, os referenciais teóricos e as contribuições dos trabalhos para a área, além de destacarem as lacunas encontradas no campo que podem e devem motivar novas investigações (ROMANOVISK, 2006).

Uma das lacunas reiteradas e evidenciadas nas pesquisas do estado da arte sobre formação de professores tem sido a escassez de trabalhos em relação à formação de professores para a educação profissional, se comparada à produção oriunda das pesquisas voltadas para os professores da educação básica.

André *et al* (1999), com base nas leituras dos resumos de teses e dissertações, de periódicos e de trabalhos apresentados em eventos científicos da década de 90, revelaram o quase silenciamento de pesquisas sobre a prática e as políticas de formação dos professores dos ensinos superior e técnico. Brzezinski (2006), em estudo semelhante com foco voltado para as teses e dissertações produzidas entre 1997-2002, revelou que, embora a subcategoria formação continuada tenha mais que triplicado o seu quantitativo em relação aos anos 90-96, nenhum trabalho abordou o tema sob a perspectiva da formação de professores para o ensino técnico-profissional.

Esse quase silenciamento revelado por André (1999) e Brzezinski (2006), entretanto, vai dando lugar, na segunda década dos anos de 2000, ao aparecimento e crescimento das pesquisas sobre a formação de professores para a educação profissional nos programas de pós-graduação, conforme aponta Oliveira (2016) em sua dissertação de mestrado. Segundo o levantamento da autora, no período de 2004 a 2014, motivadas talvez pela expansão da EPT, foram produzidas 34 pesquisas que tiveram como objeto de estudos a educação profissional, abordando-a sob as mais diversas problemáticas, tais como: política pública de formação docente, prática

pedagógica, perfil docente, identidade docente, constituição docente e formação continuada.

Em que pese a crescente produção e a indiscutível importância dessas categorias de pesquisa, em especial da abordagem da formação continuada, uma subcategoria da formação ainda permanece incipiente nas pesquisas sobre a formação dos professores que atuam na educação profissional: a inserção dos bacharéis professores iniciantes no trabalho docente nos Institutos Federais de Educação - IF's.

Esse fato corrobora com a defesa que se faz sobre a necessidade da realização de estudos acerca da formação de professores da EPT, sobretudo porque a expansão da educação profissional nos últimos dez anos demandou a ampliação do quantitativo de professores para atender ao aumento de cursos e de matrículas nessa modalidade de ensino, o que significa que há um percentual expressivo de bacharéis professores em exercício inicial da docência. Além disso, a forma de organização curricular dos cursos técnicos e dos níveis de ensino torna a docência ainda mais complexa, pois os professores atuam simultaneamente nos diferentes níveis e cursos. Soma-se a isso o fato de, pelo menos metade desses professores, serem oriundos de cursos de bacharelado sem formação pedagógica.

A literatura do campo da formação de professores aponta que os três ou cinco primeiros anos do ingresso na carreira docente apresentam-se como um período de tensões e de aprendizagens intensivas da profissão (GARCÍA, 1999). Nessa fase de iniciação, é comum os professores se ressentirem do distanciamento entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial para a docência e as situações práticas do cotidiano da sala de aula. Se mesmo os licenciados se sentem pouco preparados para ensinar, como pensar a formação dos bacharéis professores que atuam na educação profissional, considerando sua formação inicial que não o preparou para o exercício dessa atividade e a especificidade da modalidade de educação em que irá atuar? Diante desse questionamento, este artigo tem como objetivo discutir acerca da complexidade da profissão docente, enfatizando os desafios e possibilidades da formação de professores da e para a educação profissional e tecnológica a partir de suas especificidades.

As discussões aqui propostas sustentar-se-ão, teoricamente, nas ideias de García (1999, 2009, 2010), Nóvoa (1999; 2007; 2017), Morgado (2011), Sacristán (1999), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Gauthier (2013), Tardif (2014), Machado (2008; 2011), Moura (2008) e em aportes legais da educação e da educação profissional e tecnológica.

## **2 OS (DES)CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**

O movimento da profissionalização da docência tem início no século XVIII com a emergência dos Estados Nações e da consolidação da ciência. A nova configuração política e social reclama por um ensino laico, provocando uma mudança no perfil e na forma de seleção do professorado. Se antes bastava o domínio de rudimentos mínimos da escrita e dos números, agora os interessados na docência devem se submeter a exames ou concursos nos quais é discriminada uma base mínima de conhecimentos e de cultura profissional que o candidato deve possuir (JULIA, 2001).

Essa mudança na forma da seleção e do conteúdo para o ingresso na docência aponta para a historicidade da profissão docente e de sua permanente evolução, dado que ela se constrói consoante às necessidades de uma realidade histórico-social concreta. A esse passo inicial para a constituição do estatuto da profissão, segundo Nóvoa (1999), vão sendo agregados ao longo do século XIX e XX outros requisitos, tais como: a exigência de um tempo dedicado ao exercício da função; o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a necessidade de criação de um *lócus* próprio para a formação dos professores e a criação de associações que congreguem os profissionais docentes. As décadas finais do século XX e as primeiras décadas do século XXI vão imprimir, à luta pela profissionalização da docência, fortes tensões e contradições que ameaçam o seu estatuto profissional. Essas ameaças são oriundas tanto de contextos externos, a exemplo da instituição de avaliações externas como política de controle da profissão implementada pelos governos nos últimos anos, como do próprio contexto interno à profissão, a exemplo da incapacidade de organização dos professores, tanto no âmbito mais macro do sindicato quanto no âmbito mais micro, centrado na escola

(NÓVOA, 2007). Se a primeira tem como consequência a desprofissionalização e o desprestígio dos professores, a segunda promove o isolamento e a solidão da profissão, dificultando a constituição da profissionalidade docente.

Daí a afirmação de Sacristán (1999, p. 65) de que os contextos sociais, institucionais e pedagógicos impactam a constituição da profissionalidade docente, a qual o autor concebe como “o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Deste modo, subjaz ao conceito de profissionalidade aspectos como o caráter de permanente elaboração e sua relação com fatores externos à prática docente e à escola; a amplitude dos saberes e fazeres e dos espaços de ação e intervenção dos professores e, ao mesmo tempo, a conscientização dos limites e possibilidades da prática docente e dos seus efeitos e resultados; a assunção da complexidade da docência, o que remete à necessidade de se (re)pensar os programas de formação inicial e, em especial, de se reconhecer que a formação deve ser entendida na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Morgado (2011) considera a profissionalidade um conceito fundamental para se buscar a (re)valorização e a consolidação da profissionalização docente, ao qual alia os conceitos de competência e de identidade profissional. Segundo o autor, a profissionalização, cuja primeira etapa é a formação inicial, tem uma dupla finalidade: promover a aquisição das competências profissionais para o exercício da profissão e a apropriação da cultura profissional pelos futuros professores.

No entanto, García (2010) afirma que a definição de um repertório de saberes necessários à formação e ao exercício da docência e à construção da identidade profissional não tem sido fácil, pelo fato de a docência ser uma atividade complexa que é afetada por crenças, conhecimentos e valores construídos anteriores e durante a formação inicial e que atravessam toda a carreira. Assim, o autor defende a perspectiva de a formação ser concebida como desenvolvimento profissional, o qual compreende como um processo contínuo que se desenvolve em etapas que abarcam a pré-formação, a formação inicial, a iniciação profissional e a formação continuada. Deste modo, a formação inicial constitui-se um desafio, visto que o futuro professor vem

imbuído de crenças e padrões de pensamento construídos ao longo da sua pré- formação que vão influenciar sua maneira de ensinar e sua identidade.

Ainda que uma vasta literatura discorra acerca das dificuldades para implementação de currículos e programas de formação inicial e continuada e aponte direções para a mudança, especialmente em relação à dimensão e ao espaço da prática, a realidade é que os cursos de licenciatura não têm conseguido promover uma formação que articule teoria e prática (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). Talvez aí resida a explicação para o “*choque de realidade*” manifestado pelos professores iniciantes, quando se deparam com complexas situações em sala de aula nas quais seu repertório de conhecimentos não dá conta de resolvê-las. Diante desse contexto, é comum recorrerem àquelas crenças e padrões adquiridos no contexto da pré- formação.

Outra dificuldade observada ainda em relação à formação inicial por Morgado (2011) é a prevalência dos modelos de formação baseados na racionalidade técnica, de caráter prescritivo, os quais limitam o professor a um mero executor de atividades elaboradas por outrem. Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003) acrescentam outro viés limitador do papel do professor no paradigma da racionalidade técnica:

[...] Na formação baseada no racionalismo técnico, o professor está limitado de interagir com outros profissionais, pois é pensado como um consumidor de “conhecimentos científicos” produzidos por outros. Essa situação leva a desprofissionalização técnica que se une aos contextos de desvalorização do trabalho do professor como elemento dessa desprofissionalização. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003, p.38).

Essa perspectiva dos autores vai ao encontro das características da profissão docente descritas por García (2009) que influem na forma como se aprende e se aperfeiçoa o trabalho docente, dentre elas a de que para ensinar são necessários conhecimentos outros que se somam ao do conteúdo da matéria. Para o autor, tão importante quanto o conhecimento da matéria a ensinar também é importante que o professor conheça o contexto em que vai atuar, conheça os alunos a quem vai ensinar e domine os conhecimentos que são necessários para tornar esse conhecimento acessível aos alunos.

Gauthier *et al* (2013) também reconhece que não se pode reduzir o conhecimento profissional dos professores à dimensão mais aparente do

trabalho docente – o conhecimento técnico – e que se faz necessário um aprofundamento na questão do repertório dos saberes docentes, até mesmo como forma de superação da desconfiança que paira sobre a Pedagogia, enquanto ciência da teoria e da prática da educação. Para o autor, esse campo teórico não tem conseguido revelar os saberes que são inerentes ao trabalho docente nem produzir saberes sobre ele.

Em consequência disso, a profissão docente ora é vista como um ofício desprovido de saberes, o que leva à crença de que basta conhecer o conteúdo ou ter talento, ou cultura, ou bom senso, ou intuição, ou experiência para ensinar; ora é vista como um saber sem ofício, visto que o conhecimento produzido não tem base no contexto real no qual a prática se desenvolve. Tardif (2014) equaciona esse problema, ao considerar que os saberes da docência provêm de fontes sociais variadas como a família, o ambiente social, a formação escolar, a formação profissional inicial e continuada, os programas e livros didáticos e a própria experiência da prática.

Nóvoa (2017) defende que o lugar do trabalho como espaço formador e da prática como produtora de saberes, contudo, só se efetiva se esses forem estruturados de forma colaborativa, rompendo com o individualismo e o isolamento que tem sido a marca do trabalho docente. Para tanto, algumas mudanças precisam ser implementadas tanto em relação ao modo de organização do currículo, quanto dos espaços, das estratégias de ação e da relação entre os professores mais experientes e os iniciantes.

### **3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESPECIFICIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, art. 61, exige formação em nível superior em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica para graduados não licenciados para o exercício da docência na educação básica, admitindo o notório saber exclusivamente para as disciplinas da formação profissional. Tal formação deve ser assentada nos fundamentos preconizados no Parágrafo único do artigo 62:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Os fundamentos legais da formação docente explicitam boa parte dos resultados e proposições dos estudos e pesquisas realizados no campo da formação docente. Dentre esses fundamentos é importante ressaltar a exigência de uma sólida formação básica que contemple tanto os conhecimentos específicos da área de formação quanto os da formação geral e pedagógica; a necessária articulação entre teorias e práticas, ressaltando a importância do estágio supervisionado e, ainda, a valorização da experiência profissional. Desse modo, os fundamentos reconhecem que a docência é “um ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 2013, p.28), fruto de um processo de formação profissional superior que dialoga com a realidade concreta, na qual o futuro professor atuará. Também é importante destacar, em que pese as restrições e polêmicas que suscitam o notório saber, a explicitação pela primeira vez, em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, da formação ou das exigências necessárias para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica, haja vista que, segundo Machado (2008), a marca das políticas de formação para os professores dessa modalidade de ensino tem sido a improvisação, a descontinuidade e o caráter especial e emergencial dos programas de formação. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2008, p.82).

É pertinente salientar que, mesmo que a posituação da Lei não assegure a efetivação do que ela prescreve, essa legalização traz à luz o debate sobre a necessidade de se pensar de forma mais sistemática a formação e as condições de trabalho dos professores que atuam nessa

modalidade de ensino que, dada a sua especificidade, torna esse debate ainda mais impositivo.

A organização curricular da EPT é estruturada em cursos e programas que contemplam três níveis: formação inicial e continuada, formação profissional técnica de nível médio e formação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Ressalta-se que se o *lócus* de atuação do professor fórum Instituto Federal, cuja estrutura é pluricurricular e multicampi, isso significa que ele poderá atuar, simultaneamente, nesses três níveis de ensino da EPT. Se não bastassem as singularidades de cada nível dos cursos e do público a ser atendido, como adolescentes saídos do ensino fundamental, jovens em curso ou egressos do ensino médio e adultos de percursos formativos descontínuos, para justificar a necessidade de um olhar mais cuidadoso com a formação desse profissional, soma-se a isso o fato de que boa parte desses professores é oriunda de cursos de bacharelados, ou seja, que não possui o devido preparo para o exercício da docência.

Para além da questão da formação profissional inicial, Machado (2011) levanta outras que vão impactar na constituição da identidade profissional, na socialização ou iniciação profissional, nas práticas profissionais e na profissionalização dos docentes:

A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar) (MACHADO, 2011, p. 4).

As questões postas pela autora dimensionam a tamanha dificuldade e a urgência de políticas específicas para essa modalidade, face à diversidade das questões levantadas, o que já sinaliza para diferentes programas e políticas para o seu enfrentamento. Muito embora a problemática da formação tenha ganhado relevo nos estudos e pesquisas na última década, efetivamente, na prática, as medidas têm caminhado a passos lentos. É o que comprovam os dados do Observatório do PNE em relação à estratégia que objetiva atender a meta 15, referente à Formação de Professores, do referido Plano:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014, estratégia 15.13)

Segundo o levantamento realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, a pedido do Observatório do PNE, apesar de haver oferta de cursos de complementação pedagógica em diversas instituições, especialmente nos Institutos Federais, para habilitação de seus próprios docentes por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), mantido pela Capes, esses representam apenas 1% de 70 mil professores cursistas. O consultor ressalta, ainda, a inexistência de políticas e de programas nacionais que contemplem essa finalidade com mais profundidade e que, em razão da grande maioria não possuir avaliação dos resultados, não é possível afirmar que esses programas de fato atendam e cumpram a estratégia da meta com a qual se relacionam.

A complexidade própria da natureza, da organização e dos profissionais docentes da EPT exige um olhar diferenciado sobre a formação do professor, especialmente daqueles que atuam nos cursos técnico de nível médio integrado à educação profissional. A forma integrada, que congrega em um só tempo os conhecimentos da formação propedêutica e os da educação profissional, objetiva a formação integral dos educandos e fundamenta-se na articulação da cultura, ciência, trabalho e tecnologia.

Desse modo, a formação do técnico de nível médio deverá transcender o domínio da técnica do saber-fazer e encaminhar a formação do educando para o domínio de conhecimentos, saberes e competências profissionais que lhe garantam o exercício profissional e da cidadania, assentados em fundamentos científicos e tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012). Dito de outro modo, a formação em nível técnico deverá possibilitar ao egresso não só o exercício da atividade profissional, mas, sobretudo, a capacidade de compreender o mundo em que vive, as condições objetivas e subjetivas do trabalho e do emprego, os impactos das tecnologias nas relações sociais e de trabalho, as questões sociais emergentes como a inclusão, as

relações de gênero e etnia, a diversidade, a formação para a cidadania, dentre outras.

Outro aspecto a considerar é a característica do público-alvo dessa forma de ensino: alunos oriundos do ensino fundamental com média de idade de quinze anos, em plena adolescência, e que não têm desenvolvido ainda a disciplina e a autonomia necessárias aos estudos, necessitando ainda da orientação e intervenção dos professores em seu processo de aprendizagem e adultos cuja escolaridade é marcada por uma trajetória de abandono e retomada dos estudos.

Moura (2008) amplia essa discussão salientando a necessidade de políticas de formação também para os licenciados, pois elucida que sua formação, embora o tenha preparado para a docência, não lhe foi oportunizado em seu processo de formação a vivência da e na EPT. Para tanto, apresenta algumas proposições para a formação dos professores da EPT, advertindo, porém, que não se pode pensar a formação sem se questionar o próprio modelo socioeconômico do Brasil e o papel da EPT nesse contexto. Também destaca a necessidade de diferentes modelos de formação, de modo a atender as diferentes necessidades formativas dos professores, tendo em vista a heterogeneidade de suas formações inicial. O autor propõe que a formação se dê em dois eixos: um, de aprofundamento da formação específica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; outro, referente à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. O Quadro abaixo apresenta uma síntese das proposições do autor, considerando os diferentes perfis de professores que atuam na EPT:

Lócus de atuação*	Formação Inicial	Modelos de Formação	Conteúdos
Sistema "S", ONGs e Rede Privada	Não graduados	Conhecimentos específicos da área profissional em que atuam +Formação didático-político-pedagógica, de preferência em um único processo formativo	- As relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; - Políticas públicas e, sobretudo, educacionais;
Sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União	Graduados que já atuam como docentes da EPT, sem formação específica** e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial.	Cursos de licenciatura voltados para aEPT e pós-graduação lato e <i>stricto sensu</i> , com previsão de estágios e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.	- Papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; Concepção da unidade ensino-pesquisa; - Concepção de docência que se sustente numa base humanista; - Concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
-	Egressos do Ensino Médio e/ ou de Curso Técnico	Licenciatura específica para a EPT ou Licenciatura conjugada aos Cursos Tecnologia, com dupla diplomação.	- A profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e desenvolvimento local e inovação.

Fonte: elaborado pela autora, fundamentando-se em Moura (2008).

\* O autor considerou a maior incidência de profissionais.

\*\* Inclusive os licenciados.

Para cada uma dessas proposições, o autor considera os seus limites e possibilidades, refletindo sobre questões como o possível (des)interesse dos jovens do Ensino médio ou técnico pelos cursos de licenciatura para a EPT, os requisitos de ingresso nos cursos e o modo e abrangência da licença para o exercício da docência desses profissionais, considerada a amplitude das áreas profissionais da EPT. Uma questão que também poderia ser considerada seria o possível (des)interesse dos docentes graduados já inseridos nos sistemas em participar de tal formação. No entanto, o central na discussão do autor é a sua defesa e a afirmação da docência como profissão e a reiteração da necessidade de que tanto a instituição quanto o Estado promovam políticas

permanentes de formação e que nelas envolvam os principais interessados: os professores.

Vaillant (2009), sustentada no estudo de McKinsey (2007), demonstra que algumas das chaves para explicar os bons resultados dos países melhores colocados nos testes padronizados internacionais são a forma de seleção para o ingresso na carreira, a formação e o apoio dado aos professores, o que corrobora com o posicionamento de Moura (2008).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do que se propôs neste artigo, é válido salientar que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica torna urgente o enfrentamento e a instituição de políticas perenes e específicas para a formação de professores para essa modalidade. Acredita-se que seja o caso de os IF's incluírem em seus processos de seleção, senão como etapa eliminatória, a obrigatoriedade de os professores ingressantes participarem de um curso/programa de formação que aborde as questões de fundo da EPT, da singularidade e finalidades dos próprios IF's e da docência mesma, pois, como sugere García (1999), baseado em Burke; Fessler; Christensen (1994), é possível que os professores diante de um novo contexto de atuação ou de um novo nível de ensino se sintam como iniciantes.

A complexidade da EPT e a diversidade dos perfis profissionais dos docentes e dos *loci* de atuação exigem programas diferenciados que atendam às especificidades dos cursos e programas e de suas finalidades. A inclusão na LDB 9.394/96 dos incisos IV e V, no artigo 61, que explicitam a formação exigida para os professores da EPT, parece sinalizar para uma nova compreensão da docência e consolidação do seu movimento de profissionalização. Entretanto, como apontam os dados do observatório do PNE, tanto as políticas quanto a participação dos professores nos programas de formação revelam um cenário incipiente e desafiador.

Os Institutos Federais, apesar de não responderem pelo maior número de matrículas, possuem papel relevante na formação dos professores da EPT, tanto pela capilaridade, que lhes permite estarem presentes nos recônditos mais distantes do país, quanto pela qualidade dos seus quadros de servidores,

bem como por atuarem nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, profissional e superior. Assim, possuem enorme responsabilidade no que diz respeito à formação dos professores que compõem seus quadros.

Nesse sentido, alguns IF's, por exemplo o do Piauí, têm implementado programas de acolhimento aos professores ingressantes, no sentido de promoverem a socialização e a imersão na cultura organizacional e profissional (IFPI, 2014). Alguns dos temas abordados nesses programas dialogam com os propostos por Moura (2008), guardadas as devidas proporções, uma vez que o programa referido não se aproxima nem em duração, nem em profundidade daqueles propostos pelo autor. A referência ao programa tão somente representa uma das infinitas possibilidades de iniciativas que podem e devem ser realizadas pelos Institutos Federais para os professores em exercício.

Salienta-se que esse chamado à responsabilidade institucional dos IF's não desconsidera a necessidade de políticas mais perenes e sistemáticas de formação dos professores para a EPT promovidas pelo Estado. À regulamentação do aporte legal devem somar-se a avaliação dos programas já implementados, a implementação de novas propostas, a partir dessas avaliações e da produção teórica, e recursos para porem movimento essas políticas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmaz de Afonso et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: abril 2018>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: jul.2018.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/estrategias/15-13-formacao-docente-para-educacao-profissional>>. Acesso em: jul. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Coordenação e organização Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado**. Vol. 13, nº 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898/23904>>. Acesso em: maio 2018.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n.3, p.11-49, dez. 2010. Disponível em: <<http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>>. Acesso em: jun. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil um estado da arte**. Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).

IFPI. **Programa de Ambientação Institucional**. 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, 9-43, Ano2001, Jan./Jun. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/26>>. Acesso em: dez. 2017.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. IN: **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. p. 67-82. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em jul 2018.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.73, out-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, nº 1. p. 25-38,2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>>. Acesso em: jun. 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. V. 47, n. 166, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: abril 2018.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: abr. 2018.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltran e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor – profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1891/189116275004/1>>. Acesso em: jul. 2018.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999.p. 65-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente. **Profesorado**. Vol. 13, nº 1, p. 25-41, 2009. Disponível

em:<<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41900/23906>>.  
Acesso em: mai. 2018.