

Desafios na formação de professores na/ para a educação profissional e tecnológica

Celielson de Aguiar Brito^[1], Silvilene Brito de Melo^[2], Ana Sara Castaman^[3],
Josimar de Aparecido Vieira^[4]

[1] celielson@unir.br. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus Guarajá-Mirim. [2] silvilene.melo@ifro.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Guarajá-Mirim. [3] ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão. [4] josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo conhecer as concepções e os fundamentos que embasam os Institutos Federais de Educação, com a finalidade de refletir acerca da atuação e dos processos de formação dos docentes na/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa do tipo bibliográfica, e pautado nas bases conceituais da EPT, apresenta: a) os procedimentos metodológicos; b) as concepções que embasam a proposta educativa da EPT, c) os desafios da atuação do profissional docente e d) o processo de formação do professor nessa modalidade de ensino. Constatou-se que a formação docente voltada para a EPT deve contemplar a compreensão por parte dos docentes de que o ensino ultrapassa a mera profissionalização e, sobretudo, necessita estar comprometido com a formação humana integral do educando.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Humana.

ABSTRACT

This essay aims to understand the conceptions and fundamentals that underlie the Federal Institutes of Education, with the purpose of reflecting on the performance and the training processes of teachers in/for Professional and Technological Education (EPT). For this purpose, based on a qualitative methodological approach, of a bibliographic type, and based on the conceptual bases of EPT, it presents: a) the methodological procedures; b) the concepts that underlie the educational proposal of EPT, c) the challenges of the teaching professional's performance, and d) the teacher training process in this teaching modality. It was found that teacher training focused on EPT must include the understanding on the part of teachers that teaching goes beyond mere professionalization and, above all, needs to be committed to the integral human education of the student.

Keywords: *Teacher training. Professional and Technological Education. Human formation.*

1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme o parágrafo 2º, artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, compreende cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituídos pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), foram inaugurados como espaços escolares que visam a ofertar todo esse conjunto de cursos que compõem a EPT.

Em virtude da complexidade dessa modalidade de ensino surgem inúmeros desafios, advindos de sua estrutura e de sua organização singular, bem como de seus pressupostos e de suas bases conceituais peculiares, que requerem uma formação consistente do professor que atua na Rede Federal. Ressalta-se ainda a necessidade de qualificação, visto que a maioria dos profissionais da educação são bacharéis e tecnólogos sem formação pedagógica e/ou licenciados que não possuem o domínio dos pressupostos teórico-práticos para a atuação no âmbito da EPT. Castaman e Vieira (2013, p. 8) reforçam que a docência na EPT “[...] tem sido exercida por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição onde atuam. Alguns deles nunca tiveram contato com a formação pedagógica sistemática”.

Considerando essa realidade, este estudo encontra-se delimitado com a seguinte problematização: quais os pressupostos que devem apoiar a atuação e a formação de professores na/para a EPT? Para tentar responder a esse questionamento almeja-se conhecer as concepções e os fundamentos que embasam os IF, com a finalidade de refletir acerca da atuação e dos processos de formação dos docentes na/para a EPT.

Assim, este ensaio de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica trata dos procedimentos metodológicos e reflete sobre as concepções que embasam a proposta educativa da EPT, sobre os desafios da atuação do profissional docente, e também sobre o processo de formação do professor nessa modalidade de ensino.

2 Metodologia

Este estudo consiste, metodologicamente, em uma abordagem qualitativa, uma vez que emprega e que coleta uma série de materiais empíricos, como textos e produções (ASSIS GUERRA, 2014). Abarca uma pesquisa do tipo bibliográfica, a partir de materiais já elaborados, em especial, livros e artigos científicos (GIL, 2008). A pesquisa bibliográfica pode ser um dos instrumentos para conhecer as concepções e os fundamentos que embasam os IF e os processos de formação dos docentes na/para a EPT.

Nesse sentido, para tratar das concepções e dos fundamentos dos IF, o trabalho orienta-se com base em Libâneo (1996), Mézáros (2005), Pacheco (2010), Saviani (2011), Aguiar e Pacheco (2017), Castaman e Rodrigues (2020). Para abordar a atuação dos docentes na EPT, a pesquisa ancora-se em Anastasiou e Alves (2007), Kuenzer, Franco e Machado (2008), Cardoso (2012), Fartes e Santos (2011), Gariglio e Burnier (2012) e Castaman e Rodrigues (2020). E, para discutir sobre a formação de professores na/para a EPT, o trabalho apoia-se em Libâneo e Pimenta (1999), Kuenzer, Franco e Machado (2008), Machado (2008a, 2008b), Oliveira (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Cardoso (2012), Castaman, Vieira e Oliveira (2016), Costa (2016), Oliveira (2016a), Oliveira (2016b), Santos e Brancher (2017), Vieira (2017), Castaman e Rodrigues (2020), além dos regulamentos oficiais Brasil (1996, 1997, 2015).

3 Formação de professores: atuação na/para a educação profissional e tecnológica

Na EPT ingressam profissionais de várias áreas de formação com pouco ou nenhum conhecimento acerca das ciências da educação e da prática docente. Além disso, historicamente, a formação de professores no Brasil pouco contemplou essa modalidade de ensino, e são poucas as investigações científicas e as experiências sobre essa temática. Há, ainda, uma fragilidade de políticas públicas de formação continuada diante da nova proposta de ensino para a EPT (SANTOS; BRANCHER, 2017). Esses são alguns dos desafios que envolve ser docente na EPT. Moll (2008, p. 13) cita um contexto de desafios no qual a formação de professores na/para a EPT está inserida: “de ampliação das matrículas de educação técnica no nível médio, sobretudo, a partir de uma matriz integrada, e de consolidação dos itinerários

formativos que atravessem os diferentes níveis de educação profissional e tecnológica”. Nesse escopo, discute-se sobre as bases conceituais da EPT, de modo a compreender os modos de atuação do professor e a necessidade de formação desse profissional.

3.1 Concepções que embasam a educação profissional e tecnológica

Os IF foram instituídos em formato pluricurricular e multicampi, a partir de um conjunto de políticas de oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino. Possuem como pressupostos e diretrizes a formação humana e cidadã, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Essas ações devem basear-se na integração entre ciência, tecnologia, cultura e nas suas funções em todos os sentidos da vida humana, assim como enquanto esferas indissociáveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual (PACHECO, 2010).

A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse sentido, o IF constitui-se como uma política pública pactuada com o compromisso de transformação social e com o enriquecimento de conhecimentos que visam ao progresso socioeconômico do local e da região que polariza. Além disso, os IF possuem características particulares que definem sua identidade por meio de “[...] uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 19). Contudo, não é uma tarefa simples mediar essa rede de saberes. Assim, Libâneo (1996, p. 3) apresenta considerações acerca das transformações do mundo,

da vida e de como o professor deve estar atento para realizar essas mediações junto aos estudantes:

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

Destarte, é indispensável que os professores incorporem em suas práticas educacionais a prevalência do bem social sobre os demais interesses e que estejam preparados para mediar os referidos saberes. Saviani (2011, p. 65) apresenta elementos de discussão que revelam algumas pistas para o entendimento quanto à mediação desses saberes:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Diante do exposto, constata-se que a aprendizagem na EPT não deve qualificar para o mercado, mas para a vida (AGUIAR; PACHECO, 2017). Mézáros (2005, p. 10) complementa que “[...] a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para espaços públicos, e se abrir para o mundo”. O estudante deve ser formado para atuar em sua região e ser o protagonista das mudanças sociais necessárias no seu entorno.

Logo, a atuação do professor da EPT necessita contemplar em suas práticas a complexidade e a diversidade desse universo particular dos IF, as demandas de cada modalidade de ensino, bem como a articulação com o mundo do trabalho, que requer uma atenção constante à relação teoria/prática, entre outros elementos (PENA, 2016). Também, “[...] precisamos de

professoras e professores que coloquem em diálogo conhecimentos humanísticos e tecnológicos, num momento importante da história política, econômica e social do Brasil” (MOLL, 2008, p. 13). Destaca-se que, mesmo para aqueles que já compreenderam essa concepção dos IF, ainda existe uma lacuna, de difícil entendimento, conforme expõem Castaman e Rodrigues (2020, p. 2):

[...] a tendência natural dos docentes nas diferentes áreas, mesmo atuando em EPT, é de adesão ao conteudismo, de reprodução da ideia de meritocracia acadêmica, de reducionismo metodológico e da promoção de um ensino ou centrado no professor ou no conteúdo. Esta prática educativa não apenas deixa de promover a autonomia e autodeterminação nos/com os estudantes, mas as inviabiliza por completo.

Desse modo, o grande desafio do professor talvez não seja somente o de conhecer as bases conceituais, mas, sim, o de saber como fazer e como desenvolver uma forma de ensino que integre todas as dimensões da formação geral e técnica – sem desconectá-las. Para tanto, a próxima seção aborda a atuação docente na EPT.

3.2 Atuação docente na educação profissional e tecnológica

As transformações que aconteceram no mundo do trabalho, em especial pela inserção das novas tecnologias, com base na microeletrônica, tornaram necessárias mudanças na atuação e no planejamento educacional dos professores da EPT. Conforme salientam Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 20):

Na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas da acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional, que por consequência traz novas demandas de formação de professores.

Na atualidade, é preciso focar mais em competências cognitivas complexas do que no saber prático para formar um jovem para o mundo do trabalho. Essa afirmação é verdadeira, uma vez

que as alterações ocorrem com muita rapidez, e que, muito provavelmente, após um período de três anos, muitos dos conhecimentos internalizados pelo aluno no primeiro ano já terão se tornado obsoletos.

O estudante precisa desenvolver a capacidade de trabalhar com as ideias, as competências comunicativas, o domínio de linguagens, bem como com a capacidade de síntese, de análise e de criação. Logo, ele necessita de um professor que seja capaz de utilizar estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2007) que venham a proporcionar o desenvolvimento intelectual e o enfrentamento de situações da prática social e do trabalho. Ainda, Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 21) reforçam que, ao atuarem em EPT, os professores, inevitavelmente, carecem de compreender “a concepção de trabalho enquanto ‘evento’ e a concepção de competência enquanto práxis”.

A concepção que toma competência como práxis, a partir das mudanças ocorridas no trabalho, portanto, remete à articulação entre teoria e prática, entre atividade e trabalho intelectual para atingir a uma finalidade, o que define o seu caráter transformador. Assim colocada a questão, torna-se necessário melhor compreender o significado e as formas de articulação entre conhecimento tácito e conhecimento científico, a partir da mediação da base microeletrônica. (KUENZER; FRANCO; MACHADO, 2008, p. 24).

Contudo, sabe-se da complexidade de reposicionar a relação entre o conhecimento tácito e o científico, assim como de articulá-los a um processo de formação integral que venha a atender essas reivindicações, tendo em vista a diversidade de campos, de áreas e de modos de atuação envolvidos. Por isso, Cardoso (2012) sugere o estudo de alguns saberes que são pertinentes para a atuação do professor na EPT: saberes relativos ao ensinar, saberes relativos ao ser e ao agir, saberes relativos às finalidades da ação educativa e saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho.

Ainda, Fartes e Santos (2011, p. 2), abordando o tema da docência em EPT, problematizam:

Tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino;

enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica; pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Apesar dos desafios citados, existem alguns estudos (KUENZER; FRANCO; MACHADO, 2008; GARIGLIO; BURNIER, 2012) baseados em experiências na EPT que parecem ser promissores e podem ser uma direção rumo à formação de professores. Esse conhecimento tem sido elaborado nas últimas décadas e propõe uma pedagogia de trabalho adequada ao caso brasileiro. Conforme concluem Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 33):

Estas experiências, já avaliadas, têm apresentado resultados positivos a partir da consideração de alguns princípios básicos: a consideração do processo de trabalho, compreendido como relação social, como foco para a seleção e organização de conteúdos; a adoção das categorias do método da economia política com destaque para a relação entre parte e totalidade, entre teoria e prática e entre conhecimento geral e específico; e as trajetórias de vida e de trabalho dos alunos como ponto de partida [...].

Nessa perspectiva, acredita-se que tal concepção precisa estar clara ao professor para que possa desenvolver seu trabalho pedagógico com foco na competência como práxis, com pressupostos orientados à investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para um projeto de educação profissional ampliado (DELUIZ, 2001). Assim, a formação de professores pode ser um dos caminhos a se trilhar para compor a profissionalidade do docente que atua ou atuará na EPT.

3.3 Formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica

A temática da formação de professores é amplamente debatida no campo da educação. Contudo, quando se trata da formação de professores na/para a EPT, percebe-se que esse é um tema ainda pouco explorado. Em produções acadêmicas de mestrado e doutorado sobre o tema da formação de professores, pode-se encontrar discussões e debates acerca da formação de professores para a educação básica, sobretudo para a EPT (CARDOSO, 2012; OLIVEIRA, A. 2016; OLIVEIRA, R. 2016; VIEIRA, 2017). Santos e Brancher (2017) mencionam a fragilidade de políticas públicas de formação continuada frente ao novo projeto de ensino para EPT. Vieira, Vieira e Belucar (2018) estudam sobre a formação continuada de professores na EPT, enquanto Castaman e Rodrigues (2020) abordam a formação dos formadores na/para a EPT, destacando a identidade e os desafios do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em rede, na área de ensino.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.396 (BRASIL, 1996), evidencia-se na legislação brasileira uma flexibilidade no que tange a essa formação, que se realiza por meio de cursos considerados emergenciais e aligeirados (MACHADO, 2008a, 2008b; OLIVEIRA, 2008; COSTA, 2016). Nesse sentido, questiona-se: como promover a formação de professores na/para a EPT?

Tendo em vista as inúmeras áreas que existem na EPT, torna-se difícil ofertar cursos de licenciaturas de forma geral, dadas as especificidades dessa modalidade de ensino. Neste caso, Libâneo e Pimenta (1999, p. 242) destacam que a formação de professores necessita ocorrer em “[...] cursos de pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação”, em instituições de ensino superior.

Castaman, Vieira e Oliveira (2016) ressaltam que, atualmente, há uma mobilização no processo de ensino e de aprendizagem de professores com formação pedagógica (licenciados), com larga experiência docente, bem como daqueles sem formação pedagógica (bacharéis e tecnólogos), com pouca ou nenhuma experiência na docência. Esses, em sua maioria, cursam a complementação pedagógica para a qualificação profissional. Destarte, para dar conta dessa demanda, inúmeros docentes têm recorrido

ao curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, criado pela Resolução CNE/CEB nº 02/1997 como uma alternativa provisória e excepcional. Destaca-se que essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que ampliou a carga horária do curso, mantendo sua provisoriedade e excepcionalidade.

A Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, recomenda como meta aumentar o nível de formação de 50% do corpo docente nacional em cursos de pós-graduação até 2024. Reforça-se que a formação continuada é de extrema importância para que o professor se mantenha atualizado, buscando novas metodologias que venham a contribuir na formação do estudante. A formação continuada pode ser ofertada como “[...] palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 198). Galindo e Inforsato (2016 p. 2) compreendem formação continuada

[...] como ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar.

Essas são algumas das alternativas para compreender as categorias envolvidas na EPT. Contudo, sabe-se que é um tema complexo que exige estudos acerca da matriz de conhecimentos, a qual poderá constituir processos formativos que alinhem ciência, tecnologia, arte e cultura, além das unidades curriculares que fazem parte da pedagogia do trabalho. Kuenzer, Franco e Machado (2008, p. 38) salientam, enfaticamente, a necessidade de se preparar o pedagogo para o trabalho, pois os cursos de pedagogia focam na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. Dessa forma, os autores sugerem cursos de especialização em pedagogia do trabalho, com o intuito de efetivamente formar o professor para a EPT. Esses profissionais teriam ferramentas para dominar a ciência da educação, a partir da realidade do trabalho.

Faz-se necessário discutir, também, sobre o lugar do IF nessa conjuntura de formação docente

para a EPT, buscando compreender o seu papel na construção de parâmetros para essa reflexão. Os IF, conforme sua lei de criação (BRASIL, 2008), devem reservar o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Poderão ofertar, ainda, cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu que contribuam para a promoção do estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com foco no processo de geração e inovação tecnológicas. Assim, o IF constituiu-se como um espaço de discussão, mediação de saberes e formação de professores na/para a EPT.

Diante do exposto, é necessário considerar a formação de professores na/para a EPT, pensando, principalmente, no tipo de indivíduo que esse professor deseja formar, pois isso perpassa pelas concepções que embasam a EPT e a atuação docente. Salienta-se, nessa reflexão que, muitos formadores de formadores já tiveram, ou têm, sua subjetividade capturada pelo modelo hegemônico e tendem a replicar seu modo de compreender a realidade objetiva, fazendo com que predomine a ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação.

Grande parte dos docentes em EPT foram formados numa perspectiva disciplinar e específica, que possui muito mais o caráter de um bacharelado disfarçado do que propriamente uma licenciatura de fato. Essa fragmentação do saber dentro da própria área do conhecimento, cartesiana em sua constituição teórica e prática, culmina num processo formativo que faz o docente adotar um modelo de ensinar e aprender que prime pela especialização, pela especialidade de sua área de conhecimento e não raramente por pensar que os demais saberes são inferiores ou de menor importância (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 6-7).

Na formação dos formadores pode ter ocorrido uma ausência de “[...] um trabalho profícuo de epistemologia, história e filosofia da ciência, pensado à luz da didática, somada à falta de investigação sobre as bases conceituais dos diferentes saberes” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 5), o que pode restringir o docente a autodeterminar-se e conduzi-lo a reproduzir os saberes que constituíram a sua

identidade. Logo, são necessárias concepções teórico-práticas que permitam sair de um modelo convencional de ensino (refém dos ditames do mercado) e fomentar uma reflexão sobre o ensino em EPT (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Assim, o que se almeja no processo de ensino e aprendizagem é que os conteúdos sejam contextualizados e a realidade pensada criticamente para além do senso comum; que seja essa a qualidade da educação ofertada à formação humana. Contudo, torna-se necessário (re)pensar a formação de professores na/para a EPT.

4 Conclusão/Considerações

Embora não se tenha aprofundado todas as dimensões desse debate, como a questão das políticas públicas para formação inicial e continuada de professores na/para a EPT, assim como a resistência e as dificuldades do dia a dia dos professores em relação à formação continuada, assunto sobre o qual já há qualificada produção, aponta-se que a EPT está sabidamente comprometida com a formação humana integral. Isso exige que o professor assuma, como pressuposto, a concepção de ensino na/para a EPT que ultrapasse a mera profissionalização para atender às demandas do mercado de trabalho. O que significa, em outras palavras, que se deve oferecer ao estudante a oportunidade de humanizar-se ao longo da formação técnica integrada ao ensino médio, tornando-se crítico e ativo diante da sua própria realidade.

Mas, se por um lado há a exigência desse tipo de postura profissional por parte do docente, há, por outro lado, a necessidade de uma formação que retome não apenas o debate curricular e pedagógico, mas também as matrizes históricas e políticas, e seus condicionantes, na EPT. Enquanto não houver uma formação disponível e contundente, ela poderá acontecer por iniciativa do próprio docente no exercício de sua prática profissional – o que representa um risco, já que há uma proposta político-educativa defendida para a EPT nos IF que, uma vez não conhecida, não pode ser plenamente praticada.

Outrossim, ressalta-se que as ponderações e constatações empreendidas neste texto são inacabadas e, portanto, requerem um aprofundamento. A formação de professores na/para a EPT é um tema profícuo que pode gerar inúmeras investigações, as quais podem aperfeiçoar, bem como validar o estudo aqui realizado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. *In*: ANJOS, M. B.; RÔSAS, G. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: Univille, 2007. p. 71.

ASSIS GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Nima Educação, 2014.

BRASIL. **Lei 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02, 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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [1997]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal>.

mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2020.

CARDOSO, A. A. **Professores? Sim!** Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação, Pelotas, 2012.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, A. M. D. P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2911>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M. M. Formação continuada de professores da educação profissional. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria*, v. 2, n. 3, jan./jul. 2013, p. 7-15, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037/0>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 16 jun. 2021.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional:** realidade ou utopia. 1. ed. Curitiba: Apris, 2016.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Número Especial, mar. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/cp/a/HnQNq9tsTCdLDjRGGWb7BFb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: Impasses, contextos e perspectivas.

RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara. v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9755/6418>. Acesso em: 12. abr. 2020.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, A. Z; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. 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.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, p. 8-22, 2008a.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: Educação Superior em Debate: 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, 2008b.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. Introdução. *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.

OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional**: mapeando a produção bibliográfica. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2016.

OLIVEIRA, R. S. **Ser professor na educação profissional e tecnológica**: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-PE. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Jacobina, 2016.

OLIVEIRA, M. N. R. S. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: RISTOFF, Dilvo; MOLL, Jaqueline; FREITAS, Palmira Sevegnani de **Educação Superior em Debate**: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 159-172, 2008.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decursos técnicos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

SANTOS, J. N.; BRANCHER, V. R. Formação de professores da educação profissional e tecnológica – EPT e narrativas de formação: uma revisão de literatura. **Acta Tecnológica**. Maranhão, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/553>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, M. M. M. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional**. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências, Ijuí, 2017.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/download/2518/1535>. Acesso em: 12 abr. 2020.