



A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROVOCAÇÕES E DILEMAS

Rosilene Oliveira – IF SERTÃO-PE¹
Márcea Sales - UNEB²

Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este artigo discute a institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como recorte a formação dos professores não licenciados que atuam nos cursos de Educação Básica nos referidos Institutos sem a necessária habilitação, conforme preconiza a legislação em vigor. Argumentamos que essa questão integra uma nova realidade que se ampliou com a expansão dos Institutos Federais em 2008, e em meio ao cenário marcado pela expansão de campus, cursos e conseqüentemente, de professores. Assim, buscamos fomentar, provocar o debate e incitar novas investigações e discussões em torno da formação dos professores que se encontram no exercício da docência. A partir de argumentos e discussões teóricas sobre a temática, trazemos para a atualidade reflexões, as quais são sedimentadas por autores que pesquisam essa modalidade de ensino e a formação docente, como Machado (2008, 2013), Souza (2013), Moura (2008), Kuenzer (2013) Nóvoa (2000), Mizukami (2010 e 2013) Tardif (2013) e outros. Abordamos essa discussão a partir da publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, da Resolução nº 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Resolução nº 02/2015 que institui 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. Este estudo integra uma pesquisa de mestrado (em andamento) e articula discussões acerca do caráter emergencial da formação dos professores que ingressam na EPT, em defesa de uma política formativa institucional que abarque as especificidades e singularidades da formação docente nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente na EPT. Concepções de Formação.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – MPED UNEB. Técnica em Assuntos Educacionais do IF Sertão Pernambucano. G. Pesquisa GEFEPUNEB-CNPq.rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I – Salvador/BA. Líder do GEFEPUNEB-CNPq masales@uneb.br

Introdução

A docência está entre as profissões que têm como de “objeto de trabalho”, os seres humanos. Assim, o trabalhador e, portanto, o professor, utiliza-se de seus serviços, mediatizados por relações entre outras pessoas, constituindo assim, a essência do trabalho educativo. Caracteriza-se como um trabalho cognoscitivo, interativo, reflexivo, estando entre as ocupações que implicam fortes mediações linguísticas, simbólicas, competências reflexivas de alto nível, bem como capacidades para gerir as interações humanas, traduzidas em conhecimentos abstratos os quais são mobilizados junto às pessoas, aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao argumentar sobre essas interações estabelecidas nesse processo, Tardif & e Lessard (2013, p.23), afirmam que “[...], se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’.” Dessa forma, trabalhar não é transformar um objeto, mas, fundamentalmente, envolver-se com ele, ou seja, no campo educacional, o docente também é transformado pelas atividades que desenvolve, interferindo assim, na constituição de sua identidade ao longo da carreira.

Atrelada ao trabalho educativo, a formação docente constitui-se como um processo intencional, que envolve apropriação de conhecimentos pedagógicos, saberes sobre a docência, sendo imprescindível no exercício do magistério, principalmente na Educação Básica.

Assim, neste texto buscamos fomentar o debate e incitar novas investigações e discussões em torno da formação dos professores não licenciados que se encontram no exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal de Ensino. A partir de argumentos e discussões sobre a temática, traremos para a atualidade reflexões que hoje angustiam quando se referem à formação docente na EPT, as quais serão sedimentadas por vários autores que pesquisam essa modalidade de ensino.

Com este texto pretendemos contribuir com a discussão sobre a formação docente na EPT, pois se configura como uma possibilidade de poder dar visibilidade e debater o cenário dessa formação nos Institutos Federais. Pode contribuir ainda, para discussões futuras em torno da formação em exercício dos professores desta modalidade de ensino, ampliando seu necessário debate para implementação e implantação de políticas educacionais.

A formação docente no cenário nacional

As discussões a respeito do processo da formação dos professores são, comumente, abordadas em duas perspectivas profissionais: àqueles que estão na graduação, iniciando sua formação em nível superior; e àqueles que estão no exercício da docência e seguem no processo da sua formação profissional. Contemporaneamente, questionamos a perspectiva sobre formação continuada, pois entendemos que tal formação se dá no exercício da profissão - daí a opção de adotarmos a perspectiva *formação em exercício*, apoiadas em Marcelo García (1999) citado por Soares & Cunha (2010, p.31), que assim conceitua a formação docente:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – **em formação ou em exercício** – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação em exercício tornou-se destaque com a promulgação da LDB nº 9.394/96 ao instituir a década da educação, especialmente no Art.87, que determina, entre outras coisas, que os professores que se encontravam na docência e sem a habilitação, precisam adquirir, a formação em nível superior para continuar suas atividades nas escolas públicas, principalmente na Rede Municipal de Ensino que é responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ressalta-se que, à época, havia um número significativo de professores leigos atuando sem a devida habilitação. Com essa medida instituída pela LDB, ampliaram as discussões sobre a formação inicial em exercício e colocou em destaque também, o papel da universidade em relação a esta discussão.

Contribuindo com a construção do conceito e clarificando seus objetivos, Nardi (2009) argumenta que a formação em exercício tem assumido diversos papéis, definidos, muitas vezes, a partir de pressupostos díspares, como habilitar professores leigos, corrigir deficiências da formação inicial, introduzir inovações curriculares, promover a atualização docente, provocar mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, reflexões sobre a prática, além de estabelecer elos entre a teoria e prática.

A docência é uma profissão complexa, aprendida, inclusive, de forma lenta e os processos de aprender e ensinar se prolongam por toda a vida. Neste sentido, o espaço educativo é, por excelência, o ambiente profícuo para a constituição da aprendizagem docente, esta que se configura como individual e coletiva, já que acontece entre seus pares, no

efetivo exercício da profissão, exigindo certas posturas do professor para que aconteça, conforme relata Mizukami (2013, p.28), ao abordar a formação em exercício:

[...] implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem.

Embora não se utilize esta nomenclatura, e sim sinônimos, Nóvoa (2000) argumenta que deve ser centrada na instituição educativa, *locus* fecundo, argumentando que deve ser estruturada e organizada com a participação dos professores, os quais são sujeitos ativos do processo. Para o autor, as ações formativas devem partir de dentro para fora; enfatizar as potencialidades do ambiente acadêmico, reconhecendo como um espaço fértil; discutir a itinerância docente como um todo, considerando a problemática existente no cotidiano educativo e não promover de forma fragmentada e esporádica - configuração atual e equivocada de formação em exercício presente em muitos espaços educativos.

Nessa concepção, teoria e prática devem estar interligadas, e não somente centrada em uma ou na outra que, inclusive, às vezes, não consegue romper a fronteira e estabelecer um elo entre si; deve ser estruturada de múltiplas formas, como por exemplo, por meio de realização de projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, entre outras, e não, meramente, na oferta de cursos que, normalmente, são ministrados por pessoas que, embora sejam da área de educação, desconhecem a realidade local, a exemplo de empresas de assessorias, universidades, pesquisadores da educação, produtores de materiais didáticos...

É fato que o professor se forma no espaço educativo com os seus pares e a partir da problematização do cotidiano, da reflexão das práticas pedagógicas, do compartilhamento de saberes, das discussões em torno das inovações, no debate dos problemas oriundos do dia a dia e participando de momentos de trocas de experiências - estas, aqui compreendidas como trocas colaborativas, pois normalmente o que acontece é a ratificação e socialização do que já se faz, sem trazer algo novo para o coletivo, daí a necessidade de se problematizar tais experiências.

A formação docente é um processo que envolve apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, saberes sobre a docência, que deve ser realizada na instituição – espaço privilegiado para tal. É também um espaço formativo, não apenas para os alunos, mas para os docentes que se tornam autores e protagonistas da própria formação, além de contribuir para a efetiva autonomia profissional.

A formação no ambiente educativo possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo (docentes, gestores, coordenadores), de forma que tal espaço passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilita repensar a formação a partir da análise da própria prática pedagógica.

Na mesma linha de raciocínio, para Donald Shön (2000) o processo formativo é fundamental ser alicerçado a partir da ação reflexiva, que se materializa em três ideias: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a 'reflexão na ação'. Tais pressupostos contribuem para a discussão, por causar certa desestrutura, no primeiro momento, e em seguida uma reestrutura de saberes, que podem fornecer elementos mobilizadores para o processo de construção e ressignificação das práticas pedagógicas de tais docentes.

Gariglio & Burnier (2012, p.218), ao discutirem os saberes da docência na EPT e a influência das contribuições de Shön (2000) sobre o profissional reflexivo, argumentam:

Esse autor, ao desenvolver os conceitos de “conhecer na ação”, de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação”, procura demonstrar como os práticos, durante suas atividades profissionais, desenvolvem processos reflexivos que seriam dotados de características *sui generis* em relação à lógica aplicacionista e linear das práticas reflexivas próprias do modelo acadêmico/científico.

No contexto da EPT, Donald Shön contribui grandemente com esses conceitos, uma vez que os docentes têm a oportunidade de colocar em xeque suas experiências, práticas e ações, como também as próprias reflexões, oriundas de um cotidiano conflituoso, tenso, ambíguo e ao mesmo tempo um terreno fértil para problematização.

Leone (2012) também aponta para a necessidade dessa formação ser pensada a partir das demandas dos professores, principalmente para aqueles que estão no início da carreira - fase que determina a permanência na educação ou o abandono. A autora sugere que, ao estruturar a formação docente, devem-se levar em consideração os diferentes ciclos da carreira profissional docente, discutidos por Huberman (2000). Para este autor, durante a vida profissional, o professor percorre diferentes momentos e fases, apresentando características que diferencia o corpo docente em cada momento da carreira. Tais fases são descritas, a seguir, por Castro (2000, s/p):

[...] o *início da carreira* envolve os três primeiros anos [...]. Caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta e, nessa fase, são explorados os contornos da profissão e feitas as primeiras opções profissionais. A seguir, entre 4 e 6 anos de exercício, vem a fase de *estabilização*, marcada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor [...] Entre 7 e 25 anos de experiência, o professor vive a fase de *diversificação e experimentação*, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Na luta contra a rotina e o tédio, busca novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizados e mais bem remunerados do que a docência [...] Muitas vezes [...] nessa fase [...] são marcados por incertezas e momentos de crise, desencadeando a fase de *questionamento ou de redelineamento* entre o 15º e 25º anos [...]. O ciclo profissional que se situa entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a fase de *serenidade e distanciamento afetivo* e a fase de *conservadorismo e queixas*, as quais não são vividas necessariamente por todos os professores.

Ao criticar os ciclos pesquisados por Huberman (2000), Castro (2010) reorganiza-os em três fases: *Início de carreira* – fase das indagações, inseguranças, preocupações, anseios, das conquistas e descobertas, estabelecimento de metas, objetivos e rotinas, investimento na carreira, aprendizagens entre outros; *Meio da carreira* – fase que é estabelecida a acomodação em algumas pessoas, inclusive pode ser a principal adversária do desempenho e progresso na carreira docente. Para a autora podemos encontrar dois perfis de professores: “[...] aqueles que não têm perspectivas de crescimento e sentem-se desmotivados e aqueles que estão no meio de uma carreira ascensional, sentindo-se competentes, confiantes, prestigiados” (idem, idem). E, a última fase, *Final da carreira* – para alguns, é a fase do conservadorismo, desinvestimento / preparação para a aposentadoria. Neste ciclo, o professor carrega uma grande bagagem de experiências profissionais, que podem ser negativas e/ou positivas.

Candau (2010) também aponta três aspectos fundamentais nos processos formativos que devem ser considerados: (a) a instituição educativa como *locus* de formação em exercício; (b) valorização os saberes docentes, estes, amplamente debatidos por Tardif em suas diversas produções; e (c) o ciclo profissional dos professores.

Tanto Candau (2010), quanto Leone (2012) concordam que a itinerância profissional se materializa como um processo heterogêneo, que as necessidades, as buscas, os problemas não são iguais nos diferentes momentos do exercício da docência e tais especificidades são ignoradas na formação em exercício.

Daí a importância de investir na formação ao longo de toda a trajetória da docência, considerando as especificidades de cada ciclo, os variados conhecimentos produzidos ao

longo da carreira, as vivências dos professores, já que as demandas formativas de um profissional em fase inicial da docência não são as mesmas de outro que se encontra no meio ou fim da carreira.

Formação docente na EPT: o professor no exercício da profissão

Para nossa discussão sobre a formação docente na EPT, faz-se necessário apresentar outra expressão utilizada, a nosso ver, de modo confuso, em algumas produções ou documentos amplamente disponibilizados na internet: Educação Profissional (EP). Assim, para melhor compreensão faz-se imprescindível apresentá-la e discuti-la à luz da legislação.

O termo Educação Profissional refere-se ao processo educativo de formação teórica, técnica e operacional que possibilita ao sujeito a constituição de uma profissão, e, conseqüentemente, a inserção no mercado de trabalho (FERRETI, 2010). Vale salientar que a formação profissional enfatiza o saber fazer, enquanto a educação profissional valoriza a formação integral do sujeito. Tal termo, presente na LDB nº 9.394/96, está atrelado aos objetivos e discussões do Ensino Médio (Artigo 36A) e do Ensino Superior (Artigo 39), ratificada pelo Decreto nº 2.208/97³ que estabelece para EP a seguinte estrutura:

Art.3 A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, [...];

III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, instituiu a atual estrutura:

Art. 1º **A educação profissional**, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

II - **educação profissional técnica de nível médio**; e

³ Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004:

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Na mudança de um Decreto para o outro, nota-se que houve uma redução do peso que carregada a formação técnica, esta de caráter instrumental; e ao serem inseridas as expressões educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, percebe-se um viés voltado, pelo menos teoricamente, à formação integral do sujeito.

Ainda na presente LDB, a Educação Profissional (EP) é uma modalidade de ensino, sendo que a educação profissional técnica de nível médio está atrelada à Educação Básica (EB); já a Educação Profissional Tecnológica (EPT), refere-se à oferta de cursos de tecnologias do ensino superior. Assim, devido à impossibilidade de extrair a educação profissional técnica de nível médio da tecnológica, por entender que são termos que se complementam no contexto, e o que os diferenciam são seus níveis de ensino; considerando que é incoerente discuti-los de forma separados, já que devido a sua natureza, encontram-se imbricados, optamos também, utilizar o termo Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), apoiados em Kuenzer (2008) e Oliveira (2013, p.83) que assim justifica:

Importa registrar que este texto trata particularmente da formação de professores para as disciplinas técnicas da EPTNM. No entanto, parte-se da defesa de que a formação de professores para a educação profissional, em geral, tenha, como pano de fundo o compromisso com a formação tecnológica.

Vale elucidar, que as discussões aqui tecidas sobre a formação docente para EPT, referem-se aos professores dos dois níveis, já que ingressam nos Institutos Federais para a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). A este respeito, cabe esclarecer que no Artigo 40 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)⁴ preconizam que a formação inicial para a docência na EPTNM será realizada por meio dos cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, como a formação pedagógica⁵. Já para a docência dos cursos superiores, a exigência inclui a qualificação em pós-graduação, prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado.

Assim, considerando a organicidade curricular e institucional dos Institutos Federais, bem como as novas perspectivas da Rede Federal de EPT, o docente das disciplinas técnicas desta modalidade de ensino deve (ou deveria) ser portador da formação pedagógica, que o habilite à docência na EPTNM e à qualificação nos Programas de Pós Graduação para atuar no

⁴ Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

⁵ Normalizada pela Resolução CNE/CEB Nº 02/15 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada.

Ensino Superior, pois, conforme já explicitado, a atuação ocorrem concomitantemente nos dois níveis.

Em outras palavras, os Institutos Federais não têm uma legislação própria e são equiparados às Universidades Federais em relação à regulação, avaliação e supervisão dos cursos de Educação Superior (BRASIL, 2008); já os cursos de nível médio, seguem à legislação da Educação Básica, provocando uma crise identitária nos aspectos legais, filosóficos, políticos, pedagógicos e até no seu financiamento.

Essa crise identitária também reflete diretamente na literatura brasileira, em que o espaço dedicado às discussões voltadas à formação docente à EPT ainda encontram-se embrionárias. E, ao realizar um paralelo, percebe-se que muito se tem discutido e pesquisado sobre a formação docente no Brasil e em outras partes do mundo. Entretanto, no campo da Educação Profissional e Tecnológica, nota-se que as pesquisas não dão conta da demanda desta modalidade de ensino, que se encontra em ampla expansão, principalmente no que se refere às questões que envolvem a dimensão da docência, sobretudo a formação docente, que se apresenta incipiente.

Tal temática também ainda é pouco discutida em eventos científicos e acadêmicos ou em debates nas instituições universitárias sobre formação docente, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* voltados à Educação Básica, evidenciando, assim, a necessidade de pensar e considerar a Educação Profissional como parte integrante de um projeto de educação no país. Isso demanda que sejam envidados esforços, no sentido de percebê-la em sua totalidade, considerando toda a sua problemática secular que a constitui, em todos os seus aspectos, e não ser tratada como um apêndice da política educacional, em especial a política de formação docente, implantada, principalmente na Educação Básica (EB), de diversas formas (SOUZA, 2013).

Ainda no que diz respeito à formação de professores da Educação Profissional, há grande carência também de publicação em artigos e livros, que contribuam para constituir *o capital cultural* (BOURDIER, 1964 *apud* CUNHA, 2007). Oliveira (2013, p. 81) também evidencia:

[...] a relevância e a necessidade lógica-histórica de se fortalecer a produção de conhecimento no campo da Forprofep, de forma a informar propostas teórico-práticas de formação de professores para a educação profissional, com grau de excelência compatível com a consolidação de uma concepção de formação humana integral nas nossas escolas.

Em uma pesquisa realizada por Brandt (2014), a qual mapeou teses e dissertações no âmbito das Universidades de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina, nos Programas de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado referente à formação docente na/para EPT, a autora relata que não encontrou trabalhos que tratam da especificidade de um programa de formação para os professores do EBTT, ou seja, que atuam nos IF, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Segundo Machado (2008), o improvisado, os programas especiais e aligeirados, a falta de concepções teóricas consistentes e a ausência de políticas amplas e contínuas, têm configurado e caracterizado historicamente a formação docente da EPT no Brasil. Ainda para a autora, é urgente a definição de uma política que atenda as reais necessidades dos IF, a qual contribuirá com a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Não podemos negar que há importantes contribuições de grupos de pesquisas que discutem a educação profissional e suas dimensões atuais, mas devido à amplitude e especificidades desta modalidade, ainda urge investir no aprofundamento das reflexões teóricas para compreender a EPT e sua cultura pedagógica, profissional e institucional, que, inclusive, se configura com uma força que está enraizada e vem atravessando décadas, quase um século, e perdurando até hoje.

Nessa cultura, percebe-se que há uma configuração histórica do papel do professor nesta modalidade; este que é selecionado pelo comprovado e notório domínio acadêmico, voltado para os conhecimentos técnicos, deduzindo, de um lado, o desconhecimento do trabalho docente e do outro, a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, ideias que se encontram fortemente explícitas e implícitas nestas instituições de ensino.

Ao refletir sobre a docência, Cunha (2006, p. 259) argumenta que “Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”. Neste sentido, é urgente olhar para essa modalidade de ensino e reconhecer que na mesma intensidade que, os IF se expandem em número de *campus* e de matrículas, também deve ser a preocupação com a formação de seus profissionais, os quais estão presentes no cotidiano educativo e devem ter a oportunidade de problematizar suas experiências e refletir sobre seu trabalho, suas práticas.

Teoricamente, por interseccionar com a Educação Básica e Ensino Superior, as políticas formativas de professores, obviamente, deveriam abarcar também essa modalidade de ensino, a EPT, como acontece com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação

Especial (EE), por exemplo. Compreendemos que a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio têm suas peculiaridades e objetivos diferentes e que os sujeitos dessas etapas, que também estão em processo de formação humana, posteriormente irão buscar na EPT ou na universidade, a continuidade dos estudos.

Especificamente àqueles que buscam a EPT, em particular os cursos técnicos de nível médio-integrados, concomitantes ou subsequentes, também estão com o processo formativo inconcluso e, independente da pretensão – terminalidade com a profissão técnica ou prosseguimentos nos estudos, por meio dos cursos de tecnologias, bacharelado ou licenciatura, os objetivos, características e sujeitos também são diferentes. Além disso, os docentes lidam, no mínimo, com cinco públicos diferentes - alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de EPTNM (integrados, concomitantes e subsequentes) e cursos superiores. Entretanto, são ministrados pelos mesmos professores, ou seja, aqueles que desenvolvem suas atividades nos cursos superiores, também ministram nos cursos FIC e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), demandando assim, uma formação específica para atender tais estudantes.

Ao fazer um breve estudo visando identificar quem são os sujeitos que os Institutos Federais atendem, identificamos que são pessoas que vêm de famílias que, na maioria, estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na Tabela 1 é possível observar indicadores socioeconômicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE), extraídos do Relatório de Gestão 2014.

Tabela 1: Resultados dos Indicadores – fórmula de cálculo/Salário Mínimo (SM)

Indicadores	Fórmula de Cálculo	Exercícios				
		2014	2013	2012	2011	2010
	<0,5 SM	2.986	2.277	2.145	2.838	1.468
	0,5 a 1 SM	2.089	1.404	775	840	639
Socioeconômico	Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar	1.162	1.122	650	314	638
	1 A 1,5 SM	766	662	1.405	373	523
	1,5 A 2,5 SM	305	286	414	162	338
	2,5 A 3 SM	146	364	656	267	308
	ACIMA DE 3 SM					
	TOTAL MÁTRÍCULAS	7454	6.115	6.045	4.794	3.914

Fonte: Relatório de Gestão IF SERTÃO-PE, 2014.

Observando estes dados, nota-se que 40% dos alunos (2.986) no ano letivo de 2014, tinham uma renda *per capita* de até meio salário mínimo. Estes estudantes, ao ingressarem na EPT, trazem as marcas das escolas que se evidenciam na forma de pensar, de ver o mundo, de criticar, de compreender a realidade, de intervir, e estas marcas refletem igualmente nos resultados acadêmicos e na forma de projetar o futuro.

Em meio a estas subjetividades e singularidades presentes nestes novos cenários educativos, os aspectos filosóficos, políticos, e também didático-pedagógicos são diferentes. Daí a compreensão de que a formação dos professores dos Institutos Federais também seja diferenciada, considerando todas as especificidades desta modalidade, conforme Souza (2013), ao argumentar que esta situação nos faz compreender, então, que há uma relação muito clara entre formação docente, de um modo geral, e a formação para a EPT, em particular, tanto de fundo filosófico quanto político.

Neste contexto, compreendemos que a formação para a EPT deve fazer parte da política educacional de formação de professores, mas não é a política vigente, pois não atende as demandas e especificidades da formação docente dessa modalidade. Referimo-nos a uma política macro de desenvolvimento social do País, numa perspectiva emancipadora que perpassa, necessariamente, pelo investimento na educação, em sua totalidade.

Assim, questionamos o projeto de formação de professores para o país, tendo em vista os baixos indicadores dos sistemas de avaliação do Brasil, referente às escolas públicas, colocado, por exemplo, no penúltimo lugar no *ranking*⁶ em educação, envolvendo 36 países. Desta forma, não faz sentido pensarmos num programa/projeto de formação de professores para a educação, sem que este não esteja atrelado a um projeto mais amplo, sedimentado por uma filosofia de desenvolvimento social, perpassando também, pela emancipação dos sujeitos e alicerçado por uma perspectiva libertária, como bem nos ensinou Paulo Freire.

No que diz respeito à formação docente na EPT, nota-se, ainda, tímida implantação das políticas formativas para os docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, direcionadas aos docentes não licenciados. Tais ações, que então iniciaram em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, fechada 20 anos após iniciar suas atividades e sem alcançar êxitos (MACHADO, 2013), são vistas até o presente momento como apropriadas, emergenciais, aligeiradas e improvisadas; e o que era para suprir uma lacuna/demanda momentânea da época, tais ações tornaram-se permanentes, dispersas, precarizadas e gotejadas, conforme estudos apontados por Machado (2008, 2013), Pena (2011), Simão (2004) e outros.

Ao realizar um estudo sobre a formação de professores, Pena (2011, p.100) coloca que as pesquisas que abordam a formação docente evoluíram, especificamente, no que se refere ao

⁶A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mantém um *ranking* da educação em 36 países, no qual o Brasil, atualmente, amarga a penúltima posição, à frente somente do México. Como critérios avaliados pela organização estão o desempenho dos alunos no PISA, a média de anos que os alunos passam na escola e a porcentagem da população que está cursando ensino superior.

aprender, ao ensinar, como também os estudos que procuram saber como se constroem os diferentes saberes, e os tipos de conhecimentos que os professores adquirem ao longo da carreira. Ainda, para a autora, nas pesquisas sobre a aprendizagem da docência, observou-se:

[...] a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional do docente na configuração de sua prática pedagógica; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão, dentre outros.

Considerando que a docência não se dá de forma linear, estes aspectos citados não se aplicam a todos os docentes da EPT, pois, de acordo com dados do Tribunal de Contas da União, Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013, a maioria não têm a formação inicial⁷ para atuar no magistério e suas práticas vão sendo construídas ao longo da carreira, muitas vezes, na base do erro e acerto. Daí a importância da implantação de uma política realmente efetiva de formação docente que considere todas essas peculiaridades e singularidades, conforme argumenta Moura (2008, p.30), pesquisador dessa temática na EPT:

[...] a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Após realizar um estudo com o objetivo de avaliar as ações de estruturação e expansão da Educação Profissional de Nível Médio, com ênfase na atuação dos Institutos Federais⁸, o Tribunal de Conta da União (TCU) emitiu o Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU -, destacando as seguintes questões relacionadas à formação docente:

256. A auditoria também constatou oportunidade de aperfeiçoar o processo de formação pedagógica ofertada aos professores, sobretudo no que tange à oferta de cursos dessa natureza e ao acesso a materiais e conteúdos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de competências essenciais ao bom desempenho docente.

⁷ Conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, dentre outras.

⁸ Integram este estudo, entre 2011-2012, os Institutos Federais do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Sertão Pernambucano, Brasília, Goiás e Rio Grande do Norte.

O Relatório pontuou também, insuficiência de professores com a devida habilitação, bem como de cursos voltados à formação pedagógica. Quanto à participação em cursos de formação inicial para atuar na EPT, foi constatada que 73% não possuem formação pedagógica - uma realidade preocupante. Dessa forma, percebe-se que há um descumprimento de um dispositivo legal que preconiza a necessidade de terem licenciatura ou formação pedagógica para atuar nos cursos técnicos de nível médio.

Referindo-se à formação docente para atuação na educação básica, em 1º de julho de 2015, foi publicada a Resolução CNE 02/2015, sinalizando que os cursos de formação inicial para o magistério de educação básica devem-se respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, e devem ser organizados em três grandes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo dentre outros, seminários e residência docente (BRASIL, 2015).

Já em relação à carga horária dos cursos de formação pedagógica voltados para graduados não licenciados, o Artigo 14 do referido documento, preconiza:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, **de caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Mais uma vez, em pleno ano de 2015, a legislação em vigor continua fortalecendo a adjetivação dos cursos formativos para os profissionais não licenciados que se encontram no exercício da docência, como aconteceu em 1942, ao mencionar pela primeira vez a formação docente para a EP na legislação brasileira, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto – Lei nº 4.073, que, em um dos seus artigos, previa a formação de professores para as disciplinas cultura geral, cultura técnica, cultura pedagógica e práticas educativas, sendo que a formação ocorreria em *cursos apropriados*, iniciando aqui, o processo de qualificar os cursos desses profissionais (MACHADO, 2013).

Hoje, diante da realidade que vivenciamos pautada na fragmentação de conhecimentos, crescimento da globalização, somados aos avanços tecnológicos e às

mudanças organizacionais da sociedade, demandamos conhecimentos práticos e teóricos sedimentados por uma educação de qualidade, que perpassa, obrigatoriamente, pela formação docente. E assim, a educação profissional técnica de nível média terá condições de cumprir, de fato, com sua finalidade que é proporcionar aos estudantes, conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012). Diante do exposto e considerando as particularidades da docência na EPT, além das exigências contemporâneas que naturalmente surgem em decorrência das mudanças que refletem diretamente no ambiente acadêmico, a formação de seus professores constitui-se como um dos caminhos para a consolidação de sua finalidade.

Ao discutir sobre a formação de professores, Bragança (2002), Mizukami (2010) e Candau (2010) apontam para a necessidade de se repensar a forma como o processo formativo é constituído. Para elas, os cursos oferecidos não garantem, de fato, uma mudança realmente efetiva na prática pedagógica, embora sejam importantes. Afirmam ainda, que a formação docente vai além da oferta de cursos, de acúmulo de certificados, da aquisição de técnicas e conhecimentos. Por esse prisma, torna-se imprescindível e urgente, ressignificá-la, especialmente, nesta modalidade de ensino; e ao definir suas diretrizes, conseqüentemente já é um grande avanço para a consolidação de políticas formativas.

Portanto, a formação docente nos Institutos Federais demanda maior atenção institucional, ampliação das discussões e fortalecimento dos espaços e das ações direcionadas a esta temática. Dessa forma, deixará de ser tratada como um apêndice da política educacional e só assim, poderá alterar o caminho (não) delineado, que segue naturalmente.

Considerações Finais

Esse texto teve o propósito de debater e incitar investigações e discussões em torno da formação dos professores não licenciados que se encontram no exercício da docência nos Institutos Federais.

Compreendemos que a docência é uma profissão que, além de executar e cumprir, é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos: pais, colegas, comunidade, alunos, entre outros. Em outras palavras, é um trabalho imprevisível, rotineiro, temporizado, planejado, complexo, intelectual, autônomo, contextualizado e mobilizador de inúmeras habilidades e competências inerentes ao ofício do magistério, concebido de forma que cada profissional realiza o seu trabalho como se fosse um “artesanato”.

A formação docente é um processo intencional, imprescindível no exercício do magistério, e como bem nos relatou Nardi (2009) vem para corrigir deficiências oriundas da própria formação, promover atualizações, provocar mudanças, favorecer o aprimoramento profissional e refletir sobre a prática, na própria prática do professor. Devido a tal importância, não permite improvisação, pois é por meio dela que o docente tem a oportunidade de refletir sobre o que tem realizado, como tem realizado e o que pode fazer para melhorar, ou seja, é um processo planejado de reflexão, avaliação e ressignificação.

Portanto, conforme explicitado no decorrer do texto há necessidade de ampliação de estudos e discussões sobre a formação dos docentes da EPT, sobretudo os bacharéis e tecnólogos, bem como ampliação dos espaços formativos, que se constituem como um desafio possível de ser efetivado, mediante cumprimento dos dispositivos legais, entre os quais, a LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE nº 06/2012 e, por último, a publicação recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Finalmente, acreditamos que uma educação de qualidade, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores, daí a importância de uma política formativa institucional que abarque as especificidades e singularidades da formação docente nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15.04.15

_____. **Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU**. Brasília, 2014.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 04.03.2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Resolução CNE nº 02, de 01 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, 2015.

_____. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de gestão exercício 2014.** Petrolina, PE, 2015.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Formação docente e pedagogia dialógica:** contribuições de Paulo Freire. Espaço da Escola. Editora UNIJUI, ano 12, nº 45, jul/set. 2002.

BRANDT, Andressa Grazielle. Formação continuada dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do IF Catarinense Campus Rio do Sul: um estudo a partir das vozes dos educadores. **Anais 10º ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/59-0.pdf>. Acesso em 09.12.2014.

CANDAU, Maria Vera. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. *In:* MIZUKAMI, M^a das Graças N.; REALI, Aline M^a de M. R. **A aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** 2ª reimpressão. São Carlos-SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010. Cap. 2, p. 21-47.

CASTRO, M. Ciclos profissionais. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/86.pdf>>. Acesso em: 22.11.2014

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>>. Acesso em: 20.12.2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação.** v.11, n.32; maio/ago. 2006. p.258-371. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 20.09.2014.

FERRETI, C.J. Educação profissional. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=253>>. Acesso em: 20.04.2015.

GARIGLIO, J. Ângelo & BURNIER, Sezana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010>.
Acesso em: 20.08.2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO F. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E T. DO SERTÃO PERNAMBUCANO.
Relatório de Gestão Exercício 2014. Petrolina, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). *In: 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. P. 19-40.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência**: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). *In: 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.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: MOURA, Dante Henrique (org). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.11, p. 347-362

MIZUKAMI, M^a das Graças N.; REALI, Aline M^a de M. R. **A aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2^a reimpressão. São Carlos-SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In: GATTI, Bernardete Angelina. et al. Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. Cap.1, p. 23-54.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *In: 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. p.193-223.

NARDI, R. (org.). **Ensino de ciências e matemática**: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. *In* MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.3, p. 77-108

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011 Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/122/51>>. Acesso em: 02.02.2015.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o Pensado e o Construído: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004,178p. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SimaoMF_1.pdf>. Acesso em 20.02.2015.

SOARES, Sandra Regina. & CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In* MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap. 13, p. 385-408.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.