



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA REIS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O
EGRESSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFB**

BRASÍLIA – DF
NOVEMBRO, 2021

BIANCA REIS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O
EGRESSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

BRASÍLIA – DF
NOVEMBRO, 2021

Ficha Catalográfica

BIANCA REIS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O
EGRESSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFB**

Defendida e aprovada em: 10 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação – UnB
Presidente - Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Rodrigues Soares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB
Membro externo

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação – UnB
Membro Interno

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Faculdade de Educação – UnB
Membro Interno Suplente

Dedico esse trabalho a todas as mães pesquisadoras que querem, além de estudar, trabalhar, prover sustento de seus filhos, criá-los de perto, cuidar e amar. Sim, é possível e nós podemos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me capacitou nesse momento tão rico de aprendizagem e não me deixou desistir, a despeito de todas as adversidades.

Agradeço, imensamente, à professora Shirleide que, com toda sua generosidade e paciência, guiou-me no caminho do aprendizado, ensinando-me muito mais que processos formativos e acadêmicos. Ensinou-me a ser mais humana, mais humilde e amorosa, e, acreditando em mim, mostrou meu próprio potencial e força que eu desconhecia.

Ao meu grande amor, Wellington Soares, obrigada pelo incentivo e confiança na minha capacidade; isso gerou uma segurança que me sustentou nessa jornada. Obrigada pelas sugestões acadêmicas e por me ajudar, sempre que possível, com a nossa pequenininha. Gratidão, sobretudo, por aguentar firme quando, em vários momentos de estresse, mostrei minha pior face.

Às minhas filhas Malu, Isabela e Maria Clara que foram as que mais sofreram com minha “presença ausente”, com meu cansaço, falta de paciência; mas foram minha força motriz, impedindo-me de fraquejar nessa trajetória.

À minha mãe que veio de longe me ajudar; ao meu pai, madrasta e irmã que, muitas vezes, assumiram os cuidados com as minhas filhas para que eu pudesse continuar essa jornada; à Keylle que foi, por vezes, anjo da guarda da minha pequena, dispensando-lhe cuidado e atenção enquanto eu estudava.

À tantos amigos importantes do IFB, como Aline Arouca que me auxiliou no trabalho e nas minhas tabelas, Mônica Luciana na troca de experiência e apoio com os egressos da Licenciatura, bem como Stela Martins pela presteza e ajuda com os sujeitos desta pesquisa.

Aos meus queridos irmãos de mestrado Jussara Limeira e Thiago Gonçalves, obrigada pelo apoio, amizade, força, suporte. E à Maria Eneida pela presteza e profissionalismo. À tantos amigos encontrados na UnB, em especial, Fabrícia Estevão, Priscila Braga e Quérem Dias.

Ao grupo de pesquisa GEPFAPE que foi a porta de entrada para essa “aventura”. À essa Universidade que é meu lar de formação; às professoras Kátia Curado, Edileuza Fernandes, Liliane Campos e minha orientadora Shirleide Cruz pela excelência de ensino nas disciplinas ministradas, contribuindo de maneira ímpar com minha formação. À essa banca tão amorosa composta por Kátia Curado, Rodrigo Rodrigues e Abádia da Silva.

E a todos que, nesse momento, não consigo nomear aqui, porém foram de suma importância para a realização dessa etapa da minha vida.

E com tantos exemplos de inteligência e bondade, fica o aprendizado do nosso Patrono da Educação, Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

Obrigada pela oportunidade de aprendizagem acadêmica e de vida! E que eu consiga colocar em prática tudo que vi, vivi e aprendi.

Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo.

Paulo Freire

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para EPT para professores-bacharéis egressos do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, campus Samambaia. Para tanto, foi realizada uma investigação quanti-qualitativa, tendo como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a aplicação de questionários a distância, devido à pandemia do Covid-19, e análise categorial. A abordagem escolhida foi a crítica dialética, por considerar que o fenômeno analisado está em constante transformação. Com isso, tentou-se extrair o máximo de informações dos sujeitos pesquisados: vinte e dois (22) egressos do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFB, campus Samambaia. O objeto teve como escopo o referencial teórico sobre a profissionalidade docente na EPT, cujos autores foram: Bonfim (2020), Cruz (2017; 2012), Dubar (1997), Nóvoa (1992), Roldão (2005; 2007; 2009), Sacristán (1999), Saviani (1996; 2007), Shiroma e Evangelista (2003; 2010); e sobre a formação e atuação docente na EPT no Brasil, com os autores: Araújo (2014), Bonfim (2011), Ciavatta (2008), Cunha (2000), Freitas (2018), Hypólito (1991; 2005), Kuenzer (2002; 2003; 2008), Machado (2008; 2011), Moura (2008), Schmidt (2013) e Vieira (2016). Nesta análise conseguimos chegar a três (3) categorias que embasaram todo o trabalho, a saber: i) Trabalho Docente e Profissionalização na EPT; ii) Formação Docente em EPT; e iii) Assumir a Docência e o Reconhecimento da Função Docente. Dessa forma, observamos que na primeira categoria a profissionalidade é vista como um mecanismo de melhoria do trabalho docente, o curso de Licenciatura em EPT é considerado um amplo instrumento de profissionalização e uma possibilidade de requalificação; na segunda categoria apontada concluímos que a formação para EPT, em termos políticos, é enfraquecida e fragmentada, mas o curso de Licenciatura em EPT pode significar a reafirmação na carreira dos profissionais que nela estão e um mecanismo de auxílio à construção da profissionalidade levando esta pesquisa à terceira categoria; recorrente em toda a investigação e se caracteriza pela preocupação com o indivíduo que está em formação, interesse dos pesquisados pelos estudantes e, por fim, a autopercepção dos docentes como pertencentes a essa profissão, munidos de conhecimentos próprios da docência e do trabalho docente que realiza.

Palavras-Chave: Educação. Educação Profissional. Licenciatura em Educação Profissional. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This Master Degree Thesis is linked to Universidade de Brasília's Postgraduate Education Program, Teacher and Professor Profession, Evaluation and Curriculum. It aims to understand the professionalism constitution process of professors graduated in Professional and Technological Professors' formation. This research was conducted through qualitatively investigation based on bibliographic research, documental analysis, remote survey – due to the COVID 19 pandemic – and category analysis. The survey was answered by 22 professors formed at Samambaia IFB campus (Instituto Federal de Brasília). The analysis was based on dialectical criticism, since the phenomena under studying is under constant dynamic transformation. The thesis subject was set under the scope of the Professional and Technological Education theoretical framework by authors such as Bonfim (2020), Cruz (2017; 2012), Dubar (1997), Nóvoa (1992), Roldão (2005; 2007; 2009), Sacristán (1999), Shiroma e Evangelista (2003; 2010); and on the training and teaching performance in EPT in Brazil, with the authors Araújo (2014), Bonfim (2011), Ciavatta (2008), Cunha (2000), Freitas (2018), Hypólito (1991; 2005), Kuenzer (2002; 2003; 2008), Machado (2008;2011), Moura (2008), Schmidt (2013) e Vieira (2016). In this analysis, we were able to reach three (3) categories that supported the entire work, namely: i) Teaching Work and Professionalization at EPT; ii) Teacher Training in EPT; and iii) Assume Teaching and Recognition of the Teaching Function. Thus, we observed that in the first category, professionalism is seen as a mechanism for improving teaching work, the EPT Licenciante course is considered a broad instrument for professionalization and a possibility of requalification; in the second category pointed out, we conclude that training for EPT, in political terms, is weakened and fragmented, but the EPT Licenciante course can mean the reaffirmation in the career of the professionals who are in it and a mechanism to help the construction of professionalism leading this research to the third category; recurring throughout the investigation and is characterized by the concern for the individual who is in training, the interest of those surveyed by the students and, finally, the teachers' self-perception as belonging to this profession, equipped with their own knowledge of teaching and the teaching work they carry out.

Keywords: Education. Professional Education. Professional Education Graduation. Teacher's Professionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1	Interpretação da construção da profissionalidade docente.....	49
Figura 2	Facilidades e dificuldades de participação no curso de LEPT	92
Figura 3	Conhecimentos necessários para exercer a docência	101
Figura 4	Respostas dos egressos à questão sobre como foi fazer a LEPT para sua formação	107

Gráficos

Gráfico 1	Levantamento bibliográfico por regiões do Brasil	33
Gráfico 2	Respostas à questão sobre facilidades e dificuldades para cursar a LEPT ..	95

Quadros

Quadro 1	Coerência entre o tema e o objetivo geral	17
Quadro 2	Coerência entre questões, objetivos específicos, metodologia e eixos da discussão.....	18
Quadro 3	Categorias da pesquisa a partir dos pré-indicadores e indicadores	22-23
Quadro 4	Teses e dissertações encontradas e que abordam Educação Profissional	26-28
Quadro 5	Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto	28-32
Quadro 6	Categorias sistematizadas dos estudos localizados	33
Quadro 7	Distribuição da carga horária conforme o PPC de Licenciatura em EPT	79
Quadro 8	Síntese da construção da categoria Trabalho docente e profissionalização na EPT	82
Quadro 9	Contribuição da LEPT para profissionalização docente	86-87
Quadro 10	Síntese da construção da categoria Formação docente em EPT	88
Quadro 11	Contribuições do curso de LEPT	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEET	Centro Estadual de Educação Técnica
CGEN	Coordenação Geral de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educacional Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GT	Grupo de Trabalho
IBIC	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	Institutos Federais
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFB	Instituto Federal Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPT	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PPE	Programa de Permanência e Êxito
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REBEPT	Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	25
CAPÍTULO 2	SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	40
2.1	Da Tríade: Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade	41
2.2	A profissionalidade do egresso do curso de LEPT	44
CAPÍTULO 3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DA HISTÓRIA INICIAL À PROPOSTA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)	54
3.1	Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma breve história	55
3.2	Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica	68
3.3	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB: uma proposta de formação para EPT	73
CAPÍTULO 4	ELEMENTOS CONSTITUIDORES DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EPT	82
4.1	O trabalho docente e a profissionalização na EPT	82
4.2	A formação docente em EPT	88
4.2.1	<i>As facilidades de participação no curso LEPT</i>	93
4.2.2	<i>As dificuldades de participação no curso LEPT</i>	94
4.3	Assumir a Educação e a Docência	96
4.4	Sugestões para Melhoria do Curso	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE	Questionário	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, do Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA. O objetivo geral da investigação é compreender os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para Educação Profissional e Tecnológica – EPT para professores-bacharéis egressos do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, campus Samambaia, Distrito Federal – DF.

Esta pesquisa parte da minha atuação como Técnico-Administrativo em Educação que acompanha o trabalho docente de professores-bacharéis que vivenciaram a oferta da Licenciatura em Educação Profissional no campus Samambaia do Instituto Federal de Brasília. No começo de 2018, fui convidada a assumir a Coordenação Geral de Ensino – CGEN do campus Samambaia, uma coordenação que trabalha diretamente com os docentes e com a logística dos cursos oferecidos pelo campus. Pude acompanhar de perto todas as especificidades desses profissionais, seus desafios, superações, fragilidades. Minha trajetória pela educação, porém, começa muito antes e tem muita relação com os anseios e questionamentos que embasam o presente estudo. Sou formada em Letras pela Universidade de Brasília – UnB, mas sempre me interessei pela Pedagogia desde que entrei na universidade. Estive em sala de aula como professora de 2001 a 2008, trabalhando com as Línguas Inglesa e Portuguesa nas turmas de Educação para Jovens e Adultos – EJA. Essa foi minha primeira experiência na docência, experiência que me fez abandonar o curso de Fisioterapia e prestar vestibular novamente. Ministrei aulas também para crianças de 3 a 12 anos; lecionei no maternal, jardim, fundamental I e II, algumas poucas turmas de Ensino Médio e cursinho Pré-Vestibular. Trabalhei com português para estrangeiros, servidores das Embaixadas em Brasília. Mesmo apreciando estar em sala de aula, queria trabalhar com a educação fora dela. Assim, em 2008, fui aprovada no concurso para Técnico-Administrativo da Educação na Universidade Federal do Tocantins – UFT, onde morava à época. Devido à minha experiência, alocaram-me na Pró-Reitoria de Graduação.

Em 2011, voltei para Brasília – minha cidade natal – e, em 2012, entrei em exercício provisório no IFB, sendo redistribuída em 2014. Lá trabalhei, primeiramente, na Pró-Reitoria de Extensão com inclusão. Em 2013, fui convidada a assumir a Gestão Institucional do Programa Mulheres Mil que foi um divisor de águas em meu percurso profissional. Nessa coordenação, tive a liberdade de criar e executar tudo o que acreditava sobre educação. A

inclusão de mulheres em situação de extrema vulnerabilidade, por meio da educação, trouxe outro sentido à minha vida profissional: aceitar, receber e entender o próximo. Ver como a educação muda vidas, com meus próprios olhos, fez com que me conectasse ainda mais com essa área de atuação. E, então, compreendi Paulo Freire quando diz que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Em 2016, queria entender como funcionavam os *campi* porque, até então, só tinha a visão da Reitoria, dos macroprocessos institucionais. Queria compreender como era o trabalho “fim”. Dessa forma, consegui ser removida para o campus Samambaia onde comecei com um trabalho, essencialmente, administrativo, mas logo fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica e, ali, comecei a ter questionamentos que, posteriormente, fundamentaram essa pesquisa. Seis meses depois, fui convidada a assumir a Coordenação Geral de Ensino – CGEN, onde trabalhava diretamente com os professores, coordenando-os e auxiliando-os na parte estrutural, verificando todo o segmento de recurso material dos ambientes utilizados pelos docentes, bem como todo o funcionamento da escola: horários, professores, turmas, laboratórios.

Com a proximidade dos docentes, aprendi que, tradicionalmente, as áreas curriculares e pedagógicas se dividiam entre professores da área propedêutica – habilitados pelas licenciaturas das diferentes áreas do currículo da educação básica, tais como Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática etc. – e os professores da área técnica – geralmente, graduados em cursos de bacharelado de áreas específicas de diferentes atuações técnicas ou das ciências sociais aplicadas, tais como engenharias, veterinária, administração etc. Esse fato me causou surpresa, visto que formação de professores, apesar de abranger conhecimentos diversificados, é algo global e não segmentada em parte pedagógica e técnica, e o trabalho docente é de natureza compósita entre teoria e prática. Segundo Roldão (2007, p. 98),

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual [...].

Assim, notei que a maioria dos “professores-bacharéis” não possuíam uma formação inicial ou continuada específica para a docência e que poucos desses professores tinham interesse nessa formação, mesmo sendo ofertada a Licenciatura em Educação Profissional e

Tecnológica no próprio campus desde 2015. Por quê? Eu sabia, desde que trabalhava na Reitoria, que esse curso era, primordialmente, para professores do próprio IFB. O que ensinavam nesse curso? Qual o motivo de tanta resistência? E aqueles que fizeram, que opinião tinham sobre o curso e o campo da docência? Quais as possibilidades e limites que esse curso poderia ter para a profissionalidade desse professor não licenciado?

Além da especificidade da docência, o próprio lócus, os Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica, apresenta particularidades com relação à sua institucionalidade, por meio da qual se expressa a verticalização do ensino: lecionar da educação básica ao ensino superior (OLIVEIRA, 2016). Essa é uma especificidade, como nos diz Ortigara (2013, p. 2) que os Institutos “[...] representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil”.

A Educação Profissional no Brasil não é uma realidade recente, pois se faz presente no país há muito tempo. A criação dos Institutos Federais – IF, porém, deu um outro sentido a essa modalidade. Essas instituições, a exemplo dos países mais desenvolvidos, teriam que apresentar “investimentos na formação e desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores da tecnologia de ponta” (MANFREDI, 2002). Essa ideia vinha desde os anos 1990, em que o governo, segundo Kuenzer (1997, p. 40), almejava construir “uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia”.

Nesse sentido, com a Lei nº 11.892/2008 foram criados 38 (trinta e oito) IF, com a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica – EPT em todos os níveis e modalidades para promover a integração e a verticalização da educação profissional, da educação básica à superior, aproveitando melhor a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008). Diante das propostas de ensino dos IF, ressalta-se, no âmbito da rede federal,

[...] a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do indivíduo, o que compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e competente, técnica politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006, p. 25).

Sobre o assunto, Machado (2011) destaca a importância da formação de professores

para que esse conjunto de ações se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Nessa perspectiva, para melhor se discutir a questão, deve-se considerar toda a trajetória desse professor, tanto pessoal quanto profissional, aspectos objetivos e subjetivos que compõem a formação e o trabalho desse docente.

A educação profissional, dessa forma, propõe um desafio pedagógico e gerencial em que se torna necessária a formação de professores e gestores para atuar na implantação e implementação desta modalidade de ensino. A partir disso, em 2015, o IFB decidiu ofertar a complementação pedagógica para os docentes não licenciados. Essa complementação, como o próprio nome sugere, difere de uma licenciatura, principalmente em relação à questão temporal, priorizando alguns conteúdos.

A Licenciatura em Educação Profissional foi embasada na Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997, que já previa essa oportunidade de adequação e investimento na carreira dos professores bacharéis e tecnólogos, aspectos da formação que detalharemos ainda mais no capítulo sobre aspectos da formação docente para essa modalidade de ensino. Atualmente, treze (13) IF, segundo o sistema e-mec¹, contando com o IFB, ofertam Licenciatura em EPT ou curso com nomenclatura similar como Pedagogia e EPT ou Pedagogia em EPT, por exemplo, entre cursos presenciais e à distância.

A própria criação do curso, portanto, tentou suprir a falta de professores com essa formação específica para atuar, principalmente, na educação básica. No IFB, essa demanda foi identificada em 2014 e, em 2015, teve início sua primeira turma. Sobre esse histórico de implementação da licenciatura também detalharemos mais adiante em seção própria.

Diante da proposta desse estudo e para melhor elucidá-lo, são apresentados os Quadros 1 e 2 para delimitar e contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa.

Quadro 1 – Coerência entre o tema e o objetivo geral

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O EGRESSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFB
Objetivo geral: compreender os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para Educação Profissional e Tecnológica para professores-bacharéis egressos do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Samambaia, Distrito Federal – DF

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹ <https://emec.mec.gov.br/>

Quadro 2 – Coerência entre questões, objetivos específicos, metodologia e eixos da discussão

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	UNIDADES DE ANÁLISE
Quais as perspectivas de formação docente para a EPT nas políticas educacionais do Brasil?	Analisar as principais perspectivas de formação docente para a EPT nas políticas educacionais do Brasil.	Análise bibliográfica e documental	Educação Profissional no Brasil: formação e atuação docente
Quais são os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para EPT para professores-bacharéis egressos do Curso de Licenciatura do IFB, campus Samambaia-DF?	Identificar e analisar os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para EPT para professores-bacharéis egressos do Curso de Licenciatura do IFB, campus Samambaia-DF.	Questionário online	Profissionalidade docente na EPT

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Aspectos teórico-metodológicos e procedimentos da pesquisa

A partir da definição do objeto, das questões, objetivos e metodologia, foi desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa, utilizando a abordagem crítico-dialética na tentativa de responder às questões sobre o tema. Isso porque

O homem é considerado nas investigações identificadas como crítico-dialéticas como um ser social, no sentido, do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais. Dependendo da formação social na qual se situe e da correlação de forças existentes, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. (GAMBOA, 2007, p. 96).

Com base na afirmação feita por Gamboa (2007), entendemos que a abordagem de análise crítico-dialética é a que melhor se adequa à nossa investigação, pois para esse autor, “[...] a dialética, considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua ‘historicidade’. Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação” (p. 74). Ainda, as teorias crítico-dialéticas diferenciam a educação em relação à sociedade, pois “a educação pode ser um agente transformador da sociedade. Ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também é dinamizada pelas ações educativas libertadoras ou transformadoras” (p. 85). Consequentemente, para conseguir abarcar as contradições impostas pela pesquisa educativa, por todo seu movimento e diversidade, assumimos esta abordagem, pois,

As teorias crítico-dialéticas admitem uma especificidade do fenômeno educativo, ou seja, não aceitam a identidade da educação com o entorno social, nem admitem as reproduções simples do social, podendo ser a educação uma parte diferenciada, e

como tal, oposta às estruturas e aos interesses dominantes da sociedade. (GAMBOA, 2007, p. 86).

As teorias crítico-dialéticas, ou dialéticas, como alguns as denominam, não são estáticas como se comparássemos a um quadro ou a uma fotografia; podem ser comparadas a um filme dinâmico e sempre em transformação. Suas partes podem ser

[...] consideradas como um todo específico e contraditório em relação com um todo maior. A parte não é idêntica ao todo, também, não é sua prolongação, ela pode ser diferente e paradoxalmente, ser a negação, oposição e semente de transformação desse todo maior, apesar de não perder sua *pertencia* a esse todo (GAMBOA, 2007, p. 87).

Diante disso, buscamos, com nosso objeto, a construção da profissionalidade de professores-bacharéis egressos que vivenciaram a Licenciatura em Educação Profissional do IFB. Ao considerar a própria contradição da sociedade e do trabalho docente, realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa de análise teórica crítico-dialética, percebendo a totalidade do fenômeno da formação de professores para EPT, as contradições e as mediações que se colocam nessa construção, bem como as perspectivas de construção do par dialético subjetividade-objetividade do sujeito que se constitui professor egresso do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica.

Para o levantamento de dados e o desenvolvimento do estudo, os instrumentos de pesquisa são essenciais. A fim de operacionalizar esta investigação, foram utilizados, como instrumentos, a análise documental e o questionário com análise categorial. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Dessa maneira, analisamos a base legal sobre a formação docente para a educação profissional no Brasil, e documentos oficiais como as Resoluções CNE/CP de 1997 a 2021; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/1996; e a Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, bem como o Plano de Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB campus Samambaia, dentre outras legislações que serão devidamente detalhadas em seção específica.

Em relação ao questionário, de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser entendido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” No caso dessa pesquisa, o instrumento foi encaminhado via e-mail, tanto pela situação de pandemia do

Covid-19 e a conseqüente exigência de distanciamento social, quanto por ser de maior viabilidade comunicativa que uma entrevista, uma vez que deixaria os sujeitos participarem de forma mais livre dado o contexto tão adverso que toda a humanidade estava submetida.

Segundo Couto, Couto e Cruz (2020), em dezembro de 2019, surgiu, na China, o primeiro caso de Coronavírus, mas no Brasil, essa doença só foi diagnosticada em 25 de fevereiro de 2020. O isolamento social, adotado mundialmente como medida preventiva da doença, teve início no país em março de 2020. Dessa forma, instalou-se uma mudança radical nas vidas das pessoas e o medo se espalhou quando a Organização Mundial da Saúde – OMS declarou se tratar de uma pandemia. Muitas atividades passaram a se desenvolver virtualmente: trabalhos, aulas, encontros, entre tantas outras.

Esse foi um contexto muito importante que impactou diretamente na execução da pesquisa. O mundo enfrentava, e infelizmente ainda enfrenta, a pandemia do Covid-19, sendo necessário, dessa forma, rever e modificar todas as relações sociais e sanitárias. Não foi possível, por exemplo, que pesquisador e colaboradores se encontrassem pessoalmente para a aplicação do questionário que teve que ser enviado via e-mail, utilizando-se um formulário de preenchimento on-line.

Diante desse contexto, houve atraso no cronograma das atividades de uma forma geral, bem como dificuldade em se realizar pesquisas que tiveram de ser, em sua maioria, efetivadas a distância. Além desse panorama geral, outro caminho percorrido pela pesquisa foi sua submissão ao Comitê de Ética da UnB que, após tramitação pertinente, foi aprovada em três (03) de setembro de dois mil e vinte (2020), sob o número de processo 35196720.7.0000.5540.

De posse dos contatos dos egressos da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB campus Samambaia, encaminhamos o questionário da pesquisa via formulário *Google Forms*. Na lista de contatos, havia o registro de quarenta e três (43) egressos e, desse total, obtivemos respostas, após um mês de coleta – setembro e outubro de dois mil e vinte (2020), de vinte e dois (22) sujeitos, perfazendo, portanto, uma amostra representativa de pouco mais de cinquenta por cento (50%) dos egressos do curso em análise.

Com relação às análises, para o estudo das questões abertas dos questionários, optamos por uma análise categorial. Considerando que “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409), a análise foi feita por meio das respostas dos pesquisados, de acordo com a díade pensamento-linguagem, saindo do abstrato ao concreto. Conforme Marx (2011, p. 54),

O último é, manifestamente, o método científico correto. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento [...] O método consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, em reproduzi-lo como concreto espiritual.

Nesse movimento, tentamos encontrar as categorias para, assim, analisá-las e fazer a discussão proposta pela pesquisa. A metodologia consiste em, primeiramente, acolher as respostas dos pesquisados sem uma prévia avaliação, o que caracteriza os pré-indicadores, os registros primários para a análise em um quadro. Ao aglutinar esses pré-indicadores, na tentativa de condensar as ideias, temos os indicadores com os quais conseguimos formar um quadro semântico muito menor que o primeiro. E essa aglutinação nos leva às categorias que são expressões, ideias que, articuladas, geram unidade para análise. A partir das categorias, podemos desenvolver nossos estudos, avaliar as respostas e verificar os possíveis resultados. Para Sampaio e Lycarião (2021, p. 45),

A análise de conteúdo categorial, como já dito, é uma técnica de pesquisa que busca permitir a criação de inferências sobre determinado conteúdo. Para tanto, os pesquisadores realizam a codificação do conteúdo, fazendo a aplicação de códigos, que vão formar categorias. Apesar de, frequentemente, serem vistos como sinônimos, cada um desses termos é importante para uma aplicação adequada da técnica.

Para tentar elencar categorias coerentes com o objeto de estudo, podemos considerar alguns critérios definidos por Oliveira (2008, p. 573):

[...] homogeneidade (não se misturam alhos com bugalhos); exaustividade (esgotam a totalidade do texto); exclusividade (um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes); objetividade (codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais); adequação ou pertinência (adaptadas ao conteúdo e ao objetivo do estudo).

Neste trabalho, as categorias foram, portanto, norteadoras de toda a análise de forma geral, integrando aspectos quantitativos e qualitativos para, assim, sistematizar o objetivo do estudo que foi compreender os elementos constituidores do processo de construção da profissionalidade docente de egressos que vivenciaram o curso de Licenciatura em Educação Profissional. À vista disso, apresentamos no, Quadro 3, as categorias encontradas.

Quadro 3 – Categorias da pesquisa a partir dos pré-indicadores e indicadores

(continua)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda fonte de renda. • Abertura de novas oportunidades no ensino técnico. • Pretendo atuar na área de ensino da EPT. • Exigência do edital do GDF. • Exigência legal para o magistério. • Certificação para assumir concurso público. • Crescimento profissional • Profissionalização 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nova oportunidade de renda e trabalho. 2. Regulação/certificação da atuação no magistério. 3. Interesse no magistério público. 	<p>Trabalho docente e profissionalização na EPT.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento. • Área nova. • Qualificação. • Formação continuada pedagógica. • Compreender como ensinar e transmitir conhecimento. • Melhoria da qualidade pedagógica. • Complementação pedagógica. • Formação para ministrar aulas. • Buscar uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. • A formação em licenciatura é uma ressignificação do escopo educacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação específica à docência. 2. Qualificação pedagógica. 	<p>Formação docente em EPT.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar minha prática docente. • Divisor de água em minha formação acadêmica e científica corroborando na práxis educacional. Hoje sim eu sou um docente completo. • De grande relevância para a prática educativa. • O curso também me preparou para atuação como pesquisador acadêmico. • Trouxe a universalização dos saberes e sua importância para a formação do sujeito. • Trouxe a temática da docência humanizada na perspectiva educacional. • Me sinto preparada para ministrar aula. • A atualidade dos tempos e da contemporaneidade das relações docentes, como mediador do conhecimento e da práxis da intervenção dos relatos e do convívio social. Nesse trabalho a pesquisa docente como professor me fez e faz o escopo do trabalho docente. Importante para compreender a organização escolar, planejamento de aulas e organização de conteúdos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente completo. 2. Fundamentos da docência. 3. Melhoria da prática educativa. 4. Ministrar aulas e transmitir conhecimentos. 5. Aprimoramento de elementos da organização do Trabalho Pedagógico. 	<p>Assumir a docência e reconhecimento da função docente.</p>

Quadro 3 – Categorias da pesquisa a partir dos pré-indicadores e indicadores

(conclusão)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Mudou minha visão, as práticas metodológicas, as formas avaliativas e a análise de perfil dos aprendizes. • Funcionamento organizacional e pedagógico escolar. • Pude aperfeiçoar a minha entrega com o entendimento da andragogia. • Melhoria na Organização do Trabalho Pedagógico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docente completo. 2. Fundamentos da docência. 3. Melhoria da prática educativa. 4. Ministrando aulas e transmitir conhecimentos. 5. Aprimoramento de elementos da organização do Trabalho Pedagógico. 	Assumir a docência e reconhecimento da função docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essas categorias, possuem uma linha tênue que as divide e o movimento contraditório, dialético que elas exprimem mostram a abordagem de escolha da pesquisa. O Trabalho Docente por si só já é cheio de contradições, revelando papéis sociais diversos que os professores podem assumir: hora é mão-de-obra, hora é força de trabalho, pode ser ao mesmo tempo ator e criador da história da educação e para a sociedade é muitas vezes o “herói” e outras vezes “culpado” pelas mazelas da escola.

Nessa perspectiva, a formação docente e assumir/reconhecer a função docente também “caminham” nessa constante transformação, visto que a educação, a atuação dos professores não é algo já definido e sim segue em construção sendo sempre influenciado pela história. Ao cursar a Licenciatura em EPT, diante de respostas como “A formação em licenciatura é uma ressignificação do escopo educacional”, “Melhorar minha prática docente” e “Divisor de água em minha formação acadêmica e científica corroborando na práxis educacional. Hoje sim eu sou um docente completo”, pode-se observar esse movimento, essa mudança e transformação e o entendimento do trabalho docente no qual se inserem numa unidade trabalho-formação.

Por conseguinte, discutiremos essas três categorias na sistematização do capítulo das análises, considerando que tais categorias só foram possíveis de ser compreendidas, a partir do processo de pesquisa que integrou o método dialético, os eixos teórico-analíticos da construção da profissionalidade docente com destaque para a especificidade do concreto real. Essa concretude é a própria história da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica e seus diferentes formatos, dentre esses, a particularidade de uma instituição própria de EPT assumir a formação docente pela oferta de uma licenciatura que também tem um processo institucional singular. Desta feita, os capítulos que compõem o presente estudo procuram responder a algumas questões norteadoras, conforme descrevemos a seguir.

O primeiro capítulo é o Estado do Conhecimento que apresenta o levantamento bibliográfico, mostrando as produções científicas e acadêmicas correlatas ao objeto de pesquisa. Muitas delas não se relacionam diretamente ao tema, contudo mencionam algum aspecto ligado ao trabalho, mostrando a importância e urgência dessa pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos as principais bases conceituais e os eixos analíticos para se compreender o processo da construção da profissionalidade docente, trazendo algumas especificidades já discutidas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Já no terceiro capítulos, aprofundamos um dos eixos preeminentes da construção da profissionalidade docente que, no contexto da EPT, diz respeito, exatamente, à formação docente, destacando aspectos históricos da política educacional, propostas formativas em seus fundamentos e práticas com ênfase na proposta de formação docente da Licenciatura em EPT oferta pelo Instituto Federal de Brasília, campus Samambaia.

No quarto e último capítulo, debatemos, portanto, as categorias que sistematizaram os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente de egressos da referida licenciatura. Buscamos, pois, compreender o movimento dialético dessa construção para sujeitos que tem a formação inicial e trabalham na condição de bacharéis se tornando professores e professoras para atuarem na modalidade de ensino da EPT. Por fim, apresentamos nossas Considerações Finais, sistematizando e problematizando o processo de pesquisa empreendido que nos permitiu compreender nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Selecionar, apresentar e discutir os documentos pertinentes encontrados na investigação acadêmica diz muito sobre o estudo, até mesmo a falta de documentos é um dado da pesquisa. Esta é uma parte de suma importância para o desenvolvimento da investigação.

A fim de compreender como tem sido as produções acadêmicas e científicas sobre a construção da profissionalidade docente dos professores-bacharéis na relação com um curso de e na Educação Profissional como a Licenciatura em EPT, fizemos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, bem como nos periódicos publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os critérios utilizados para selecionar os periódicos foram: revistas em língua portuguesa, provenientes da área da educação e pertencente aos anos de 2016 a 2018. O recorte temporal se justifica pelo fato de essa pesquisa, coordenada pela profa. Shirleide Cruz e aprovada em Edital Universal 43/CNPQ/2014, relacionar-se a uma investigação mais ampla, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe.

Essa pesquisa mais ampla tem como objetivo investigar as dimensões constitutivas da construção da profissionalidade docente na EPT no contexto da rede federal de educação profissional. O universo de estudos encontrado nessa pesquisa já apontava a categoria da formação docente como significativa e, articulada a ela, a categoria dos saberes docentes, denotando, portanto, um aspecto relevante da construção da profissionalidade docente para essa modalidade de educação.

Assim, consideramos dissertações e teses publicadas entre 2016 e 2018, encontradas na Plataforma Sucupira; e os periódicos com classificação Qualis² A e B (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5). Para a busca dos textos, adotamos os seguintes descritores: i) *profissionalidade do professor-bacharel na educação profissional*; ii) *Licenciatura em Educação Profissional*; iii) *formação de professores em educação profissional*; iv) *professor da educação profissional*; e v) *profissionalidade docente*.

² O Qualis-Periódicos é um sistema usado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para classificar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. A classificação desses periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C, com peso zero.

Dessa forma, o primeiro dado a se destacar fora o quantitativo incipiente de produções sobre a temática da licenciatura em educação profissional. Contudo, observa-se uma regularidade de estudos que se preocupam em analisar o contexto da educação profissional e a formação de professores para essa modalidade, como já apontamos anteriormente.

Dentre esses estudos com foco na formação docente, apenas um artigo teve como enfoque a proposta de curso em educação profissional. Porém, as demais investigações analisaram, sob diferentes perspectivas, a formação de professores para a educação profissional, mais marcadamente, os professores que tem como formação inicial os cursos de bacharelados em diferentes áreas técnicas. Assim, o Quadro 4 resume as teses e dissertações encontradas.

Quadro 4 - Teses e dissertações encontradas e que abordam Educação Profissional

(continua)

ANO	TIPO/AUTOR	TÍTULO	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
2016	Tese ZANK, Cláudia	Criticidade na educação profissional: prática e ferramentas dialógicas	Abordagem qualitativa, porque trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009a, p. 21). Tem como objeto de estudo um grupo de pessoas; utiliza o Estudo de Caso para desenvolver a pesquisa.	Para uma educação profissional mais humanista, contra-hegemônica, deve-se aumentar a cidadania política e o desenvolvimento da criticidade, levando os alunos à análise e intervenção na realidade. Há benefício para a coletividade, visto que, na perspectiva humanista, o homem é tido como um ser social comprometido com o todo.
2016	Dissertação VAZ, Jhonnes Alberto	De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente	Primeiramente, a pesquisa realizou estudos na área da Educação em Engenharia e assuntos sobre a docência do engenheiro professor. A investigação é de abordagem qualitativa com utilização de entrevistas semiestruturadas com três engenheiros professores de uma Universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro.	O trabalho demonstrou que o processo de construção da profissionalidade docente do engenheiro professor ocorre durante a prática, nas tentativas, acertando e errando, aceitando que falta uma formação voltada para a docência. As dificuldades que os professores engenheiros enfrentam, ao iniciar na docência, vão sendo dirimidas com o tempo de ensino e a prática em sala de aula. Apesar disso, novas demandas e novos desafios são sempre postos aos professores engenheiros, o que exige soluções e o engendramento de espaços institucionais que visem a melhoria da formação desses docentes.
2016	Dissertação COSSETINI, Sandro Roberto	Interlocução de saberes teóricos, técnicos e práticos como possibilidade de constituição da docência na educação profissional	Pesquisa qualitativa estruturada para investigação sistematizada pelo “tripé”: pesquisa documental, questionários e literatura específica, sendo possível a profunda análise da constituição da docência na educação profissional.	A pesquisa espera contribuir, de alguma forma, para continuar as análises sobre o trabalho docente na educação profissional que, atualmente, tem sido vista como uma grande oportunidade de transformação social. O estudo almeja inspirar outras pesquisas sobre o tema.

Quadro 4 - Teses e dissertações encontradas e que abordam Educação Profissional

(continuação)

ANO	TIPO/AUTOR	TÍTULO	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
2016	Dissertação NASCIMENTO, Natália Holanda Luz do	Contribuições da Psicologia à formação de professores da educação profissional e tecnológica: uma abordagem histórico-cultural da realidade cearense	A metodologia da pesquisa se baseia nos fundamentos ontológicos da problemática do conhecimento, evidenciando a percepção dos interesses sociais que permeiam o objeto de estudo.	As pesquisas mostraram as contribuições da Psicologia à educação no Brasil, tendo como universo o cenário cearense, especificamente, a formação de professores das escolas profissionais e tecnológicas. Concluiu-se que as formações de professores muito poderiam acrescentar à construção de um futuro diferente, percebendo que é um momento que favorece os processos que dignificam o docente. Observa-se a urgência de uma formação pedagógica de professor da educação profissional e tecnológica baseada numa educação em que todos sejam tidos como atuantes. Neste sentido, revela-se imprescindível demonstrar, como formadores, um cenário integral e omnilateral do ser humano, uma educação que propicie ao pensamento e seja inovadora e que foque na categoria do trabalho como fundante do ser social.
2016	Dissertação HUPALO, Leandro	Perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015	A pesquisa foi baseada em um estudo bibliográfico, com a análise de um conjunto de dissertações e teses sobre a educação profissional. A pesquisa é qualitativa e interpretativa, baseando-se na análise de conteúdo.	O estudo demonstrou fragilidade quanto à formação docente dos professores de educação profissional. As pesquisas analisadas apresentaram que a maior parte dos professores entrevistados não possui formação inicial com base pedagógica e os programas de formação continuada também não são suficientes.
2016	Dissertação CAPARRÓS, Alessandra Verni	Contribuições de parcerias para a formação de professores de educação profissional	A metodologia consistiu em realizar quatro estudos de caso numa abordagem qualitativa do tipo exploratória, com entrevistas semiestruturadas e coleta de dados sobre parcerias empresa-escola em uma instituição de ensino privado de São Paulo.	Este estudo mostrou que os projetos educacionais para relacionamentos entre empresas de mercado e a instituição de ensino acabam por contribuir para a complementação do saber docente. Assim, é possível verificar, nestas parcerias, oportunidades de aprendizagens.
2017	Tese CASTRO, Carla G. Fonseca da Silva de	Professores da educação profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência	A metodologia do estudo consistiu na aplicação de questionários a todos os docentes do Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho – CEET. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com três docentes para análise de prosa.	Como resultado da pesquisa, descobriu-se que os docentes se apaixonam pela docência. Seu próprio reconhecimento enquanto professores e o fato de auxiliar o desenvolvimento dos discentes fizeram com que permanecessem na profissão.

Quadro 4 - Teses e dissertações encontradas e que abordam Educação Profissional

(conclusão)

ANO	TIPO/AUTOR	TÍTULO	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
2017	Dissertação LAPA, Bárbara Castro	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	A investigação, primeiramente, foi realizada, a fim de se conhecer os sentidos de trabalho de cinco docentes do Instituto Federal do Amazonas que atuam na EPT de Nível Médio. Foram analisadas suas histórias de vida, contadas em entrevistas. Assim, a partir da Análise Textual Discursiva, foi possível constatar os sentidos de trabalho de professores do IFAM que atuam na EPTNM .	Foi elaborado um curso massivo aberto e online que agregou em seu conteúdo as bases Formação Humana Integral ou Omnilateral, Trabalho como Princípio Educativo, e Politecnia da EPT, bem como conceitos de Autoformação e Sentidos de trabalho docente. O curso foi, inicialmente, elaborado para docentes da EPT de Nível Médio, no entanto, percebeu-se que poderia atender profissionais da EPT e quem se interesse pelo tema.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quanto aos Periódicos Qualis, os trabalhos encontrados que se relacionam com nosso objeto estão dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto

(continua)

QUALIS/REVISTA	TÍTULO/AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
A2 Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 86-110, maio/ago. 2016	Processos de Vida Formação na Constituição da Docência na Educação Profissional Técnica. MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P.	Entender como as experiências de vida-formação contribuem para a docência na Educação Profissional Técnica.	A investigação é parte resultante do estudo (auto) biográfico com base em Delory-Momberger (2012), Nóvoa (2007), Pineau (2014) e Souza (2014). Para debater a docência, Gatti (2011a; 2011b), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Entrevista narrativa com seis docentes do campus Ilhéus, do Instituto Federal da Bahia.	Grande relevância dos processos experienciais no desenvolvimento da vida docente e da observação desses processos no desenvolvimento das políticas de formação dos professores licenciados e bacharéis que entram em exercício nos IF.

Quadro 5 – Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto

(continuação)

QUALIS/ REVISTA	TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
B2 EDUCERE, Paraná, p. 10159- 10177, out. 2016.	A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas OLIVEIRA, R.; SALES, M.	Estimular o debate e incentivar novas pesquisas e discussões em torno da formação dos docentes não licenciados que se encontram no exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal de Ensino.	Foram feitas reflexões baseadas 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. A discussão se sustentou também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96; Resolução CNE/CP nº 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e Resolução CNE/CP nº 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.	Há urgência de ampliação de estudos e discussões sobre a formação dos docentes da EPT, sobretudo os bacharéis e tecnólogos, assim como o aumento dos espaços formativos que se constituem como um desafio possível de ser efetivado, mediante cumprimento dos dispositivos legais, entre os quais, a LDB, Lei nº 9.394/1996; a Resolução CNE/CP nº 06/2012; e a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Alerta para a importância de uma política formativa institucional que abarque as especificidades e singularidades da formação docente nessa modalidade de ensino.
B3 Crítica Educativa, Sorocaba, v. 3, n. 2 – Especial, p. 94-108, jan. /jun. 2017.	Formação de Docentes para a Educação Profissional: Problemas e Desafios MARTINS, J. C. M.; SOARES, J. de S.; NEGREIROS, P. R. V. de; SOUZA, S. F. de.	Investigar a Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, a partir dos dados quantitativos, coletados pela Pesquisa do Observatório de Educação – OBEDUC, realizada entre 2010- 2014.	Foi feita uma interlocução entre os dados da aplicação de um questionário aos docentes da Rede Federal de Educação Profissional científica e Tecnológica – RFEPCT de Minas Gerais e os aportes teóricos provenientes de estudos sobre a formação de docentes para a Educação Profissional.	Alto nível de formação acadêmica dos professores da instituição que foi estudada; desdobramento nas áreas da pesquisa e da extensão. Apesar de, nesta modalidade de educação, os saberes tácitos serem de grande valia, na medida em que contribuem para a qualidade da prática dos docentes, indubitavelmente, a formação pedagógico-didática auxiliaria a promover um maior significado e a possibilidade, tanto de um melhor relacionamento com os alunos, quanto de uma transmissão mais eficaz de conhecimentos e aprendizado dos conteúdos pelos alunos.

Quadro 5 – Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto

(continuação)

QUALIS/ REVISTA	TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
<p>B3</p> <p>Formação Docente, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago. /dez. 2016.</p>	<p>Prática Docente na Educação Profissional e Tecnológica: os Conhecimentos que Subsidiaram os Professores de Cursos Técnicos</p> <p>PENA, G. A. de C.</p>	<p>Debater sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, para identificar e avaliar conhecimento que subsidia a prática docente nos cursos técnicos de nível médio, no ensino das disciplinas técnicas.</p>	<p>Alguns resultados de uma tese que investiga os conhecimentos, as práticas e as dificuldades da docência da EPT de um Instituto Federal. Estudo de caso; instrumentos de pesquisa: questionários; análise documental; observações da prática dos professores e entrevistas com seis professores de cursos técnicos de nível médio com formação em cursos de pós-graduação, mas sem formação para o ensino e com tempos diferenciados de experiência docente.</p>	<p>A prática docente na EPT é a soma da articulação de diversos tipos de conhecimentos, valorizados de forma diferenciada pelos docentes que dão maior destaque ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento prático na área de trabalho em que se insere o curso técnico e menor destaque ao conhecimento pedagógico. Elementos para aprofundar a problematização e a reflexão sobre a constituição da prática docente dos professores da EPT e sobre seu processo de formação.</p>
<p>B5</p> <p>Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica - REBEPT, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 12, p. 96-110, 2017.</p>	<p>O caminho dos professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e o trabalho docente</p> <p>MORAIS, J. K. C.; SANTOS, M. G. M.; BRANDÃO, P. A. F.</p>	<p>Verificar os conceitos de trabalho e trabalho docente de professores que atuam na Educação Profissional (EP)</p>	<p>Entrevistas com professores da área de formação técnica de duas instituições de ensino profissionalizante do município de Natal/RN. Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Os professores concebiam o trabalho docente de forma diferenciada de outros trabalhos, contudo, não se identificou quais saberes eram específicos da prática docente. Referencial teórico: Antunes (2013), Ciavatta (2012), Marx (1980), Moura (2013), Ramos (2014) e Saviani (2003).</p>	<p>A pesquisa contribuiu com as discussões voltadas para a problematização da formação inicial e continuada dos professores para atuar no campo da educação profissional. Os sujeitos entrevistados ainda apresentam fragilidade nos discursos ao abordar os conceitos de trabalho e de trabalho docente, com representações do senso comum, visão histórica, desconhecendo o sentido ontológico. Supõe-se que essa fragilidade venha dos cursos de formação inicial e da própria falta de formação continuada no trabalho docente. Dessa forma, acredita-se que os objetivos da investigação foram alcançados e propõe-se dar continuidade ao estudo, a partir de investigações em outras instituições de ensino.</p>

Quadro 5 – Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto

(continuação)

QUALIS/ REVISTA	TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
<p>B5</p> <p>Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica - REBEPT, Rio Grande do Norte, v. 2, n.13, p. 81-93, 2017.</p>	<p>A Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica: a Complexidade que Envolve a Permanência e Êxito dos Estudantes</p> <p>SILVEIRA, R. B.; GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. F.</p>	<p>Entender, por meio do Programa Permanência e Êxito – PPE, como se dá a formação continuada de professores no contexto da educação profissional e tecnológica.</p>	<p>Pesquisa documental na legislação sobre a formação continuada de docentes, bem como uma busca contextualizada com produções acadêmicas, sobre o tema. A construção do trabalho destaca a formação continuada de professores associada à evasão e retenção, que consta como proposta do Programa Permanência e Êxito desenvolvido em um Instituto Federal localizado na região sul do Brasil que é composto por 11 campi e a Reitoria. Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com a análise documental.</p>	<p>As políticas educacionais para a formação docente da Educação Profissional e Tecnológica – EPT ainda não são consistentes e duradouras. O novo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e o Parecer CNE/CP nº 02/2015 significaram um avanço qualitativo para a formação continuada docente, mas com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, houve um retrocesso sobre a formação de professores para atuarem na EPT.</p>
<p>B5</p> <p>Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica - REBEPT, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017.</p>	<p>A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate.</p> <p>Maldaner, J. J.</p>	<p>Neste artigo foram realizadas algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, dando especial destaque à Rede Federal de EPT.</p>	<p>Trata-se de parte dos resultados da pesquisa de doutorado do autor.</p>	<p>A discussão sobre formação de professores para a EPT requer uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse modelo de sociedade. Neste caso, tanto a EPT como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como docentes, ainda que, majoritariamente, não possuam formação específica para esse fim. A formação de professores para a EPT é de grande importância para a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional. A SETEC/MEC vem estimulando as Instituições Federais a promover/ofertar licenciaturas para a EPT, mas o que tem predominado é a oferta de licenciaturas para a educação básica e não para a EPT.</p>

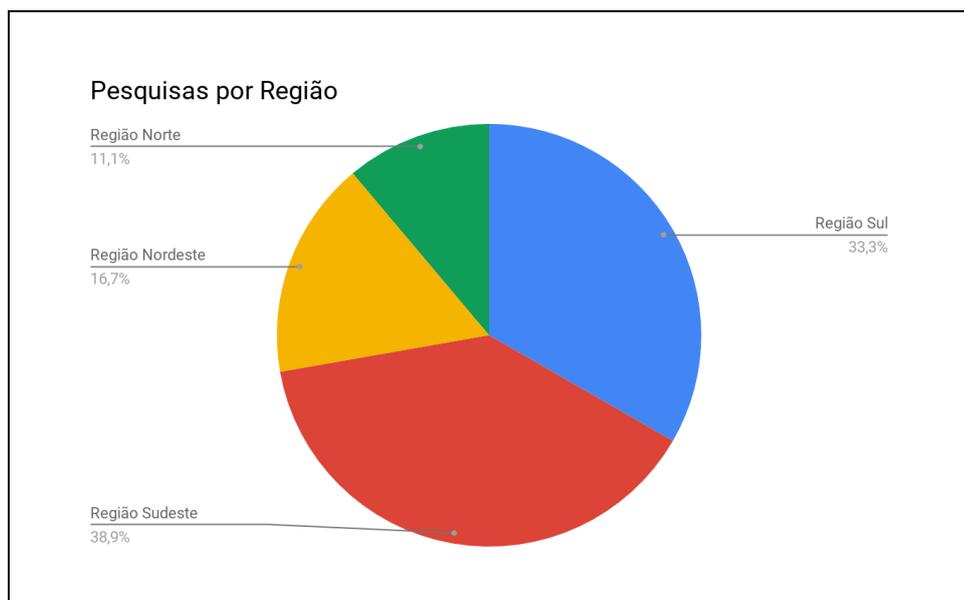
Quadro 5 – Artigos encontrados em Periódicos Qualis relacionados com o objeto

(conclusão)

QUALIS/ REVISTA	TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONSIDERAÇÕES
<p>B5</p> <p>Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica v.6, n.1, p. 95-114, mar. 2016.</p>	<p>Licenciaturas Nos Institutos Federais: Em Busca de Saberes Docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>SILVA, F. R. A. da; AZEVEDO, R. O. M.</p>	<p>Pesquisar quais Saberes Docentes os professores da educação profissional técnica de nível médio mobilizam em sua prática, compreendendo que, assim, será possível traçar estratégias de ações formativas que contemplem os cursos de Licenciaturas existentes nos Institutos Federais (IF), mais especificamente no IF Amazonas, lócus do estudo.</p>	<p>O percurso metodológico reflete acerca da formação dos professores da educação profissional técnica de nível médio, tendo como base a pesquisa-ação, por meio de observação participante, o que proporcionou subsídios a outros momentos formativos. Possibilitou visualizar alguns aspectos dos Saberes Docentes para a EPTNM, como por exemplo, o conhecimento do mundo do trabalho e o entendimento da formação humana integral.</p>	<p>Percebeu-se que, no contexto da EPTNM, alguns aspectos são imprescindíveis ao professor: compreensão da formação humana integral; conhecimento do mundo do trabalho e de questões técnicas específicas; compreensão do trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico na mediação do ensino e no diálogo com a ciência; a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a articulação com as disciplinas gerais e técnicas; o entendimento da relação teoria e prática no contextos dos cursos técnicos; pensar o ensino a partir da realidade da instituição a qual se destina, a fim de que seja contextualizado. Dessa forma, considera-se ser de grande importância possibilitar uma ampliação das investigações referentes a formação desse sujeito que contemple as situações discutidas, o que se delinea nos cursos de curta duração, construído e realizado com os licenciandos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desse levantamento, observamos que a maioria das pesquisas é de cunho qualitativo e também é majoritária a utilização de questionário e entrevistas como instrumentos de coleta de dados, apesar de alguns estudos não evidenciarem seus pressupostos metodológicos de maneira clara. Identificamos que a maior incidência de pesquisas do material selecionado está na região Sudeste e, na região Centro-Oeste, não foi encontrado nenhum trabalho sobre o assunto pesquisado, ressaltando assim o caráter inédito desta pesquisa. Isto posto, o Gráfico 1 ilustra os lócus de pesquisa do nosso levantamento bibliográfico.

Gráfico 1 – Levantamento bibliográfico por regiões do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De modo geral, podemos observar que não há uma quantidade expressiva de artigos publicados nos periódicos sobre o tema da nossa pesquisa. Há maior incidência em revistas Qualis B, sendo indicados apenas um artigo de revistas Qualis A. Percebemos, assim, como ainda é incipiente o estudo sobre a temática de nossa investigação.

Do exposto, a partir dos trabalhos analisados, sistematizamos categorias, dispostas no Quadro 6, que contribuem para compreender como nosso objeto vindo sendo estudado.

Quadro 6 – Categorias sistematizadas dos estudos localizados

CATEGORIAS	ESTUDOS
Fundamentos para a EPT	1. SILVA, F. R. A. da; AZEVEDO, R. O. M. (2016) 2. NASCIMENTO, N. H. L. do (2016) 3. QUEVEDO, M. de (2016) 4. ZANK, C.(2016)
Reflexões sobre formação docentes para EPT	1. MALDANER, J. J. (2017) 2. SILVEIRA, R. B.; GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. F (2017) 3. MARTINS, J. C. et al. (2017) 4. OLIVEIRA, R. e SALES, M. (2016) 5. MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P. (2016) 6. LAPA, B. C. (2017) 7. CAPARRÓS, A. V. (2016)
Levantamento bibliográfico	1. HUPALO, L. (2016)
Profissionalidade docente/ constituição da docência para EPT	1. VAZ, J. A. (2016) 2. CASTRO, C. G. F. da S. de (2017) 3. COSSETINI, S. R. (2016)
Trabalho docente, sentidos e conhecimentos	1. MORAIS, J. K. C; SANTOS, M. G. M.; BRANDÃO, P. A. F. (2017) 2. PENA, G. A. de C. (2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na categoria *Fundamentos para a EPT*, os estudos versam sobre a educação profissional nas relações sociais no mundo do trabalho e as articulações com o campo educacional. Há o destaque, por conseguinte, dos fundamentos que norteariam uma educação profissional humanista e contra-hegemônica no contexto contemporâneo de uma sociedade capitalista.

Dentre esses fundamentos, o princípio institucional da verticalização é debatido para uma nova visão de formato para as construções curriculares nos Institutos Federais, como foi identificado na dissertação de Quevedo (2016), intitulada *Verticalização nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS*. Já os princípios da coletividade e o desenvolvimento da criticidade, a interdisciplinaridade, o trabalho como princípio formativo, a formação humana integral, a omnilateralidade, dentre outros, são debatidos nos trabalhos de Silva e Azevedo (2016); Nascimento (2016); e Zank (2016).

Nascimento (2016), por exemplo, em sua dissertação, cujo título é *Contribuições da Psicologia à formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem Histórico-Cultural da realidade cearense*, conclui que,

[...] para uma formação que promova profissionais agentes sociais, respaldando-nos em conceitos de teóricos já debatidos, e percebemos a importância de valorizarmos nas escolas, que considerem a fase do desenvolvimento profissional docente e suas práticas de ensino, mas principalmente o considerassem como **sujeito pensante**. (NASCIMENTO, 2016, p. 70, grifo nosso).

Desta feita, em todos os estudos que debateram tais fundamentos, comenta-se sobre sua relevância para nortear processos de formação docente para a EPT. Tal característica também aparece no estudo de Hupalo (2016) que se insere na categoria *Levantamento Bibliográfico* e que, ao analisar o conjunto de estudos sobre a temática da formação docente para a modalidade, aponta para a relevância de que se tenham propostas claras, inclusive em seus fundamentos para a formação docente para essa modalidade. Analisando as dissertações e teses de 2005 a 2015, este autor problematiza que há fragilidade na formação desses docentes e que os programas de formação continuada têm sido insuficientes para mudar esse quadro.

Articulada a essa análise, na categoria *Reflexões sobre formação docente para EPT*, observamos que, de modo geral, nestes trabalhos, há a prática de se tomar a categoria da Formação Docente como foco, realizando estudos da legislação para a formação, estudos sobre processos de autoformação, narrativas, saberes docentes etc. Não percebemos uma defesa clara pela configuração de uma proposta formativa, tal como o formato e natureza de

um curso de licenciatura para tal modalidade. A maior ênfase está nos pressupostos que norteariam uma proposta formativa e na crítica à base legal vigente em seus limites e possibilidades.

Porém, não percebemos uma ampla problematização mais elucidativa sobre em que âmbito esta formação se daria: se já na formação inicial de forma integrada à área técnica, se teriam o sentido de complementação pedagógica que tem sido predominante ao longo do histórico da EPT no país, ou se em outros formatos de cursos. Em apenas um trabalho, intitulado Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho, de Lapa (2017), houve menção ao Curso On-line Aberto e Massivo – MOOC³, mas não se detalhou sua matriz curricular.

Destacamos, ainda, que houve uma menção clara no estudo de Maldaner (2017), cujo título A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate cita os esforços do MEC em estimular a oferta da Licenciatura em Educação Profissional nos IF. Isso pode ter acontecido pela publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) dois anos antes do referido estudo. Todavia, mesmo já existindo a Resolução nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que versa sobre as diretrizes para a educação profissional e cujo Capítulo V destaca as possibilidades de formação pedagógica para a atuação na modalidade, vemos que, em termos de rede federal, a oferta da complementação pedagógica como uma segunda licenciatura se consolida, dentro dos Institutos, somente após o ano de 2015.

Nesse contexto, mesmo não fazendo parte da base de dados de nosso levantamento bibliográfico, mas integrando a pesquisa maior do GEPFAPe, temos a investigação de Araújo (2016). Ao realizar um estudo monográfico sobre propostas de licenciaturas nos Institutos Federais, a autora apresenta um levantamento bibliográfico de eventos da área de educação que identificou um baixo número de trabalhos que analisaram, de alguma forma, a licenciatura em EPT como proposta para a formação dos professores na educação profissional. Foram destacadas as contribuições de

Moura (2008), Machado (2008) e uma discussão empreendida pela Setec com base em Pacheco (2011), Pereira (2016), e Pereira; Mororó (2016) foram as propostas mais próximas de estudos, debatendo sobre um formato de uma licenciatura em educação profissional para formar os professores para atuar nesta modalidade (ARAÚJO, 2017, p. 23).

³ Massive Open On-Line Course

De certa forma, nosso estudo dá continuidade ao recorte temporal elegido por Araújo (2016) e, assim, identificamos a baixa quantidade de trabalhos que se centram na análise de licenciatura em educação profissional. Porém, ao mesmo tempo, vimos um crescente de debate sobre essa proposta de formação aparecer agora em estudos mais recentes, tais como os já mencionados de Lapa (2017); Maldener (2017); Oliveira e Sales (2016); e Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) que demonstram preocupação com essa questão.

Silva e Azevedo (2016), por exemplo, realizaram o estudo intitulado Licenciatura nos Institutos Federais: em busca de saberes docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Mesmo sendo Saberes Docentes e Formação Docente duas categorias fortes desse estudo, principalmente em EPT, aparecem apenas como “pano de fundo”, problematizando as especificidades da modalidade de ensino. Assim, os autores explicam:

Estamos nos dispondo a falar de professores e de seus processos formativos. Mas não são quaisquer professores, tampouco qualquer processo formativo. Este estudo se constrói na necessidade de um momento de discussão, baseado no objetivo de problematizar os saberes necessários à formação de professores para o Ensino Técnico, compreendendo este no bojo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a qual, por sua vez, perfaz um dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com a Resolução n° 6/2008. (SILVA; AZEVEDO, 2016, p. 96).

No artigo de Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017), A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica: a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes, os autores debatem com Machado (2008) a formação de professores para EPT, sobre como deveria ser essa licenciatura, e traçam o movimento histórico para a formação docente em EPT, enfatizando seus avanços e retrocessos.

Destaca-se ainda o trabalho de Martins et al. (2017), um estudo sobre o perfil docente de professores para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, a partir dos dados quantitativos coletados pela Pesquisa do Observatório de Educação – OBEDUC, realizada entre 2010 e 2014. Foi identificado o alto nível de qualificação acadêmica dos professores que integram a carreira do EBTT e, assim, ficou reconhecida a rica possibilidade do que se costuma chamar de “capacitação pedagógico-didática” para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação profissional.

Menezes e Rios (2016), no artigo chamado Processos de vida-formação na constituição da docência na Educação Profissional Técnica, atribuem grande relevância aos processos experienciais da vida docente. Interpretam vivência como algo que perpassa por sentimentos, emoções, e a própria história de vida do sujeito; suas impressões, modo de ver o mundo: tudo isso influencia suas tomadas de decisões e escolhas. Para Toassa e Souza (2010,

p. 765),

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências – caso da esquizofrenia, condição na qual elas são regidas pela associação, e não pelo pensamento consciente. O processo de tomada de consciência, unidade de análise da consciência que se atém exclusivamente às relações de compreensão que estabelecemos com o meio, inscreve-se no desenvolvimento das vivências.

A partir disto, sabemos que, mesmo que seja algo inerente ao indivíduo, não há como negar que os acontecimentos externos impactam na construção dessa vivência. Assim, podemos depreender que as vivências articulam dois eixos: o interno e o externo. Toassa e Souza (2010, p. 769) discutem que a vivência

Passa a articular-se em dois núcleos: interno (que, como podemos deduzir, abrange corpo, representações e ideias; fantasias, lembranças e outros processos mentais singulares ligados ao eu que não estão presentes na realidade objetiva), e externo (principalmente as percepções de objetos); com maior atividade desta ou daquela função psíquica (baseado em Vigotski, 1933-1934/1996a, p. 379-380). Estes núcleos, que já se esboçavam na dissociação das vivências de Hamlet com respeito à sua realidade imediata, não se opõem: constituem um todo unitário, expressivo da dominância desta ou daquela função psicológica superior na atividade cerebral. Nas palavras do autor: as vivências gradativamente se articulam em dois núcleos básicos de reflexo.

Menezes e Rios (2016, p. 88) conduzem seus estudos nesse caminho quando afirmam que “[...] as pessoas se constituem a partir da relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, sendo o movimento reflexivo que o sujeito faz o espaço de autoprodução diante da ação dos outros e do meio onde vive”. Assim, enfatizam a essa ideia do interno e do externo na construção das vivências.

Ressaltamos que, embora seja bastante relevante a preocupação como as abordagens para se analisar processos de formação docente, cujo mérito está presente nos estudos elencados, nossa proposta de pesquisa buscou aprofundar, por meio de uma investigação empírica sobre a vivência específica de um curso de licenciatura em EPT, para então contribuir com o avanço do debate para essa questão. Destarte, a proposta do estudo vai para além de olhar a dimensão experiencial pela qual muitos professores/as de EPT acabam por construir sua docência.

Essa dimensão experiencial, por exemplo, é sistematizada por Vaz (2016) ao discutir a construção da profissionalidade do professor engenheiro, cuja profissionalidade acontece

na prática, assim como percebemos em nossa pesquisa com os professores não-licenciados que participaram do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Assim, Vaz (2016, p. 141) disserta que “[...] o processo de construção da profissionalidade docente, na maioria dos casos, ocorre durante a prática, entre acertos e erros, visto que falta uma formação voltada para a docência, que possibilitaria aos engenheiros professores obter mais conhecimentos sobre como ser professor”.

A esse respeito, sobre as categorias *Profissionalidade docente e constituição da docência* e *Trabalho docente, sentidos e conhecimentos*, identificamos trabalhos que tiveram um olhar investigativo com foco nos bacharéis-professores e que tomaram tanto o trabalho como a profissionalidade docente como referencial teórico para pensar o processo do ser professor nesta modalidade.

A dissertação de Vaz (2016), por exemplo, indica que a profissionalidade docente consiste em elementos que constitui o “ser professor” que vai além da formação e das regras que fazem desse exercício uma profissão. Com isso, pode-se entender como características específicas dessa profissão, características individuais e coletivas, constituídas de objetividade e subjetividade. Para Cruz (2012), apoiando-se nas afirmações de Bourdoncle (1991) e de Sacristán (1991), a “Profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor” (p. 72-73).

Entendemos, portanto, a profissionalidade como um construto de natureza composta, sob o qual os sujeitos professores constroem seus modos de ser e estar na profissão docente, na relação objetividade e subjetividade com marcas sócio-históricas da própria modalidade de ensino. A constituição de como se configura a EPT no contexto do capital e do trabalho docente requerido como ação profissional é também uma possibilidade de análise que pode ser melhor explorada ao se focar em diferentes perspectivas metodológicas das ofertas de cursos de licenciaturas em educação profissional. Agregam-se, assim, diferentes dimensões da docência que se configura no contexto da educação profissional: os conhecimentos, as políticas, as abordagens didáticos-pedagógicas, entre outras.

A dissertação defendida por Sandro Roberto Cossetini, em 2016, cujo título é *Interlocação de saberes teóricos, técnicos e práticos como possibilidade de constituição na docência na Educação Profissional*, destacou que a articulação e o diálogo entre os saberes teóricos e técnicos podem contribuir para a uma docência na EPT promotora de uma transformação social. Isso favoreceria a ideia de que se deve “abrir espaços” para diferentes modalidades formativas para os professores não-licenciados, integrando, portanto, aqueles

saberes.

No estudo de Castro (2017), destaca-se que o processo de reconhecimento da docência é muito positivo para os professores não-licenciados em exercício. Tal processo é marcado pela estreita e afetiva relação professor-aluno nessa modalidade de ensino que se torna um elemento de permanência no magistério. Já Pena (2016) e Moraes, Santos e Brandão (2017), ao darem destaque para o trabalho docente, sua prática, seu dia a dia, trazem-nos, novamente, a relevância do aprofundamento das pesquisas a esse respeito. Segundo esses últimos autores, “Ao nos determos sobre a discussão dos sentidos do trabalho, devemos também nos atentar a questão da natureza do trabalho docente na educação profissional. O professor que atua na educação profissional assume características bem singulares quanto a sua área de atuação” (MORAIS; SANTOS; BRANDÃO, 2017, p. 102).

Em relação à categoria *Profissionalidade*, observamos que apenas dois estudos a consideraram e com análises a partir do papel do formador ou do contexto da prática docente. Já categoria *Trabalho docente, sentidos e conhecimentos* pode ser encontrada na dissertação de Lapa (2017); no artigo de Moraes, Santos e Brandão (2017); e de maneira transversal, na dissertação de Nascimento (2016). Lapa (2017, p. 21), direciona ainda mais ao trabalho docente na EPT, quando relata que

Convém percebermos o trabalho como princípio educativo, inserido na Educação Profissional e Tecnológica, relacionado à compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas atrelada, como nos enuncia Pacheco (2012), à habilitação de pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, o que nos faz compreender o trabalho como fruto de um enlace entre aspectos ontológicos e históricos, os quais resultam na conexão entre trabalho, ciência e cultura como fatores para formação do indivíduo nessa modalidade.

A partir de esse levantamento, desenvolvemos nossa pesquisa, a fim de investigar as possíveis contribuições ou não do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica aos professores não-licenciados. Nosso estudo também buscou compreender como se deu a construção da profissionalidade docente desses profissionais que começam suas vidas em outras áreas e, posteriormente, optam pela docência.

CAPÍTULO 2 – SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo, verificaremos os conceitos de profissionalidade que vêm ao encontro de nossa pesquisa, a fim de melhor visualizarmos essa construção nos sujeitos da investigação. Para tanto, contaremos com as definições e ideias de vários autores, tais como Sacristán (1999), Roldão (2005; 2007; 2009), Cruz (2012; 2017) e Bonfim (2020).

De acordo com Cruz (2017, p. 37), por exemplo, a palavra profissionalidade vem “[...] do termo italiano *professionalità*”, derivado oriundo dos estudos de Barisi (1982). Segundo ele, a profissionalidade diz respeito ao elemento profissional de determinado exercício: habilidades, conhecimento, domínio e identidade da profissão em questão.

Isto posto, pode-se dizer que a profissionalidade dispõe de entendimento e competências essenciais à profissão para se alcançar o reconhecimento e valorização dela. Nessa perspectiva, Sacristán (1999) acrescenta à compreensão da profissionalidade docentes elementos distintos dos ‘conhecimentos’, das ‘habilidades’ e competências, ao destacar os valores, fazendo um apelo à dimensão ética da docência, enquanto capacidade de produzir um juízo sobre a ação que realiza. Nesse sentido, para Sacristán (1999, p. 86),

Ao referir a capacidade de produzir juízo como elemento de definição profissional dos professores, realça-se o seu papel na clarificação e resolução de problemas; a capacidade reflexiva que esclarece situações a partir de uma base de conhecimento, é o factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores.

Roldão (2005) traz outros elementos ao conceito de profissionalidade que buscam clarificar as diferenças entre as diversas práticas sociais que se constituíram enquanto profissão. Para essa autora, os descritores de profissionalidade se apresentam num grupo de características que foram constituídas socialmente as quais permitem diferenciar as profissões das outras atividades da sociedade. São eles: a) reconhecimento da função e do saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; b) relação ao poder de decisão sobre a ação docente desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública; c) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela, como também a definição do saber necessário.

Roldão (2007, p. 17) ainda define a função de ensinar enquanto “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” como um elemento central da profissionalidade docente. Sobre os

descritores acima citados, Cruz (2012, p. 79) comenta que,

Para Roldão, esses elementos é que trazem à tona a natureza profissional da docência que a diferencia das demais profissões, mesmo aquelas que porventura detenham um conteúdo disciplinar similar. Analisando as características da profissão docente, Roldão (2005) dará ênfase ainda ao caráter científico que confere um grau de autonomia significativo à profissionalidade do professor universitário.

2.1 Da Tríade: Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade

Diante do exposto, destaca-se que o conceito de profissionalidade se situa numa tríade de sistematização de como o trabalho está inserido na historicidade da sociedade capitalista. Tal tríade aponta para o movimento de compreensão da profissão situada na organização da sociedade e que desenvolve processos de profissionalização que a afirmam enquanto tal, apresentando duas dimensões interdependentes: o profissionalismo e a profissionalidade.

Segundo Shiroma e Evangelista (2010, p. 1), a profissionalização “Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. Outra concepção das autoras, mas do ano de 2003, adota a

[...] profissionalização como política de Estado, implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 1).

Nesse sentido, podemos entender que a profissionalização diz respeito aos processos formais da profissão, tais como legislação, formação, concursos entre outros. E, para Basso (1998, p. 38), a profissionalização é um compósito das condições “objetivas e subjetivas e considerá-las como uma unidade”, sendo consideradas “condições objetivas” atividades que compreendem preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, luta por salários mais dignos, entre outras; e “condições subjetivas” as que abrangem a formação e a qualificação, entre outras questões.

Desta feita, sendo a profissionalização considerada como uma composição de profissionalidade e profissionalismo, de acordo com Núñez e Ramalho (2008), a profissionalidade é a dimensão do conhecimento, saberes, técnicas e competências para o bom desempenho profissional, em uma composição objetiva e subjetiva, coletiva e individual da

profissão. É a busca do professor pela melhoria profissional e até pessoal. O interesse por uma formação continuada como a Licenciatura em EPT, por exemplo, a vontade que o docente tem por mais conhecimento, crescimento, aperfeiçoamento e com isso conseguir reconhecimento entre os pares e socialmente. Enquanto isso, profissionalismo se refere à “dimensão ética dos valores e normas, no grupo profissional, com outros grupos [...] viver a profissão, as formas de se desenvolver a atividade profissional. [...] remuneração, status social, autonomia intelectual [...]” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Para Freidson (2009, p. 210), “o profissionalismo é um conjunto de atitudes que os membros de uma profissão desenvolvem em relação ao trabalho” e Cruz (2017, p. 33) relata que “é no profissionalismo que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir do seu cumprimento”. Isto posto, consideramos essa tríade essencial para o entendimento da construção do pensamento deste trabalho que tem como enfoque o trabalho docente na EPT e sua formação.

Assim, o trabalho, enquanto categoria ontológica de construção do ser social por ter ação direta do homem na natureza modificando-a e sendo por esta modificado, é subsumido ao capital que, ao concentrar a produção e a distribuição da riqueza, produz relações antagônicas entre os homens em seu meio social. Dessa forma, o trabalho torna-se profissão, ou seja, um conjunto de relações que regem as relações sociais e que submetem práticas socialmente referenciadas ao desenvolvimento de relações que podem produzir exclusões e criar hegemonias para a manutenção do *status quo*. Sendo assim, uma atividade socialmente reconhecida, tal como o trabalho docente, é submetida a uma organização em profissão sob a qual diferentes implicações do capital estão imbricadas.

A esse conjunto amplo de processos que delinea uma atividade socialmente reconhecida de modo a denominá-la de profissão os estudiosos denominam de profissionalização, como já mencionamos acima no caso da profissionalização docente. Desta feita, situamos a profissionalidade como uma dimensão da profissionalização, uma vez que tal processo guarda elementos coletivos e individuais de melhorias tais que endossam a afirmação de uma profissão.

Roldão (2007), ao sistematizar os descritores da profissionalidade docente, já apresentados acima, fornece, exatamente, elementos que diferenciam a profissão docente das demais. Já Nóvoa (1992) propõe um modelo, numa perspectiva histórica de profissionalização docente, no qual indica que o trabalho do professor obtém contornos de profissão quando se configura numa atividade laboral em tempo integral. Ou seja, o sujeito tem o trabalho de ensinar como atividade única de busca de remuneração e de atuação.

Paralelamente, vão sendo definidos conhecimentos específicos para o trabalho a ser realizado, orientado prática e teoricamente, e esses conhecimentos vão sendo elaborados e transmitidos em instituições próprias de formação. Sobre essa premissa, Nóvoa (1992, p. 3) diz que,

[...] desde meados do século XIX, que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

Nessa época, aconteceu uma série de modificações na profissão, quando “Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autónoma da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 3). Para o autor, toda essa retrospectiva histórica esclarece o caminho da profissionalização até os dias atuais.

Corroborando para este levantamento histórico, ao longo do tempo, foram organizados procedimentos de licença e mandato para o exercício profissional que, no caso específico dos professores, teve o papel central de constituição do Estado-nação e seus projetos de escolarização mediados por organização própria de seus sistemas de ensino. Desta maneira, os professores se tornaram funcionários do Estado para efetivar os projetos educativos de cada sociedade na qual estavam inseridos, guardando também algumas especificidades geopolíticas, culturais e sociais de cada país.

Contudo, a relação dos professores com o Estado não foi e nem tem sido unilateral, pois os professores, enquanto categoria profissional coletiva em seu processo de profissionalização, constituíram formas organizativas para interlocução tanto com o Estado como com a sociedade de modo geral. Assim, para essas interlocuções, são formados sindicatos e associações que têm papel ativo e, mesmo com ênfases diversas, apresentam pautas e aspectos que devem ser levados em conta na e para a afirmação e reconhecimento social da profissão que se expressam ainda por um profissionalismo.

Dessa forma, o profissionalismo, que seria também, conforme já discutido, uma outra dimensão da profissionalização, daria ênfase a uma dimensão mais social para a adesão ao que denominamos, neste texto, de cultura profissional, tanto interna como externa, ou seja, elementos que o próprio grupo profissional elabora para fortalecer a adesão dos seus praticantes. Esses elementos são definidos enquanto regulação do Estado e modelos sociais para o exercício profissional, geralmente mediados pela proposição de políticas públicas,

agregando discursos e práticas de construção de um *status* profissional.

Feita essa localização do conceito de profissionalidade docente, detalharemos, portanto, as dimensões e os elementos construtivos dessa profissionalidade para, assim, destacarmos as contribuições desse conceito para a análise do nosso objeto, o que quer dizer: analisar sua construção a partir do olhar dos egressos de uma licenciatura em educação profissional e tecnológica.

2.2 A profissionalidade do egresso do curso de LEPT

Uma primeira questão que se coloca para a análise desse estudo é a da formação. Se um dos mecanismos de profissionalização e, por conseguinte, de constituição da profissionalidade docente é a definição do saber necessário ao desenvolvimento da atividade e sua natureza – ou seja, a profissionalidade docente – que tem centralidade no saber fazer aprender alguma coisa a alguém Roldão (2007). Diante disso, tem-se que este saber/conhecimento se insere no campo da teoria pedagógica, expressando conhecimentos pedagógicos que envolvem o contexto sócio-histórico, a construção de métodos e técnicas e a estruturação da organização do trabalho pedagógico (BONFIM, 2020).

Cruz (2020), por sua vez, identificou que a dimensão epistemológica de construção da profissionalidade docente para a EPT expressam os conhecimentos necessários para a formação e atuação docentes e desvelam uma

[...] tensão entre uma base pragmática de conhecimento e a constituição de uma base de conhecimentos da área de Educação em seus diferentes fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos. Assim, tanto para a formação inicial como para a formação continuada os docentes apontam para a relevância de saber os conteúdos específicos das áreas técnicas em que atuam. (p. 32).

Vemos, portanto, que a questão da formação para os docentes da EPT tem sido, ainda, um ponto polêmico, pois em sua história – como detalharemos no próximo capítulo – os conhecimentos pedagógicos têm sido vistos sob diferentes perspectivas, marcadamente com um forte sentido empírico e pragmatista, além de serem propostos modelos aligeirados e fragmentados de formação. E, mais ainda, de uma visão de “não formação”, tal como nos avisam Machado (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2008), citadas por Cruz (2018, p. 27), ao apontar para propostas formativas que, nas entrelinhas, reforçam a “[...] ideia de que professores que atuam nesta modalidade lidam com um conhecimento tácito e, por isso, a exigência de um processo formativo não seria necessária”.

Atrelados à formação, enquanto aspectos de profissionalização e constituição da profissionalidade, tem-se os mecanismos de regulação da prática profissional via certificações e aprovação de cursos de formação que, por sua vez, promoverão a licença para atuar/lecionar. Também, no caso da EPT, os modelos formativos predominantes, em sua maioria, deram-lhe um sentido de complementação e não de unidade ou integralidade. Roldão (2007), nesse sentido, fala de uma natureza compósita dos conhecimentos profissionais docentes e, por isso, o sentido de complementaridade não contribui para a consolidação do conhecimento profissional docente.

Bonfim (2020) destaca que a relação entre a formação e a construção da profissionalidade docente, pela via também da certificação, revela-se controversa no contexto da educação profissional tecnológica. Essa controvérsia se dá porque a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) indica que o professor que atuará na EPT deveria ser formado em uma licenciatura (Art. 62) e, ao mesmo tempo, ser formado em cursos de nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado (Art. 66). Porém, a ideia de licenciatura sempre foi proposta pelo sentido da complementação e os programas de pós-graduação para a formação de docentes para atuarem em nível superior.

Mesmo que estudiosos como Machado (2011) aponte que o profissional com formação em nível de mestrado e doutorado tenha adentrado, por exemplo, a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, e possa formar bem os graduandos⁴, ainda persistiriam limitações quanto ao entendimento de como se formariam os técnicos, inclusive numa perspectiva de educação básica integrada. Para Bonfim (2011), tanto os licenciados nas diversas áreas de conhecimentos como os demais bacharéis, portanto, apresentam limitações para o entendimento das especificidades da educação profissional e propõe que “[...] cursos de Bacharelado no Brasil tivessem um núcleo de disciplinas que formasse licenciados em cada área de formação” (BONFIM, 2020, p. 49-50), como também fossem oportunizadas ações de formação continuada em serviço. Portanto, são requeridas ações que possam partir da premissa de que o trabalho e a formação são interdependentes ou assim deveriam ser vistos (KOCHHANN, 2017 apud CRUZ, 2018).

Nessa perspectiva, Cruz (2017) chama a atenção para o processo de construção da profissionalidade docente que precisa considerar o mundo do trabalho, predominantemente, regido pelas leis de mercado. No caso da EPT, destaca-se que esta modalidade educativa, em

⁴ Bonfim (2020) endossa esse perfil de professor que tende a se reconhecer mais com o ensino superior quando debate com o estudo de Cruz e Vital (2014) ao analisarem editais de concursos da Rede Federal.

nível macro, é responsável pela formação dos trabalhadores e, tendo o trabalho como condição fundante – já que a lógica capitalista e suas leis de mercado acabam por influenciar esse processo – não tem como ser neutra, dada a função política da escola. Assim, a função social do professor, embora tenha como centralidade o ensino, não se reduz a uma visão minimalista deste, mas reconhece as implicações sociais do conhecimento que (re) produz por meio dessa ação de ensinar (CRUZ, 2018, p. 27).

Nesse sentido, Roldão (2007, p. 97) chama atenção para o fato de que

[...] à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional.

Assim, para Kuenzer (2008), a formação de professores deveria se pautar por princípios que reconhecessem o trabalho docente como uma relação social, desenvolvendo uma seleção e uma organização de conteúdos próprios para o entendimento do mundo do trabalho. Da mesma forma, essa formação deveria empreender o método da economia política, destacando a relação entre parte e totalidade, a unidade entre teoria e prática e entre conhecimento geral e específico, tendo como ponto de partida as trajetórias de vida e de trabalho dos alunos (KUENZER, 2003; 2004 apud KUENZER, 2008). Em suma, seria tomar o trabalho como princípio formativo e educativo.

O trabalho como princípio educativo consiste, primeiramente, na relação entre trabalho e educação em sua dimensão formativa, tendo como base o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, a fim de gerar uma formação mais humanizada. Com o advento das Escolas de Aprendizes e Artífices, no início do século XX, houve uma demonstração histórica da inserção do trabalho nas instituições educacionais, motivada pelas experiências socialistas da época que introduziram a educação politécnica para ser desenvolvida uma formação mais humana em sentido global, tanto intelectual quanto física, laboral, política e estética, aliando trabalho e educação.

Marx (1980, p. 554) esclarece essa visão com a proposta de educação politécnica ou tecnológica, afirmando que

Do sistema fabril, como expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que combinará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Desta feita, todo esse debate sobre o trabalho como princípio formativo e educativo foi associado ao tema da Politecnia e a possibilidade de sua execução no país como uma alternativa social e politicamente mais justa. Isso porque, historicamente, segundo Fonseca (1986), há uma predominância do conservadorismo da elite na intenção de preservar seu *status quo*, conservando para a própria elite a formação literária e científica, enquanto, para o resto da população, cabe apenas um ensino elementar. Para além disso, o dualismo na educação se manifesta no fato de que para os filhos dos trabalhadores são destinados o trabalho e as atividades braçais e profissionalizantes.

Nesse sentido, Cruz (2018, p. 34), alinhando-se à premissa apontada por Moura (2008), ressalta ainda a relevância de se pensar modelos formativos para a EPT a partir de diferentes perfis docentes, elencando experiências já realizadas e outras em andamento na realidade brasileira, tais como as propostas de alternância para a formação de professores para a educação do campo; licenciatura que poderia ser gestada já no curso de formação técnica de origem, a exemplo das licenciaturas em ciências agrárias (LA) que tem sido ofertada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); a inserção curricular de disciplinas do campo pedagógico na formação inicial de engenheiros elétricos no Campus Pesqueira do Instituto Federal de Pernambuco; e as propostas de unidade teoria e prática que podem ser constituídas nas experiências dos mestrados profissionais com objeto específico da educação profissional.⁵ E nesse contexto, também se insere, exatamente, a proposta de Licenciatura em Educação Profissional, reconhecendo-se que, de acordo com Monteiro (2005 apud CRUZ 2017, p. 55) a base dessa construção é a “realização da formação na área específica”.

Diante do exposto, considera-se que a profissionalidade também solidifica a relação desses egressos com a cultura profissional da docência. Isso acontece porque “[...] a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e eles são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização” (CRUZ, 2017, p. 43).

Dessa forma, a luta da Licenciatura em Educação Profissional do IFB é por uma formação mais global e completa, na tentativa de devolver para a sociedade professores que estejam atentos às mudanças sociais e que estimulem e promovam essa mudança. Essa

⁵ Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROEPT instituído pelo Ministério da Educação no seio dos institutos da rede federal, instituídos desde 2018, bem como outros mestrados profissionais já existentes no país Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) e Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica – CTISM/UFSM.

atuação docente pode auxiliar o processo formativo de trabalhadores mais críticos, emancipados, conscientes de que apenas pela educação e pela modificação do pensamento e da cultura é possível ter uma sociedade mais justa e humana com oportunidades para todos.

Em nível micro, outra perspectiva dessa construção, de acordo com Cruz (2017, p. 59), é o contexto de realização do trabalho, marcadamente no contexto escolar, que também está situado no seio dos sistemas de ensino e da organização dos processos de escolarização na sociedade. Assim, a estrutura do espaço escolar, os docentes, os técnicos administrativos, os discentes, a receptividade ou não da gestão são elementos que contribuem para a constituição desse profissional.

Segundo Alves e André (2016, p. 367), os locais de atuação dos docentes “[...] produzem um modo de estar, de comportar-se, de sentir, de expressar, de agir, de pensar que se constituem em um formato particular e caracterizador desse local, sendo só passível de ser apreendido pelos sujeitos que deles tomam parte”.

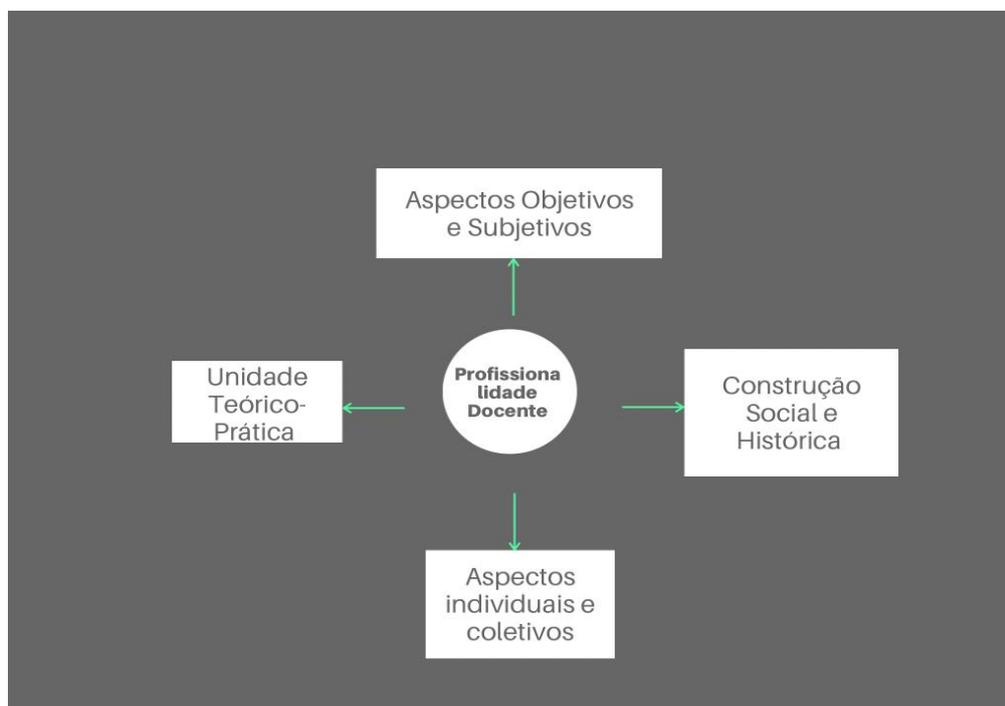
Porém, o espaço escolar, necessariamente, não deve ser visto sob certo imediatismo e limitado a uma cotidianidade na construção da profissionalidade para não incorrer no risco de se afirmar uma lógica pragmatista de construção de um conhecimento utilitarista com respostas imediatas para a solução de problemas. Para Duarte (2014, p. 77), o processo de tornar-se docente não tem apenas “[...] como foco a escola que é uma das particularidades, mas está muito mais atrelada à função e à condição que a profissão docente assume na sociedade capitalista”

Assim, de acordo com Cruz (2017), a profissionalidade docente deve ser analisada do ponto de vista do “par dialético objetividade-subjetividade, elementos que podem ser desenvolvidos em esferas individuais e coletivas” (CRUZ, 2020, p. 19). São elementos que também se moldam às questões e sentimentos inerentes ao sujeito e sua relação com o exterior, “[...] entre o indivíduo e as instituições com as quais se relaciona” (DUBAR, 1997 apud CRUZ, 2017). Essa constituição identitária ratifica a função social dos professores, fazendo-os detentores do saber, e cobra, politicamente, uma posição dele na sociedade.

A resposta para a pergunta sobre “que sociedade as pessoas almejam” encontra-se, obrigatoriamente, com a resposta sobre “que professores as instituições de educação estão formando”. Essa construção também é social e histórica, pois não se pode apagar o passado e todas as marcas produzidas na profissão. Por isso, até hoje, a Educação Profissional é vista, muitas vezes, como inferior, como uma educação para as massas, acrescentando-se a esse fato que, socialmente, é uma educação voltada à classe trabalhadora. Dessa forma, para sistematizar nossa compreensão desse processo de construção da profissionalidade docente,

elaboramos um esquema que pode resumir os aspectos que consideramos relevantes também para o contexto da EPT e as relações com a instituição de um curso de licenciatura para essa modalidade, representado pela Figura 1.

Figura 1 – Interpretação da Construção da Profissionalidade Docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A profissionalidade docente é uma construção em que elementos objetivos e subjetivos, bem como elementos individuais e coletivos representados por trocas entre os pares e instituições, são influenciados social e historicamente pela profissão e tem por base a teoria para uma prática coerente, culminando, então, na definição do “ser professor” para o indivíduo como ser social professor. Ou seja, é um processo que perpassa todos esses caminhos, estabelecendo-se em uma relação entre indivíduo e sociedade, por isso, objetividade-subjetividade enquanto unidade.

Essa construção, segundo Cruz (2012), demonstra a maneira de ser e trabalhar de cada professor, maneira esta que foi desenvolvida nas relações existentes em suas práticas docentes, levando em consideração as reivindicações sociais internas e externas ao meio escolar e educacional enquanto práticas sociais construídas e em construção. Isso se dá no exercício da profissão, na formação, tanto inicial quanto continuada, bem como nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho. É um movimento a fim de melhorar as bases e as formas de estabelecer o trabalho docente, manifestando conhecimentos, condutas, habilidades

e princípios que identificam e definem cada professor.

Dessa forma, podemos entender a profissionalidade como o desenvolvimento primário de socialização na profissão, apontando os anseios da sociedade por meio das demandas expressas pela formação e a atividade docente determinadas pelo Governo vigente. Essas demandas estão relacionadas, ainda de acordo com Cruz (2012), a uma profissionalidade referente à qualificação, determinadas por condições estabelecidas por meio da educação formal. Demonstrem também anseios inerentes aos docentes e apresentam ações que este grupo de profissionais utiliza para exercer suas atividades.

Nesse sentido, Duarte (2014, p. 77) sistematiza que a profissionalidade é um “[...] movimento de apropriação e objetivação ao objetivar-se na realização da sua prática produtiva, o professor pode desenvolver a sua individualidade, bem como a sociedade”. A autora comenta, ainda, que quanto mais forem ricas as possibilidades de apropriações, “[...] mais enriquecidas serão as individualidades envolvidas no trabalho educativo, ou seja, a individualidade dos professores e dos alunos” (p. 77). Percebe-se, então, o que poderiam proporcionar os processos formativos nos cursos em que são analisadas as especificidades da educação profissional e que, portanto, sólidas apropriações para a construção da profissionalidade docente para a EPT poderiam ser instituídas.

Em relação à unidade teórico-prática, a construção da profissionalidade docente ratifica as tensões entre diferentes modelos formativos que cindem o trabalho do professor como algo essencialmente prático, tal como já mencionamos anteriormente. Além disso, relaciona-se também à compreensão de que, conforme Duarte (2014, p. 75), sendo a profissionalidade a objetivação do trabalho docente, “[...] a formação teórica se materializa com o exercício prático do trabalho” e, assim, não deve ser vista como algo exterior à profissão, como conhecimentos formados fora da profissão em sua dimensão prática. Ou melhor, reconhece-se que a teoria é a sistematização ideal do real concreto e não seu inverso.

Essa compreensão se contrapõe a uma noção de profissionalidade que parece apresentar características, a priori, para definir um perfil de professor, como também se associa a uma visão de qualificação e competência que estão centradas num pragmatismo. Sobre esses conceitos, o de qualificação e competência, Dubar (1997 apud CRUZ, 2017, p. 38), aponta que a profissionalidade poderia ser definida com duas vertentes: uma empírica e outra científica. A primeira é ligada à “noção de competência”, sendo uma experiência desenvolvida no âmbito pessoal e a segunda mais ligada à “qualificação”, com experiências formais de educação. Vemos que, para o elemento qualificação, o contexto da formação de professores para EPT já se apresenta limitado e, ainda, o quanto outras propostas formativas e

análises investigativas, tal como a que nos dispusemos a realizar no presente estudo, tornam-se relevantes.

Ademais, destacamos que, surgido num contexto empresarial e sindical, o conceito de profissionalidade apresenta uma linha tênue entre criar mecanismos de desprofissionalização que, sob a lógica da responsabilização, podem endossar uma noção de competência como um saber agir em situação profissional, mobilizando habilidades e conhecimentos práticos que parecem, portanto, estarem pautados pelas características individuais dos sujeitos. Tal premissa não coaduna com a visão de competência, como defende Kuenzer (2003), que articula teoria e prática e a produção do conhecimento. A competência se expressaria, portanto, pela capacidade dos sujeitos em

[...] alimentar o pensamento com o que já é conhecido, com conteúdos e categorias de análise que permitam identificar e delimitar o objeto do conhecimento e traçar o caminho metodológico para chegar a conhecer. Este trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2003, p. 24).

Diferentes estudiosos têm apontado o quanto a ideia de profissionalidade tem sido associada ao sentido de desenvolvimento profissional centrado nas características pessoais dos indivíduos. Da mesma forma, essa associação tem se vinculado a um reducionismo da coletividade enquanto ação e trabalho entre pares dentro das escolas, minimizando o caráter social do trabalho docente e suas diversas relações com outras esferas da sociedade capitalista (MALET, 2019; MINTROP, 2019).

Duarte (2014) aponta essa característica quando destaca a centralidade que é dada aos docentes na implementação de políticas públicas educacionais tanto nacionais como internacionais, seguindo diretrizes elaboradas por organismos internacionais, tais como, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRB, e a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Isso configurou, segundo Freitas (2018), Curado Silva e Cruz (2021), a marca do crescimento da lógica neoliberal na gestão do Estado, culminando na defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem requeridas tanto para o trabalho como para a formação de professores.

Recentemente, a expressão mais clara desse movimento se exemplifica em duas

políticas: a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b). A primeira legislação trata da Reforma do Ensino Médio que preconiza a “não formação” ao reconhecer o instituto do “notório saber”, associando-o, exatamente, a uma noção de profissionalidade que se pautaria pelas competências enquanto agir prático, dando uma ênfase a “[...] uma dimensão prática, mais marcadamente no sentido de domínio do conhecimento técnico, reconhecendo-se esta como válido para a atuação na docência na educação profissional” (CRUZ, 2018, p. 28).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica – BNC-Formação, associa a profissionalidade a um “compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais autores do sistema educacional” (BRASIL, 2019b, p. 17). Além disso, a concepção de profissionalidade é a de “engajamento profissional” dentre o leque de competências que os cursos de formação de professores deveriam formar.

Essa compreensão de engajamento parece endossar uma visão clássica de profissão que minimiza a dimensão política do trabalho docente por se centrar na escola; uma visão harmoniosa das relações sociais: o sujeito engajado obteria sempre sucesso. Ademais, quando são detalhadas as habilidades da referida competência em seus descritores, a perspectiva de engajamento profissional afiança o sentido de que o professor é o empreendedor de si mesmo, e um animador dos estudantes para que estes obtenham os melhores resultados educacionais. São discursos, portanto, que norteariam um profissionalismo e uma profissionalidade pautados por aspectos que reduzem a ação docente ao desempenho de estudantes em avaliação em larga escala, algo bastante disseminado tanto em políticas nacionais como locais. Vemos, pois, que tanto a formação como o trabalho docente são vistos sob a égide de uma epistemológica da prática que

[...] quando simplificada, assume para os professores o sentido de um reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir e por isso avessa a dimensões de teorização tidas como desnecessárias ao bom desempenho de um professor, se conotado com um desempenho essencialmente prático (ROLDÃO; FIGUEIREDO; CAMPOS; LUÍS, 2009, p. 143).

Essa epistemologia está presente na BNC-Formação (BRASIL, 2019b), visto haver um capítulo de destaque à complementação pedagógica, mantendo-se, desta feita, a ideia de complementação para a formação de professores tanto para atuarem na educação básica, de

modo geral, como para atuarem em cursos técnicos e tecnológicos integrados ou não à educação básica. Além disso, é um retrocesso ao que se obteve como um ganho político-pedagógico para essa modalidade de formação que foi o aumento de carga horária de conteúdos pedagógicos e a diminuição de reconhecimento de tempo de experiência empírica na docência anterior à formação, quando da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Esse movimento de se manter a complementação pedagógica também pode ser visto como um mecanismo de requalificação para profissionais formados em diferentes áreas para a realocação no mercado de trabalho. Para além, esse mecanismo tem sido usado como prerrogativa para suprir a alocação de professores em áreas ditas críticas com a falta de docentes, a exemplo de ciências, matemática, física, química e biologia, silenciando-se aspectos próprios da profissionalização docente que não tem tido a necessária atenção, dentre eles, a baixa remuneração e valorização social da profissão.

Diante do exposto, verificamos o quanto é complexo a formação para docência na EPT. Há anos, vem sendo criadas alternativas para melhor desenvolver a modalidade e, mesmo assim, ainda não foi possível chegar a um processo formativo que contemple a constituição de um docente em uma modalidade de ensino com tantas especificidades. Por isso, estudos e pesquisas, como a que propusemos nesse trabalho, tem muita importância, pois o debate sobre a formação de professores para EPT, bem como a discussão sobre a própria modalidade, faz-se necessário na constituição de profissionais conscientes de seu papel social como agentes de mudanças na sociedade.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DA HISTÓRIA INICIAL À PROPOSTA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB

O presente capítulo traz a discussão sobre a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, reconhecendo que essa modalidade trata, sobretudo, da formação para o trabalho que constitui elemento fundamental da vida humana. Assim, para essa formação, é necessário um profissional docente capaz de construir, junto aos indivíduos, um processo formativo que se paute no objetivo de estabelecer a relação educação e trabalho como instrumento emancipador do indivíduo.

Portanto, entendendo o trabalho no sentido ontológico, uma vez que trabalho e educação atuam para a constituição e formação do ser, é necessário compreender as dimensões que estes elementos ocupam no desenvolvimento da pessoa humana, e como isso pode transformar a realidade. Desta feita, concordamos com Duarte (2014, p. 63) que, ao relacionar a categoria trabalho à profissionalidade, indica que esta pode contribuir com “[...] o avançar na compreensão da especificidade da ação docente; destacando o processo de constituição da individualidade do professor que ocorre no desenvolvimento do seu trabalho”. Esse aspecto reafirma também que a premissa “formação” deve ser pensada e efetivada na “relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana” (CURADO SILVA, 2017, p. 6).

Assim, na relação trabalho e formação, o professor vai se constituindo enquanto profissional sob as marcas sociais, políticas, culturais e econômicas, tensionando os modos de ser e estar na profissão. Seria reconhecer que projetos de formação de professores podem funcionar como “[...] mediadora na formação do indivíduo, entre os campos da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social a partir do conhecimento social” (CURADO SILVA, 2018, p. 337). Para tanto, consideraremos, de acordo com Saviani (2007), trabalho e educação como premissas ontológicas e históricas; como fundamentos inerentes à construção do ser humano, ressaltando que este é o único ser que “trabalha e educa” (p. 152), e tem consciência das suas atividades.

Para compreender um pouco mais sobre esse movimento de formação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica, trazemos um breve histórico dessa modalidade no

Brasil, bem como as propostas formativas que foram sendo instituídas para o professor que atua na EPT e a proposta da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília – IFB, nosso objeto de estudo. Assim, a partir da contextualização histórica, percurso e finalidades da EPT, discutimos a formação de professores, explorando como se dá sua atuação diante dos objetivos que se tem para esta modalidade e, ainda, analisamos a proposta da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB sob diferentes eixos: antecedentes históricos, projeto político pedagógico do curso e matriz curricular.

3.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma breve história

A educação profissional se institui a partir do momento em que os trabalhadores são direcionados a proverem sua subsistência por meio do trabalho que se constitui pela produção de bens e serviços para a sociedade. O trabalho acontece como produtor de valor de uso e valor de troca, como ato de criação humana e alienação, como potencial humano e também mercadoria. Da mesma forma, enquanto um movimento cheio de contradições, a educação profissional deve ser encarada sob a ótica histórica do sistema de produção vigente, no caso, o capitalismo (MOURA, 2013).

Nesse ínterim, é preciso compreender que formar para o trabalho, no cenário nacional, é algo que está, historicamente, muito ligado às concepções de educação que atuam para manter a estrutura de classes da sociedade, disseminando e fortalecendo papéis sociais existentes. Resumindo previamente, temos que nas sociedades primitivas “Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ainda segundo o autor, com

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem.

Esse fato é de suma relevância para a nossa pesquisa, visto que trataremos de educação, e que essa educação é extrinsecamente separada por classes, sendo o foco da nossa pesquisa a educação voltada aos trabalhadores, às classes consideradas mais baixas da sociedade.

Com o advento da Revolução Industrial que, para Saviani (2007, p. 159) representou também uma revolução educacional, “[...] o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais”, promovendo a separação entre educação intelectual e manual. Isso colocou “[...] em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (p. 159) e dividiu, assim, a sociedade em

[...] dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159).

Esse fato gerou uma “[...] proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes” (Saviani, 2007, p. 159). A partir disso, verificamos que há menos interesse por uma concepção que relacione educação e trabalho à emancipação dos sujeitos para o alcance de um pensamento crítico e analítico que estimule o entendimento e a compreensão da realidade.

Para melhor entender essa historicidade, pode ser traçada uma linha do tempo, identificando, assim, que a educação profissional está presente no Brasil, de certa forma, desde os povos indígenas, primeiros habitantes do país. Segundo Manfredi (2002), na época da chegada dos portugueses, cujas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, as aprendizagens “[...] efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam” (BRANDÃO, 1985, p. 19).

Portanto, tratava-se de um processo de Educação Profissional que integrava (e, por vezes, ainda integra) “‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 66-67). Dessa forma, foi se constituindo a Educação Profissional, mediante “mestres” que possuíam esse conhecimento e o passava aos seus “pupilos”. E assim, os ensinamentos sobre o ofício desenvolvido ia sendo disseminado.

No Brasil Colônia, Manfredi (2002, p. 67) relata que “Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho”. Àquela época, de acordo com Cunha (2000, p. 34),

a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Existiam também as chamadas “escolas-oficinas”, espaços educativos cujos responsáveis eram os jesuítas que se instalavam nos principais centros urbanos para a formação de profissionais para atividades relacionadas à carpintaria, ferraria, construção, pintura entre outros.

Ainda na época do Império, houve uma alteração na situação do Brasil, que passou de colônia para sede do reino e, logo, foram criadas as casas de educandos artífices (entre 1840 e 1865), no modelo do militarismo, sendo, dessa forma, cobrada muita disciplina e noções de hierarquia. Essas casas acolhiam crianças e adolescentes abandonados e lhes ensinavam leitura, escrita, geometria entre outros temas, além dos ofícios como alfaiataria, sapataria e carpintaria.

Nesta mesma época, além das casas de educandos artífices também foram criados os liceus de artes e ofícios. Estes, diferentemente dos primeiros, que eram totalmente mantidos pelo Estado, vinham de iniciativas da sociedade civil: a burguesia, de maneira geral, mantinham os liceus e as disciplinas eram separadas em ciências aplicadas e artes. Foram os liceus que deram o “início” para uma rede nacional de escolas profissionalizantes, uma vez que foram inaugurados em todos os principais centros urbanos e foram mantidos até o período republicano (CUNHA, 2000).

No contexto geral, ao longo dos períodos históricos apontados, podemos indicar que a formação para atuar em prática educativas de formação profissional era pautada em um modelo artesanal sob o qual ambos os sujeitos imersos no referido processo se formavam. Contudo, praticamente inexistia uma estrutura legal para nortear os mecanismos formais de regulação e qualificação profissional docente.

Em 1909, com o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, as primeiras Escolas Técnicas no Brasil, sendo considerado o nascimento da Rede Federal de Educação Profissional, com finalidade centrada na formação de operários:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909).

O surgimento de uma rede federal de educação para o trabalho é um movimento que, explicitamente, constitui-se como reflexo do tempo e dos sujeitos: tratava-se de uma nação que, há duas décadas, havia se tornado república e que também deixara a escravidão há pouco tempo. Era preciso repensar as relações trabalhistas, desde o momento introdutório do aprendizado da profissão até o seu exercício de fato, levando em consideração a situação econômica, política, social e cultural que envolvia a sociedade brasileira. Por isso, essas 19 escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas e, posteriormente, já quase no final deste mesmo século XX, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Cefets, visando em seu início atuar como instrumento de política voltado para as "classes desprovidas".

Nesse mesmo período, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás que tinha como missão primordial “[...] a instrução e preparo de professores, mestres e contramestres dos vários Institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias” (CARDOSO, 2018, p. 1), uma colaboração entre o Governo Federal e o Distrito Federal. Essa escola oferecia dois cursos: o “Curso Técnico Profissional, frequentado por alunos e o Curso de Trabalhos Manuais, predominantemente formados por alunas” (p. 1). Vê-se, nesse momento, certa preocupação com a formação de professores para atuar na modalidade de ensino para a formação profissional, alinhando-se a um contexto nacional mais amplo no qual já se discutia um processo mais sistematizado e qualificado sobre a formação de professores no país.

No ano de 1922, o projeto de Fidélis Reis tinha como debate o ensino técnico no Brasil e, a partir dele, o debate sobre o ensino profissional (CUNHA, 2000). Tal projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1927 e, em 1930, a partir do surgimento do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi proposta uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico, a fim de fiscalizar as Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que a Constituição de 1937, em seu Art. 129, foi a primeira a citar sobre o ensino técnico:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em

instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Em 1941, as Escolas de Aprendizes são então denominadas de Liceu Industrial e, neste mesmo ano, passam a ser chamadas de Escolas Industriais ou Escolas Técnicas. Nos anos de 1959 e 1965, são renomeadas de Escolas Industriais Federais e, três anos depois, de Escolas Técnicas Federais – ETF e Escolas Agrotécnicas Federais. De acordo com essas mudanças, Cunha (2006, p. 313) resume que

Do ensino de ofícios para aprendizes e artífices, passa-se a falar em ensino profissional e técnico – industrial para o operariado, com novas exigências em termos de escolarização e de qualificação profissional, tendo em vista a ocupação de diferentes postos de trabalho. A organização da educação profissional no Brasil respondeu, portanto, à demanda colocada pelos processos de industrialização e urbanização.

Outro fato marcante da década de 1940 é a criação do Sistema S que veio fortalecer a ideia da educação profissional, de certa forma mais sistematizada. Já no Estado Novo, entre os anos de 1937 e 1946, houve a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Manfredi (2002, p. 95) ressalta que estava “[...] erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas”.

Nessa época, todo o aparato governamental estimulou a criação do Sistema S, Senai (1942) e Senac (1943), dentre outros serviços, sendo as primeiras organizações educativas paralelas à rede pública. Essas organizações foram fundadas e geridas pelos sindicais patronais, “[...] construídos segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais [...]” (MANFREDI, 2002, p. 103).

Nesta mesma década, 1940, foram instituídas as leis orgânicas que deram caráter nacional para as políticas educacionais implementadas no país. Dentre essas leis, apresentou-

se a Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 janeiro de 1942, que, em seu Art. 53, indicava a previsão de uma formação “apropriada” para os professores de disciplinas de cultura geral, os de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas. Esse sentido de “apropriado” pareceu denotar o reconhecimento de certa especificidade tanto do trabalho do professor nessa modalidade quanto para a sua respectiva formação.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil e os Estados Unidos firmaram alguns acordos de intercâmbio educacional resultando, por exemplo, em 1946, na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial – CBAI. Esse movimento, a partir de então, influenciaria a oferta da educação profissional no país (MACHADO, 2008) e patrocinaria o curso de aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, desenvolvido no Rio de Janeiro, em 1947, com a duração de um ano e três meses (ARAÚJO, 2014).

Nesse mesmo período, segundo relatam Lopes e Souza (2018), devido ao cenário de expansão do Ensino secundário, foi instituído o dispositivo do Exame de suficiência. Tal dispositivo, de caráter emergencial e para suprir a defasagem de professores para atuar nesse nível de ensino, consistia na aplicação de

[...] a) prova escrita; b) prova didática e c) prova prática, se fosse o caso. Acerca dessas provas, a Portaria Ministerial nº 501, de 1952, preconizava o seguinte: § 6º. Na prova escrita que terá a duração máxima de três horas, observar-se-ão as seguintes prescrições: a) a prova de cada turma constará de dissertação sobre o assunto de ponto sorteado, no momento, dentre os de uma relação de vinte pontos, organizados pela banca examinadora e que abranjam toda a matéria da série ou séries em que se ministre o ensino da disciplina no ciclo do curso secundário correspondente ao registro do candidato. Cada ponto será dividido em duas partes: uma, referente a assunto do programa e outra a metodologia e didática da disciplina [...] (LOPES; SOUZA, 2018, p. 114).

Também nesse período, houve a reorganização do ensino técnico e a incorporação de disciplinas no currículo da educação básica, a exemplo de economia doméstica e trabalhos manuais, como destacam Lopes e Souza (2018, p. 114): “§ 7º. Haverá prova prática somente nos exames dos candidatos ao registro para o ensino de Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia doméstica e Trabalhos manuais”. Com esse contexto, inferimos que os professores, para atuarem nesses componentes de cunho mais técnico, também tenham sido submetidos a tais provas. Portanto, havia a prática dos exames para recrutar e habilitar professores e, para os cursos ofertados pelo Sistema S, existia a figura dos instrutores e/ou monitores que apresentassem habilidades para o ensino.

No início dos anos de 1960, após um longo período de debates instaurados no

decorrer da redemocratização política pós queda do Estado Novo, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Essa lei rompeu com a lógica fragmentada das leis orgânicas, reunindo, em um único documento, matérias de todos os níveis e modalidades de educação a serem ofertados no Brasil. Para o caso do ensino técnico, há um conjunto de artigos que tratam, exclusivamente, dessa modalidade.

Assim, a formação de professores para a docência do ensino profissional, naquela época denominado de ensino técnico, teve o sentido de ser ofertada por meio de Cursos Especiais de Educação Técnica. Contudo, o Art. 59 da LDB, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) não define claramente qual o nível de qualificação se daria e em qual espaço formativo seria vivenciada. Tal definição, por exemplo, fora apontada para os professores do ensino secundário: formação superior nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essa indicação de cursos especiais para a formação de professores para o ensino técnico só foi regulamentada em 1967, segundo Machado (2008), pelo Parecer CFE nº 12/67, apresentando-se, desta feita, com um programa mais detalhado de regulação dos cursos de educação técnica de forma geral e trazendo aspectos para a formação de professores para essa modalidade de ensino.

No período entre 1945 a 1964, de acordo com Araújo (2014, p. 38), a educação era segregada em duas partes: uma com o ensino acadêmico, no qual os estudantes tinham a oportunidade de acessar conhecimentos científicos de forma ampliada; e outra, a educação profissional, na qual os estudantes tinham acesso apenas a conhecimentos técnicos para o exercício de um ofício, sem nenhuma possibilidade de aprofundamento teórico que pudesse favorecê-los a prosseguir em seus estudos.

Mesmo com a promulgação da LDB de 1961, essa segregação permaneceu e a educação profissional levou em consideração os setores empresariais e suas necessidades, convivendo tanto com a escassa oferta de cursos de formação quanto com o baixo quantitativo de professores que concluía esses cursos.

Assim, nessa mesma LDB, por meio de seu Art. 118, era permitida a admissão de profissionais liberais com cursos superiores correspondentes e até técnicos diplomados na especialidade. Todavia, não havia clareza de como seriam feitos o recrutamento e a habilitação para esse fim, uma vez que o Art. 117 indicava o Exame de Suficiência, mas aparecera a indicação de veto. Contudo, esse tipo de exame retorna em leis posteriores das quais falaremos adiante.

Esse cenário de formação e habilitação paralelas pareceu ser modificado quando da reforma do ensino superior, instituída pela Lei nº 5.540/68, texto da ditadura civil-militar

instaurada em 1964. Segundo essa lei, a formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais e técnicas “[...] far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968). Contudo, na prática, o modelo universitário instituído pareceu não abrigar a formação de professores para o ensino técnico, permanecendo os exames de suficiência, com respaldo do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro, 1969a⁶, bem como os cursos de caráter pontual e emergencial.

Isso é ampliado, uma vez que nos anos 1970, o governo militar aprovou a Lei nº 5.692/71 – a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1971) que instaurou a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, igualando, assim, o curso secundário e o técnico. Dessa maneira, até os anos de 1996, o ensino profissionalizante no Brasil era composto pela rede de escolas públicas mantidas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal e pela rede particular, juntamente com o Sistema S; sendo que os diferentes modelos formativos e de habilitação docente conviviam simultaneamente.

Nesse mesmo contexto, houve a implementação do Tecnicismo como concepção educacional preponderante no país, reflexo dos interesses da Ditadura Militar que governava o Brasil. O desejo desenvolvimentista e conservador dos militares motivou o propósito de fazer da educação um processo voltado para a formação de mão de obra barata e, ao mesmo tempo, capaz de modelar comportamentos, condutas e atitudes, sendo responsável por garantir a manutenção da ordem social da época.

Tem-se assim, mais uma vez, a escola como instrumento condutor de um processo formativo voltado não para a transformação das realidades dos sujeitos ali envolvidos, mas sim interessada na manutenção da lógica social que os organiza em classes muito bem definidas, sendo a classe trabalhadora formada para trabalhos “braçais”. Isso significa que não se tratava de uma Educação Profissional e Tecnológica para dar condições de acessar papéis sociais historicamente constituídos como privilégio das classes dominantes, mas sim, formar profissionalmente os sujeitos para ocupar as posições pensadas metodicamente para serem

⁶ Este Decreto-Lei apresentava regulamentações complementares à Lei 5.540/68 e indicava no Art. 16 que “[...] Enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”. E, ainda, no Parágrafo único, apontava: “[...] Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos” (BRASIL, 1968).

ocupadas pelas classes subalternas. O modelo pensado pelos militares e instaurado com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) definiu uma educação voltada aos filhos das classes abastadas, em contraposição a outra educação destinada aos filhos das grandes massas periféricas, as quais, desprivilegiadas, mantinham-se distanciadas de oportunidades.

Com base nesses pressupostos, o Ministério da Educação e Cultura – MEC é autorizado, por meio do Decreto-Lei nº 655/69 (BRASIL, 1969b), a organizar cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico, culminando na criação da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR.

O CENAFOR, de acordo com o Art. 3º do referido Decreto-Lei, tinha por finalidade a

[...] preparação e o aperfeiçoamento de docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal, e, especificamente: I – preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar: a) professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes, e de educação para trabalho, de 2º grau; b) técnicos, especialistas, instrutores e dirigentes em ensino profissional para atuação em centros de treinamento ou empresas; c) pessoal de supervisão e direção de programas do ensino profissional em escolas, centro de treinamento e empresas; II – elaborar, testar, validar e difundir métodos e recursos pedagógicos para atender às necessidades de formação profissional; III – realizar levantamentos, estudos e pesquisas necessárias à orientação e ao aperfeiçoamento das atividades de formação profissional; IV – organizar e divulgar documentação técnica e pedagógica relacionada com a formação profissional; V – desenvolver, dentro de suas possibilidades, cooperação intercâmbio e colaboração com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais que tenham objetivos congêneres. (BRASIL, 1969b).

Esse Centro Nacional, de certa maneira, tornou-se o modelo de espaço formativo para a formação de professores nesse período, apontando para o sentido de uma formação paralela à formação universitária teórico-prática. Ao que parece, era dada ênfase à lógica de treinamento e estrutura a uma política de formação mais pela via de projetos e programas pontuais do que um sistema consolidado e contínuo de formação inserido nas instituições de formação já existentes. Dessa forma, havia forte vínculo com as empresas, tal como já se apresentava desde a criação do Sistema S, o que pode ser reforçado pelo caráter de fundação e a prerrogativa de gozar de autonomia técnica, didática, administrativa e financeira, segundo o Art. 2º do Decreto-Lei nº 655/69 (BRASIL, 1969b).

Posteriormente, de acordo com Araújo (2016), a Portaria Ministerial nº 339/70, respaldou a criação de cursos – para habilitar professores para lecionar no ensino médio – denominados de Esquema I, destinado para a realização de complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior; e Esquema II, para técnicos diplomados, ofertando formação pedagógica e conhecimentos sobre tecnologias especializadas. Ainda segundo

Araújo (2016, p. 30), a Portaria regulamentou as disciplinas da seguinte forma:

[...] do Esquema I a Portaria limitou-se apenas em regulamentar as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Para o Esquema II o tratado foi mais abrangente. Especificou as disciplinas em três segmentos. a) propedêutico, com três disciplinas adequadas às áreas econômicas envolvidas (Matemática, Química e Biologia, para a área econômica primária; Matemática, Economia, e Administração, para a área econômica terciária); b) o profissional, compreendendo de umas até três disciplinas da área de habilitação; c) o pedagógico, integrado pelas mesmas disciplinas indicadas para o Esquema I.

Posteriormente, uma nova Portaria, a de nº 432/91 (BRASIL, 1991), implementa normas para a organização curricular do Esquema I e do Esquema II enquanto cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas, habilitação para o ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Havia, assim, forte ligação com o setor produtivo e, ainda, instituições de formação paralela à formação universitária com a manutenção da oferta em centros habilitados, tal como determina o Art. 18 referida portaria:

[...] Fica delegada a ministração de cursos de que trata esta portaria, nos termos da autorização contida no artigo 1.º do Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969, ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CETUTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM) [...] (BRASIL, 1991).

Nesse mesmo Art. 18, estava indicado que, caso as instituições de ensino superior, autorizadas pelo Conselho Federal de Educação – CFE, quisessem ofertar cursos congêneres, era permitido. Desse cenário, permaneceu tanto os diferentes modelos formativos quanto as habilitações fragmentadas para lecionar no ensino técnico.

No contexto já descrito da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que instaurou a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, surgiu, no debate para a formação especial no 2º grau – leia-se, as habilitações específicas da profissionalização compulsória, a necessidade de se rever o modelo de formação do Esquema I e II. Assim, apareceu a indicação contraditória de um “curso emergencial de licenciatura plena para a graduação de professores de habilitações básicas “de caráter especial”. O termo “licenciatura plena”, em contraposição à ideia de complementação, parecia indicar a compreensão de uma identidade docente global para aquele que pretendia lecionar; porém, a ideia de “emergencial”

parecia não romper com a lógica pontual e compensatória já instituída anteriormente.

A implementação desse curso foi apontada pela Resolução CFE nº 03/77 (BRASIL, 1977), sendo regulamentada pela Portaria nº 396/77 (BRASIL, 1977). Tal legislação abordava sobre o curso de Licenciatura Plena para graduação de professores no que tange à formação especial do currículo de 2º grau, cuja formação era para diferentes níveis e a modalidade chamada de formação especial. Com isso, foram instituídos documentos orientadores e a estruturação curricular que incorporava também a experiência de magistério e/ou estudos em outros cursos de graduação, parecendo que, apesar de assumir a terminologia de licenciatura, guardava o sentido de complementação.

Contudo, figurou no documento denominado “Implantação das Habilitações Básicas” (BRASIL, 1978, p. 33) o apontamento de que, o além de se fazer cursos próprios, ou a possibilidade de se utilizar outros cursos superiores das áreas respectivas da habilitação, “[...] uma preparação se processasse, concomitantemente, ao curso mediante estudo das matérias pedagógicas complementares posteriores à graduação”. Assim, mesmo com a incorporação do termo licenciatura para a modalidade e até mesmo um planejamento inicial de um outro modelo formativo, na prática, não se efetivou e, durante muito tempo, não se aprofundou um estudo nem uma iniciativa diferente da lógica de cursos emergenciais e com sentido de complementação.

Com o advento da democratização da sociedade do Brasil, e ainda que a profissionalização compulsória nos anos 1980 tenha sido revista, “[...] as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre ‘o velho sistema educacional’ e as novas necessidades de educação para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 107). Posterior a esse período, em 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que confirma a não obrigatoriedade do ensino profissional no “segundo grau” (SCHMIDT; ORTH, 2013).

Nesse mesmo ano, segundo Schmidt e Orth (2013), foi publicado o Decreto nº 87.310/82 que especificava e ampliava os objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais), permitindo que esses centros pudessem ter o ensino superior como continuidade do ensino médio-técnico. Isso fez com que se acentuasse a formação especializada, levando em consideração exigências e o direcionamento do mercado de trabalho para atuar na área tecnológica; provendo a formação de docentes, bem como a realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços.

Os CEFETs, desde a sua de criação, por meio da Lei nº 6.545/78 (BRASIL, 1978), tinha como um dos objetivos a oferta de cursos de ensino superior de Licenciatura Plena e

curta para a formação de professores e especialistas para atuarem nas disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Contudo, mesmo assim, uma proposta clara não fora desenhada sem romper com modelo até então existente, tudo isso regulamentado pelo CFE. Machado (2008, p. 06), por exemplo, relata que

Entre 1979 e 1982, o CFE emitiu diversos pareceres: sobre registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, sobre autorização para a oferta de cursos emergenciais, sobre a adaptação destes cursos aos termos da Resolução CFE nº 3/77 (licenciaturas), incluindo resolução sobre o assunto²¹. Mas, em vez das licenciaturas, os Esquemas se impunham, chegando a Sese/MEC a aprovar, em 1979, um plano para cursos emergenciais.

Em 1986, foi extinto o CENAFOR e criada a Secretaria do Ensino de Segundo Grau – SESG/MEC, que ficou responsável pela elaboração de uma proposta de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau. Tal proposta só fora encaminhada ao Conselho Federal de Educação em 1989, sendo, posteriormente, analisadas mediante dois Pareceres, o nº 632/89 e nº 31/91, sendo a discussão subsumida devido ao contexto efervescente do debate mais geral para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída no período (MACHADO, 2008).

Os CEFETs incorporaram uma discussão sobre a formação de professores para a EPT e, na década de 1990, algumas Escolas Técnicas e Agrotécnicas foram sendo substituídas por Centros Federais de Educação Tecnológica. Alguns desses centros foram criados e, com isso, a educação profissional conseguiu um capítulo próprio na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A educação profissional foi formalizada com o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, justamente para a construção de novos centros de educação profissional, a fim de aumentar a oferta de cursos no país. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 11.19/05 (BRASIL, 2005), foi iniciado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. A partir de então, o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e foram construídas 64 unidades de ensino (VIEIRA; SOUSA JUNIOR, 2016).

A nova LDB (BRASIL, 1996) e o Decreto Federal nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Do ponto de vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de Educação Profissional teriam que se ajustar às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor. Por conta disso, desde o final da década de 1990, vem-se gestando uma nova institucionalidade no

campo da Educação Profissional no Brasil (MANFREDI, 2002, p. 113).

Já nos anos 2000, mais precisamente em 2003, no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresentam novidades em seus objetivos, com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) e a revogação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Assim, tornou-se possível a educação politécnica ou tecnológica que representa um acréscimo na educação dita “apenas” profissional, transformando-a numa educação mais humana. Com isso, a Educação Profissional e Tecnológica, conforme documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –SETEC/MEC (BRASIL, 2010, p. 14), a partir de 2003, passou a ser ofertada por

[...] instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, [e] defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações.

Essa educação que se propõe ser mais completa, preocupando-se com a formação crítico-emancipadora do indivíduo para além de somente se adequar aos interesses do mercado e da sociedade de classes, passa a ser construída a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, um movimento essencial ao entendimento histórico da EPT no Brasil. É perceptível que a Rede Federal se configura, hoje, como importante estrutura para que pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas, buscando democratizar o acesso ao conhecimento bem como ao trabalho.

O surgimento dos Institutos Federais – IF foi, dessa forma, um marco na EPT no Brasil. Com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), foram criados 38 (trinta e oito) IF, com a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, promover a integração e a verticalização da EPT, da educação básica à superior, aproveitando melhor a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Diante das propostas de ensino dos IF, ressalta-se, no âmbito da Rede Federal,

[...] a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do indivíduo, o que compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e competente, técnica politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe

trabalhadora (BRASIL, 2006, p. 25).

Atualmente, os IF representam uma rede de 653 unidades com a oferta de 10.888 cursos em todo o território nacional, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (BRASIL, 2020). Diante disso, verifica-se que a EPT propõe um desafio pedagógico e gerencial em que se torna necessária a formação de professores e gestores para atuar na implantação e implementação desta modalidade de ensino.

Nesse mesmo contexto, foi trazido à baila a questão da formação de professores também para uma nova institucionalidade, a da verticalização do ensino, tal como debateu Oliveira (2016) em seu estudo. Embora não seja nosso objeto de investigação, vale citar que é um novo modelo institucional para a oferta da EPT somada aos diferentes programas de formação profissional que também foram sendo instituídos, a exemplo do PROEJA⁷, do PROJOVEM⁸-Técnico e do PRONATEC⁹.

3.2 Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica

A docência na EPT tem sido marcada por ser uma escolha tardia, isto é, não é a primeira escolha do profissional, pois, muitas vezes, este docente “chega à sala de aula” depois de trabalhar um tempo na área de sua formação inicial. Esta situação fragiliza e até mesmo desvaloriza a profissão, comprometendo a carreira deste profissional. Explicitamente, diante do que foi acima citado, faz-se necessária a mudança do modelo de trabalho docente para o desenvolvimento da educação para o trabalho, uma vez que este se encontra desatualizado e incapaz de atender às reais necessidades dentro do projeto de transformação e mudança da sociedade.

Observamos que a educação profissional, desde seu início, foi concebida por uma

⁷ “O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos [...] Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 28 set. 2021.

⁸ Programa de inclusão de jovens à escola. Pessoas de 18 a 29 anos que não concluíram a educação básica tem essa oportunidade de retorno, mediante a oferta do ensino fundamental, qualificação técnico-profissional e atividades de participação cidadã. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2021.

⁹ Com o objetivo de ampliação de oferta de cursos de educação profissional e tecnológica o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído em 2011, pela Lei nº 12.513. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2021.

prática em que seus “professores” – sem a formação adequada, mas com muita experiência laboral – passavam seus conhecimentos para aqueles que não sabiam o ofício. Faz-se necessário, então, reconhecer o pressuposto introdutório de que o trabalho é inerente ao ser humano enquanto ser social, diferenciando-nos dos demais seres vivos pelo caráter valorativo e cognitivo no ato de fazê-lo.

Por conseguinte, como resultado do trabalho, há um produto pelo qual é dado um valor e que a lógica capitalista deturpa, distanciando os indivíduos daquilo que produzem. Esse distanciamento estabelece uma relação de contradição que sustenta a divisão social, institucionalizando a exploração e o domínio por aqueles que detêm os bens de produção frente aos que produzem. O desafio hoje é, por meio da institucionalização do profissionalismo, desenvolver a profissionalidade dos docentes, construindo a práxis como resultado. Sobre essa ideia, Cruz (2013, p. 315) aponta

[...] que aqueles contextos articulados a como os sujeitos constroem seu trabalho produzem saberes do trabalho constituindo uma práxis. Tal práxis contribuirá para a concepção de trabalho docente como um princípio educativo rompendo, assim, com o caráter funcionalista da EPT e caminhando para tendências pedagógicas progressistas.

Sem a formação necessária, este profissional parece pautar sua atuação, sobretudo, na prática diária de suas ações em sala de aula e em modelos de professores que possuíram ao longo de uma formação. Sobre essa situação, Machado (2008) defende uma proposta de curso de licenciatura para a EPT, a fim de se evitar cursos de caráter aligeirado e emergencial que tanto tem marcado a formação de docente para a EPT. Costa (2016, p. 18) defende que “[...] a educação profissional, consideradas as suas especificidades, requer uma formação de professores que seja capaz de dialogar com a tríade: Educação, Trabalho e Sociedade”.

A Educação Profissional e Tecnológica que se busca é aquela que visa a transformação e que atua em favor de um projeto social que requer mudança das determinações históricas. Nesse sentido, a perspectiva da educação da qual se fala, busca a formação integral do indivíduo por meio do conhecimento artístico, cultural e científico. É a formação capaz de munir os sujeitos das condições necessárias para que possa refletir sobre seu papel social e sua atuação na sociedade, não somente na aplicação imediata da técnica, mas também, na dimensão da abstração, fundamentando a reorientação de ideias e a cientificidade do trabalho produtivo.

Essa busca por uma formação forte e completa para os docentes da educação

profissional, tentando escapar do modelo imediatista, vem desde o pós-período militar. Desse modo, apesar de a EPT ser reconhecida pela LDB – Lei nº 9.394/96 – como educação básica, não há uma informação clara sobre a formação de professores do ensino técnico. Na LDB, o Art. 62, do Título VI, traz que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Percebe-se no texto da LDB que não há um projeto de formação para a EPT. A Resolução CNE/CP¹⁰ nº 2/1997, posterior à LDB, mantém os cursos de complementação pedagógica para portadores de diploma, estimulando, exatamente, esse caráter emergencial e imediatista da formação de docentes para a EPT. O Art. 1º dessa Resolução delibera que

[...] formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro classes finais do ensino fundamental, o ensino médio e a **educação profissional em nível médio**, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em **programas especiais de formação pedagógica** estabelecida por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Em 2012, a Resolução nº 6, de 20 de setembro (BRASIL, 2012), que versava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destinou um título específico para a formação docente, o Título IV, no qual se verifica uma contradição: apesar de se assegurar a formação pedagógica para não licenciados – a formação continuada apontada como um dever institucional – ainda parece tender a uma dimensão prática, assim como já debatemos. É uma formação que não rompe com a lógica de credencial por exame, uma vez que prõpoe, como mecanismo de ajuste, apenas de certificação, embora o processo seja considerado equivalente a um curso de licenciatura que tem uma identidade própria.

A despeito dessa equivalência, havia um período para regularização até 2020, no máximo, da excepcionalidade de se reconhecer os saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente (BRASIL, 2012).

¹⁰ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

Contudo, vemos que pouco se efetivou nesse sentido.

Essa situação vem sendo ratificada desde 1997 até os dias atuais por meio das Resoluções do CNE.

Ao considerar tal afirmação, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu capítulo V, Art. 14, por exemplo, traz que

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. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Observa-se que, seis anos depois dessa Resolução, mesmo com a criação e a expansão dos IF, a situação formal para os professores dessa modalidade não mudou. O próprio documento afirma que a formação pedagógica é uma solução aligeirada para essa questão, mas não determina uma solução condigna para a formação dos docentes em EPT.

Em 2017, a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto, determina às instituições que adequem seu quadro de docentes a uma das alternativas de formação sugeridas, as resoluções de 1997 e de 2015, informando que “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017). Já a Resolução CNE/CP nº 3/2018 prorroga o prazo por mais 4 anos (BRASIL, 2018), enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2019 prorroga por mais 2 anos para que as instituições se adaptem (BRASIL, 2019a).

Em 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021) que indica uma série de outras possibilidades formativas para professores não-licenciados com um capítulo todo dedicado à formação docente na EPT. Porém, mais uma vez, confirma a opção da complementação pedagógica, oferecendo outras alternativas, tais quais as que constam no Capítulo XVII, Art. 53, § 2º:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de: I - participar de programas de licenciatura e de **complementação ou formação pedagógica**; II - **participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional**, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e III - **ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência**, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos

de efetivo exercício como professores de educação profissional. (BRASIL, 2021, grifos nossos).

A partir da legislação vigente e da historicidade dessa modalidade de educação, ainda não é possível verificar o fortalecimento da profissionalização docente, uma vez que, dados a pulverização e o aligeiramento de processos de certificação e de modelos formativos, pouco se pôde contribuir com uma sólida base teórico-prática. Costa (2016, p. 85) define que a formação de professores está “[...] num terreno frágil, subsidiado por programas frágeis, efêmeros, emergenciais, mas que, pelas circunstâncias históricas, tornaram-se perenes, consolidados na história da educação brasileira”. Com a EPT, acontece o mesmo, isto é, encontra-se numa situação formativa, muitas vezes, confusa.

Ressalta-se que a CNE é o Conselho Nacional de Educação cuja missão é assessorar o Ministro da Educação por meio da política nacional de educação, bem como “[...] zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (Portal do MEC). Este Conselho é composto por uma presidência e duas câmaras, uma de educação superior e outra de educação básica que juntas formam o Conselho Pleno (CP) da CNE. Ao Conselho Pleno cabe a responsabilidade de dirimir possíveis dúvidas que não são solucionadas pelas câmaras.

A Resolução CNE/CP n° 2/1997 (BRASIL, 1997) traz em seu texto a exigência de que professores dos quatro anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional em nível médio deveriam ter como formação o curso de licenciatura, cursos regulares de portador de diplomas ou mesmo um curso de formação pedagógica. Temos que essa resolução é um progresso na história da modalidade, pois é um documento que tenta esclarecer um pouco como deve ser a formação desses docentes, trazendo, assim, certa estabilidade e um mínimo de direcionamento.

Apesar de essa legislação estipular o prazo de 5 anos para que as instituições se adequassem às suas orientações, até o ano de 2015 nada parece ter sido feito e avaliado. Com isso, é publicada a Resolução CNE/CP n° 2/2015 (BRASIL, 2015) sobre a formação de professores para a educação profissional. Este documento, preocupa-se, de maneira mais completa, com as formações iniciais e continuadas dos professores. Além disso, situa a Licenciatura em Educação Profissional na Formação Inicial do Magistério, em seu capítulo IV, ratificando as possibilidades de formação da Resolução anterior. E, o Art. 14 do Capítulo V, destina-se a orientar como deve ser a formação pedagógica dos docentes não-licenciados, enfatizando seu “caráter emergencial e provisório” (BRASIL, 2015).

Ao que parece, estamos diante de uma contradição, pois este novo documento aumenta, em aproximadamente 40%, a carga horária numa tentativa de ampliação do curso. Logo, é bem menos emergencial e provisório. Para os cursos de segunda licenciatura, a carga horária mínima varia entre 800 e 1.000 horas, sendo que, para formação inicial de origem diferente, deve-se ter o mínimo de 1.200 horas, conforme destaca o Art. 15 (BRASIL, 2015). Diante disso, os responsáveis pela reformulação do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Profissional do IFB foram muito atentos ao elaborá-lo com carga horária de 1.400 horas, reafirmando a vontade de se propor um curso mais completo e orgânico.

Em sequência, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2017, cuja única ressalva foi dar um ano a mais para que as instituições se adequassem. O mesmo aconteceu com a Resolução CNE/CP nº 3/2018 (BRASIL, 2018) e a Resolução CNE/CP nº 1/2019 (2019), posto que ambas alteram o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), prorrogando o prazo para a adequação das Instituições de Ensino Superior quanto à formação de seus docentes.

Em 2021, no fim do prazo estabelecido por essas últimas resoluções, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021), apresentando, como novidade, novas diretrizes para a formação de professores para atuar na EPT. Assim, é assegurado aos docentes graduados e não licenciados e que estejam atuando na EPT, o direito de se formarem em programas de licenciatura de complementação ou formação pedagógica, em curso de pós-graduação lato sensu de especialização ou, ainda, a possibilidade de terem o reconhecimento de saberes, por meio de processo de certificação de competência. Esta opção se iguala à formação em licenciatura, necessitando de 5 (cinco) anos de efetivo exercício, no mínimo, como docentes da educação profissional (BRASIL, 2021).

Diante do exposto, verificamos como essa questão dos processos formativos para a docência na EPT é um ponto sensível para a modalidade, com avanços e retrocessos no decorrer do tempo. Inclusive, esta última resolução, ao informar a possibilidade de reconhecimento de saberes, parece retroceder em relação aos processos formativos, uma vez que a construção da profissionalidade passa pela experiência da formação e não apenas pelo exercício docente.

3.3 Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB: uma proposta de formação para EPT

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação –

SETEC/MEC, em 2004, iniciou uma série de debates sobre a formação de professores para EPT. Em 2006, a SETEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP formalizam essas discussões com um simpósio. A partir daí, foi instituído um grupo de trabalho – GT, coordenado pela professora Lucília Machado, para a elaboração de propostas para as licenciaturas de formação de docentes para a EPT. Sobre o assunto, Machado (2008, p. 10-11) afirma que

[...] superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica em reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, trazendo para a realidade local, tem-se a iniciativa do IFB em propor uma Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica no campus Samambaia¹¹ no Distrito Federal. A princípio, foi formada uma comissão que iniciou as discussões sobre a criação do Plano de Curso da referida licenciatura. O primeiro Plano foi elaborado e publicado em 2014 – tinha como referência a Resolução CNE/CP n° 2/1997 – cuja proposta de formação dos docentes sem licenciatura era a complementação pedagógica. Por um posicionamento político dos envolvidos e considerando a Resolução CNE/CP n° 2/2015, implementada logo no ano seguinte, houve a reformulação do Plano de Curso que culminou na última versão deste documento publicado em 2019.

O primeiro Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Profissional propunha uma carga horária total de 820 horas, com tempo mínimo de integralização curricular de 1 ano e máximo de 3 anos. O curso era dividido em 3 etapas, com 3 eixos fixos: contextual, estrutural e integrador, conforme indicação na Resolução CNE/CP n° 2/1997. Segundo o primeiro Plano de Curso, a organização era

¹¹ Em 2009, foram inaugurados 4 campi do IFB, entre eles o campus Samambaia. Esse situa-se um pouco mais de 40 quilômetros de Brasília, e tem como “missão” “atuar na formação em nível superior de graduação dos docentes que atuarão na educação profissional” (PPC, 2019) por meio da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Oferece também cursos técnicos nas áreas de Construção Civil, Meio Ambiente e Produção Moveleira (Instituto Federal de Brasília, 2018), além do Tecnólogo em Design de Produtos e está se preparando para ofertar o curso de Engenharia Civil.

[...] em três etapas. Inicia-se com a contextualização do estudante-docente¹² no contexto educacional. Nessa fase inicial (primeira etapa), os educandos farão, como atividade acadêmica, seus memoriais descritivos, por meio dos quais será vislumbrado o percurso desses profissionais da docência. [...] Em seguida (segunda etapa), há o aprofundamento teórico-conceitual dos fundamentos da educação, que subsidiará a reflexão acerca das práticas de ensino (terceira etapa). Ao longo dessas etapas, os estudantes-docentes elaborarão um projeto de intervenção em sua prática pedagógica. Se conscientes das transformações possibilitadas pela teoria em sua própria atuação profissional, a prática pedagógica destes professores terá melhores condições de, por sua vez, interferir na vida de seus alunos. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2014, p. 22).

Em resumo, temos que, no eixo contextual, quando o estudante escreve suas experiências, é dada a oportunidade de verificar seu caminho profissional na docência, podendo, a partir disso, analisar sua prática e, posteriormente, readequá-la de maneira mais produtiva para seus alunos. O eixo estrutural é a parte do aprendizado das disciplinas ofertadas pelo curso. Esse novo conhecimento será integrado à sua prática no último eixo, o integrador, quando esses educandos terão a oportunidade de intervenção pedagógica sob supervisão dos professores.

Assim sendo, a disposição era diferente do que acontece no projeto atual, no qual o curso foi dividido em 4 etapas, a saber: “1ª etapa: Contextualização do aluno-docente no contexto educacional; 2ª etapa: Fundamentos do processo de ensino-aprendizagem; 3ª etapa: Processos educativos; 4ª etapa: Intervenção Pedagógica” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 23). Apesar dessa diferença, há um ponto em comum nos dois documentos: todas as etapas contêm um momento para a prática, na tentativa de se trabalhar a unidade teórico-prática. Esse projeto atual, contudo, demonstra ser mais completo no intuito de abarcar uma licenciatura, no qual consta que

Por meio da oferta do Curso de Licenciatura em Educação Profissional, bacharéis e tecnólogos serão licenciados para o exercício docente, podendo lecionar dentro de suas áreas iniciais de formação. Esse programa destina-se a suprir a falta, nas instituições de ensino, de professores licenciados para atuarem na educação profissional em nível médio. O curso de Formação em Licenciatura de Professores para a Educação Profissional, nesse caso, além de contribuir para a adequação dos docentes aos conteúdos por eles ministrados, representa um investimento na carreira desses profissionais. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 8)

¹² A partir de agora, a denominação estudante-docente será utilizada para professores que farão o curso. A escolha dessa denominação foi motivada pelo fato de que permite que se reconheça que o estudante desse curso traz em sua bagagem a experiência de já estar atuando na docência, o que deverá sempre ser considerado; esse, inclusive, é o ponto de partida no início do curso.

Assim, o curso, que não é oferecido exclusivamente aos professores da Instituição, visa ofertar outra formação para profissionais não licenciados, docentes que ministram ou tem intenção de ministrar aulas na educação profissional, sobretudo de nível médio. Isto significa que a premissa é que os professores trabalhem em todas as modalidades, incluindo a educação básica de modo integrado à educação profissional. A Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo uma formação “[...] **em prol de uma educação humanizadora e significativa**, com a ampliação da oferta de profissionais assim capacitados para atender à demanda da educação básica brasileira, em cumprimento à LDB” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 12, grifos nossos).

Ao analisar, cuidadosamente, esse atual Plano de Curso, pudemos identificar um esforço em se desenvolver um projeto de formação em um panorama crítico-emancipador. Para tanto, percebe-se que foram consideradas, segundo Curado Silva (2017, p. 16) “[...] a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente”. Ressalta-se, sobretudo, que essa formação visa desenvolver uma educação “desinteressada”, o que significa que não esteja preocupada apenas com as necessidades imediatas do mercado e sim promova e fortaleça uma educação humana (Gramsci, 2001).

Isto posto, entendemos que a proposta de Gramsci para a educação seria uma escola mais orgânica, moldada por valores científicos e tecnológicos, tendo a práxis como base e o trabalho como princípio educativo, ou seja, a escola unitária. É uma proposta para a classe trabalhadora, todavia uma escola

[...] desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativas culturais para o conjunto do proletariado [...], baseada na filosofia da práxis; seria o coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral e estaria contrapondo, dialeticamente, os princípios da cultura proletária e da cultura burguesa (CARMO, 2009, p. 04).

Pode-se observar a presença desses elementos no Plano de Curso do IFB Campus Samambaia, cuja escolha foi por elaborar um documento crítico-emancipatório, sobretudo, quando trata do perfil do egresso. Esse perfil é assim descrito:

O licenciado pelo curso de Licenciatura em Educação Profissional – Complementação Pedagógica – do IFB terá o perfil de educador crítico que seja capaz de inter-relacionar conteúdos da **diversidade humana e cultural, históricos, políticos e sociais** nos processos educacionais na educação profissional. **Deverá nortear a prática do ensino como elemento de valorização humana, da autoestima e do exercício pleno da cidadania.** (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 14, grifo nosso).

O documento traz o professor em formação como um indivíduo “[...] detentor da ambição de possibilitar a construção de uma educação dita verdadeiramente crítica e emancipadora, [para que] busque o entendimento de como ocorrem as relações entre sociedade, escola, o mundo do trabalho e o ato de educar” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 16). Todo esse movimento precisa acontecer sem que esse professor em formação deixe “[...] de reconhecer a relevância de sua identidade profissional enquanto educador nesse contexto [a fim de construir] uma práxis capaz, de fato, de atender às reais necessidades que o processos formativos trazem” (p. 16).

Para que esse projeto seja viável, deve haver, além da boa vontade política, uma transformação cultural e ideológica. Para sustentar uma proposta educacional assim é imprescindível uma nova cultura de professores, uma nova cultura de sociedade.

Nesse sentido, o referido curso demonstra se preocupar com a formação do docente que atuará na EPT para além de apenas o ensino da técnica. Isso porque o plano de curso evidencia que o egresso também “Será capaz de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando na educação profissional e reconhecendo suas especificidades” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 13).

O projeto de curso demonstra, sobretudo, que se importa com a formação de um profissional menos fragmentado, mais completo e orgânico. Ou seja, um professor que consiga “[...] entender-se como profissional docente com **consciência do seu papel social emancipatório** dentro do contexto da educação profissional [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 14, grifos nossos). O Plano de Curso assegura ainda que

[...] nesse curso de Licenciatura em Educação Profissional, o professor como figura de papel fundamental para o alcance de uma formação profissionalizante verdadeiramente diferenciada e capaz de se constituir como crítica, emancipatória, libertadora em sua essência e ações, sendo, por consequência, imprescindível ao desenvolvimento integral dos indivíduos enquanto futuros formadores que também serão, assumindo-se e destacando-se como protagonistas dos processos educativos, reflexo do processo formativo pelo qual passaram. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 16).

A preocupação por uma formação mais completa se revela, sobretudo, na organização curricular do Projeto do curso. Dentre as disciplinas propostas, destacam-se, em especial, Educação e Sociedade; Educação Inclusiva e Mulher; e Educação, Sociedade e Trabalho. Isso representou um salto em comparação ao primeiro Projeto do Curso, além de ser uma demonstração de interesse em temas que envolvam questões sociais e inclusivas, a fim de trazer ao curso uma reflexão sobre as limitações da sociedade, a diversidade e a especificidade

que os alunos possam demonstrar.

Para o melhor desenvolvimento, o curso foi dividido em 4 etapas, como já mencionado anteriormente. E cada uma dessas etapas possui um tema, um enfoque preponderante que visa atender na íntegra o Art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que assim determina:

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.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; [...] (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2015, p. 12).

E essas etapas são articuladas em núcleos, sendo que:

Núcleo I de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; Núcleo II de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; Núcleo III de estudos integradores para enriquecimento curricular. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 22).

Desta feita, o atual Plano de curso propõe que as 1.400 (mil e quatrocentas) horas/relógio sejam subdivididas em 900 horas de componentes curriculares; 300 horas de estágio supervisionado distribuídas em quatro etapas que se referem aos semestres do curso; e mais 200 horas de atividades formativas complementares. O prazo de integralização curricular é de 2 anos, no mínimo, e 4 anos, no máximo; e, em todas essas etapas, os alunos tem acesso

a “[...] conhecimentos teóricos-metodológicos-práticos” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 23). Ainda há que se considerar que, de acordo com o referido documento, o estágio supervisionado é dividido entre os quatro semestres do curso “[...] pois é dessa realidade que serão originados problemas e questões que serão os norteadores da intervenção pedagógica” (p. 24).

Assim, os participantes do curso tem a oportunidade de acompanhar e observar os professores do campus em suas aulas nos vários cursos do campus: cursos técnicos, ensino médio integrado e PROEJA. Porém, a intervenção só acontece na 4ª etapa em que os alunos são responsáveis por cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC¹³, sendo os alunos responsáveis por toda a execução, desde do ingresso até a finalização do FIC, supervisionado por um docente da Licenciatura. Para melhor elucidar essa relação etapas/núcleos/carga horária, apresentamos o Quadro 7 sobre a distribuição da carga horária.

Quadro 7 – Distribuição da carga horária conforme o PPC de Licenciatura em EPT

NÚCLEOS	HORAS/AULA	HORAS/RELÓGIO	NÚMERO DE COMPONENTES
Núcleos I e II	1.080 horas/aula	900 horas/relógio	27
Núcleo III – atividades complementares	240 horas/aula	200 horas/relógio	***
Estágio Supervisionado	360 horas/aula	300 horas/relógio	4

Fonte: Instituto Federal de Brasília (2019, p. 23).

Além das disciplinas do curso, os estudantes aprimoram seu currículo acadêmico com participações obrigatórias em seminários, projetos, monitoria e extensão, além de “[...] atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 26), mobilidade estudantil, intercâmbio, e atividades de comunicação e expressão. Há, ainda, as chamadas práticas integradoras para as

¹³ “A formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 29 set. 2021.

quais o aluno deve propor seminários com temas pré-definidos, tais quais “Mulher, história, sociedade e trabalho; Ensino Médio e Educação Profissional Técnica; Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica; Educação e Contemporaneidade; Formação de professores para a Educação Profissional Técnica; Educação Estética” (p. 27). Também são consideradas atividades complementares a utilização da plataforma virtual Moodle, como ferramenta de apoio ao professor, e a participação no Encontro Anual de Formação para a Educação Profissional.

O estágio supervisionado é dividido em 72 horas/aula (60 horas/relógio) em cada uma das 4 etapas, sendo trabalhados o acompanhamento do Ensino Médio Integrado e PROEJA na Etapa 1; Cursos Técnicos Subsequentes, na Etapa 2; Cursos Técnicos, ou EMI¹⁴ ou PROEJA na Etapa 3; e, na Etapa 4, o aluno escolhe a modalidade para desenvolver sua intervenção. Para as etapas de observação, é utilizado protocolo próprio, além de o aluno ter uma explicação clara sobre essa atividade e, depois, é feito um debate sobre os dados coletados na observação.

Na etapa de intervenção, o aluno faz a regência e tem acesso a documentos pertinentes, como plano de aula, plano de curso, diário, tudo com a supervisão de um professor-orientador. Ao fim dessa intervenção, o estudante deve elaborar seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de acordo com a experiência pedagógica vivenciada na intervenção (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019).

O TCC, segundo o Plano do Curso, é um projeto que nasce a partir da intervenção e é, nada mais, que uma pesquisa-ação envolvendo a comunidade local, ou seja, a comunidade de Samambaia, DF. Os alunos da licenciatura devem pesquisar sua própria prática e refleti-la, contribuindo para a construção de uma nova prática, gerando, assim, um novo conhecimento a partir de um problema. Para tanto, deve-se compreender o contexto e a realidade em que está sendo desenvolvido o projeto e encontrar possibilidades de resolução do problema proposto (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019).

Para o desenvolvimento do TCC, há uma disciplina específica chamada Elaboração e Construção de Trabalho de Conclusão de Curso, espaço propício para, além da orientação e escrita do projeto, discussões das situações e revisitas aos pontos estudados durante o curso. Há um roteiro prévio para situar os educandos na pesquisa-ação, em que se ressalta que “[...] a responsabilidade pela elaboração do projeto é integralmente dos estudantes, cabendo aos professores orientadores o desempenho das atribuições decorrentes da atividade de

¹⁴ Ensino Médio Integrado – O ensino médio ofertado nos IF é integrado a algum curso técnico.

orientação” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 31).

Posterior à escrita do TCC, o aluno passa por uma banca avaliadora pública composta por dois professores e o orientador. O trabalho pode ser aprovado, aprovado com ressalvas (quando o TCC deve ser adequado, reformulado para atender às exigências mínimas) ou reprovado (quando o trabalho não atende às exigências mínimas para sua aprovação). Quanto aos procedimentos de avaliação, o Projeto de Curso expõe que “[...] será processual e contínua e deverá levar em consideração o interesse, a participação e o envolvimento do estudante-docente nas atividades propostas no curso e na construção do projeto de intervenção pedagógica” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 32).

Para a aprovação, o estudante deve ter frequência “[...] igual ou superior a 75% e nota mínima de 6,0 pontos” (p. 32) por componente curricular, ficando retido no semestre letivo e impossibilitado de se matricular em novos componentes aquele que reprovar em 50% ou mais de disciplinas. Caso tenha reprovado em menos de 50% das componentes curriculares, o aluno pode refazê-las e, ainda, matricular-se em novas se não houver sobreposição. Para o estágio supervisionado, a etapa anterior é sempre requisito para a próxima. E, na terceira etapa, o aluno deverá apresentar sua intenção de projeto para a intervenção e o desenvolverá somente se for aprovado por banca examinadora formada pelos professores do curso.

O ingresso no curso era por meio de sorteio, todavia, desde o 1º semestre de 2020, essa forma foi alterada para uma avaliação de texto dissertativo-argumentativo dos candidatos. O edital¹⁵ de ingresso segue as regras do IFB, pelas quais ressalta-se que 50% das vagas são destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas, sendo estipuladas também cotas de vagas para pessoas com Renda Inferior – RI a um salário mínimo e meio; Renda Inferior/Pretos, Pardos e Indígenas – RI/PPI; Renda Inferior/Pretos, Pardos e Indígenas/Pessoa com Deficiência – RI/PPI/PCD; Renda Superior – RS a um salário mínimo e meio advindos de escolas públicas; Renda Superior/Pretos, Pardos e Indígenas – RS/PPI; Renda Superior/ Pretos, Pardos e Indígenas/Pessoa com Deficiência – RS/PPI/PCD (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2021).

Diante de todo o exposto, acreditamos a proposta é de uma formação nos moldes e princípios emancipadores e críticos que rompe com uma educação essencialmente tecnicista e migra para uma formação mais humana, a fim de uma transformação social, sobretudo, na EPT que tem como princípio educativo o trabalho. Verifica-se, assim, o esforço da Licenciatura em Educação Profissional em alcançar tais objetivos.

¹⁵ Último edital para ingresso no curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB.

CAPÍTULO 4 – ELEMENTOS CONSTITUIDORES DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EPT

Para iniciarmos a discussão sobre os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente de egressos da Licenciatura em EPT, retomaremos as categorias analíticas sistematizadas pelo processo da pesquisa, a saber: i) *Trabalho docente e profissionalização na EPT*; ii) *Formação docente em EPT*; e iii) *Assumir a docência e o reconhecimento da função docente*. Essas categorias desvelam, assim, como construímos a investigação do nosso objeto de estudo por meio do processo de triangulação entre a abordagem de pesquisa, o referencial teórico elegido e os dados empíricos obtidos pelas respostas dos sujeitos da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que todas as categorias estão bem próximas, separadas por uma linha tênue de conceituação.

Para retomar nosso movimento de síntese, reapresentamos as sínteses do processo de construção das categorias e também apresentamos as análises dos questionários.

4.1 O trabalho docente e a profissionalização na EPT

A partir das respostas às perguntas abertas dos questionários, foi possível chegar à primeira categoria disposta no Quadro 8.

Quadro 8 – Síntese da construção da categoria Trabalho docente e profissionalização na EPT

Pré-indicadores	Indicadores	Categoria
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda fonte de renda • Abertura de novas oportunidades no ensino técnico • Pretendo atuar na área de ensino da EPT • Exigência do edital do GDF • Exigência legal para o magistério • Certificação para assumir concurso público • Crescimento profissional. • Profissionalização 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nova oportunidade de renda e trabalho 2. Regulação/certificação da atuação no magistério 3. Interesse no magistério público 	Trabalho docente e profissionalização na EPT

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao destacar o perfil de formação dos egressos, obtivemos o dado de que a primeira formação se deu em várias áreas, tais como: Administração, Sistema de Informação, Engenharias Ambiental, Civil e Elétrica, Estatística, Gastronomia, Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Informática, Psicologia e Pedagogia – Bacharelado. Suas especializações, mestrados e doutorados também foram em áreas correlatas à primeira formação, aspecto este também já

observado por Grimm et al. (2020) ao analisar as perspectivas de formação continuada de professores que já atuam na educação profissional. Essas pós-graduações parecem ser mais o aprofundamento de estudos na área de formação bacharel do que a busca por cursos da área de educação. No caso dos egressos do curso em Educação Profissional, esse aspecto de se inserir no campo educacional pareceu, portanto, um diferencial, mesmo que já tenham tido a formação continuada em sua área de primeira graduação.

Acerca da experiência anterior ou atual na Educação Profissional, dentre os profissionais respondentes, três (3) não relataram se lecionam no Ensino de EPT; dezoito (18) já atuam no Ensino Técnico, Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, Educação a Distância – EAD, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC; três (3) já são docentes do próprio IFB; e apenas um indicou ainda não ter experiência na área. Verifica-se que, percentualmente, 71,4% dos analisados possuíam essa experiência docente antes de cursar a Licenciatura em Educação Profissional e 28,6% não. Ora, nota-se, claramente, que o percentual de profissionais que realiza o trabalho docente antes mesmo de se ter a formação própria para tal é muito maior que o percentual que não a realiza. Sendo esta, uma característica forte observada nos docentes para Educação Profissional e Tecnológica.

Roldão (2007, p. 97) explicita a situação acima relatada da seguinte forma: a “atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado.” Portanto, esse tipo de ofício já traz em si “uma inevitável 'praticidade'”, chamadas pela autora de atividades sociopráticas. Esse pode ser um dos fatos indicadores de que não é incomum encontrarmos professores sem a formação para tal.

Aliada a esse fato, há a questão histórica da Educação Profissional no Brasil que, segundo Manfredi (2002, p. 66), “[...] na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência”. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, pesca, coleta, plantio e colheita, de construção e confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam (BRANDÃO, 1985, p. 19).

Esse movimento de ensinar e aprender “[...] Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazer’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 66-67). É

um aspecto que perdurou por muito tempo na história da educação brasileira e pode-se dizer, como já debatido neste estudo, que os processos de profissionalização do professor para a EPT são tardios em nosso país.

Porém, para Moura (2015, p. 8), a formação para a EPT deve “[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes”. Segundo o autor, para que se torne possível superar o “modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, [...] [e] priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (p. 8), esse é um dos caminhos.

Em outros termos, a carreira docente de EPT necessita de uma formação forte e consolidada, e não apenas ter seu desenvolvimento baseado na prática. A própria legislação, contudo, não é clara quanto à formação desses profissionais. Ao se observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é possível encontrar, em seu inciso V, do Título VI, que estes professores podem ser “[...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica[...]” (BRASIL, 1996). Isso é ratificado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 que prevê, no Art. 9º do Capítulo XV, a formação pedagógica para não licenciados como possibilidade (BRASIL, 2015).

Essa situação ainda pode ser observada na Resolução CNE/CP nº 1/2021, na qual são definidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica. O Capítulo XVII, inciso III, § 2º, traz que o professor graduado pode

ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. (BRASIL, 2021, p. 16, grifo nosso).

Para este documento, a prática docente, por si só, também é aceita como equivalente à licenciatura. Além de validar a complementação pedagógica em seu inciso I, o referido Capítulo aponta outra novidade: considera, no inciso II do § 2º, que professores graduados que tenham “curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional” (BRASIL, 2021, p. 16) desde que seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC contemple “preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional” (p. 16), também possui formação que se equivale à Licenciatura. Todas essas situações tendem a enfraquecer a formação para docência em EPT, desconsiderando, assim, a possibilidade de

uma formação integral e completa para a área.

Ratificando, portanto, esse aspecto descrito anteriormente, temos que 85,7% dos sujeitos da pesquisa trabalharam em outras áreas, ou seja, a docência segue como uma segunda alternativa. Contudo, mesmo com outras formações, temos o percentual de 14,3% dos participantes que sempre foram professores, parecendo que a docência em EPT figurou como atividade principal de trabalho, a despeito da formação inicial de bacharel.

E, uma vez mais, essa situação nos remete à construção histórica da profissão docente no contexto da EPT, como elucidou Machado (2006, p. 68, grifo nosso): “[...] o recorte que considero mais importante começa com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909, decisão que colocou em evidência a **falta de professores especializados para esse campo educacional**”.

Esse fato evidencia que, desde aquela época, já existiam problemas com a formação de professores para a Educação Profissional: não havia professores suficientes para a modalidade. Diante de todo esse debate, refletimos que a legislação acerca da docência em Educação Profissional e Tecnológica é frágil e se observa uma sobreposição da prática à teoria.

Ao tomar como base essa reflexão, compreende-se, por exemplo – a partir das respostas da questão aberta que versava sobre os motivos para participação do curso de LEPT – o porquê de boa parte das respostas apontarem para duas principais direções. Uma que indica, claramente, para a busca por uma certificação que regularizasse a formação, inclusive para galgar um posto de cargo público, atendendo às exigências legais tanto dos concursos públicos locais como para a inserção no magistério como atividade laboral principal. Eis as respostas: “Exigência do edital GDF”; “Exigência legal para o magistério”; “Vislumbre da necessidade da certificação para assumir o concurso público”.

Nessa mesma questão aberta, outras respostas denotam a relação da regulação profissional situada nos processos macro de reestruturação do trabalho e empregabilidade no contexto do capitalismo, com destaque para a configuração da dita “sociedade do conhecimento”. Por conseguinte, à docência parece ser vista como um processo de requalificação, dadas as múltiplas determinações do capital que tem produzido o desemprego em várias áreas tanto quanto consolidado outras áreas, tais como a docência, ainda que submetida à precarização e intensificação do trabalho. Isso pode ser inferido nas indicações de pesquisados ainda sobre os motivos para fazer o curso de vislumbrar: “segunda fonte de renda”, “uma nova área”, “nova possibilidade”.

Dando continuidade à compreensão dos motivos para realização do curso, e dos

processos de profissionalização e afirmação da profissionalidade docente, refletindo também na melhoria do exercício do trabalho, analisamos as respostas dos sujeitos. Para tanto, o questionário continha um item que detalhava propostas de contribuição da LEPT que deveriam ser analisadas pelos participantes por meio de uma escala do nível de contribuição nesse processo de profissionalização e de modo multidimensional. Ressalta-se que a escala variava de 1 a 5; em que 1 – contribuiu pouco e 5 – contribuiu muito. Os dados estão agrupados, sinteticamente, no Quadro 9.

Quadro 9 – Contribuição da LEPT para profissionalização docente

(continua)

Proposta de Contribuição	Escala	Número de respondentes	Percentual (%)
Reconhecer as especificidades da docência como atividade profissional	1	0	0
	2	0	0
	3	4	19
	4	5	24
	5	12	57
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos	1	0	0
	2	0	0
	3	2	10
	4	7	33
	5	12	57
Identificar as necessidades acadêmicas dos alunos	1	0	0
	2	1	5
	3	2	10
	4	8	38
	5	10	48
Estabelecer a relação teoria-prática	1	0	0
	2	0	0
	3	2	10
	4	6	29
	5	13	62
Planejar, organizar e gerir as aulas	1	0	0
	2	0	0
	3	4	19
	4	3	14
	5	14	67

Quadro 9 – Contribuição da LEPT para profissionalização docente

(conclusão)

Proposta de Contribuição	Escala	Número de respondentes	Percentual (%)
Utilizar uma variedade de métodos de ensino	1	0	0
	2	0	0
	3	3	14
	4	6	29
	5	12	57
Buscar formação continuada	1	0	0
	2	0	0
	3	5	24
	4	3	14
	5	13	62

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante dos dados expostos, o item *Reconhecer as especificidades da docência como atividade profissional* parece ratificar a dimensão social da profissionalização docente, sendo reconhecida dentro de um processo do mundo do trabalho, articulada também aos aspectos da natureza do trabalho docente. Esses aspectos estão ligados ao desempenho profissional, principalmente, ao se tratar de *Estabelecer a relação teoria/prática; Planejar, organizar e gerir aulas*; e também a *Busca pela formação continuada*. Tais elementos juntos integram tanto os processos de trabalho como os mecanismos de regulação da atividade profissional como os aspectos próprios do saber-fazer docente; todos, quesitos importantes para a profissionalização desta ocupação. Esses mesmos elementos perpassam as demais categorias conforme já mencionamos.

Os demais pontos também sugerem a melhoria no trabalho e na profissionalização docente, contribuindo assim de forma significativa para a profissionalidade deste profissional. Quando este professor relata a contribuição da Licenciatura em EPT em *Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, Identificar as necessidades acadêmicas dos alunos, Estabelecer a relação teoria-prática*, não somente aprender, mas *Utilizar uma variedade de métodos de ensino*, evidencia o desenvolvimento em seu trabalho tornando-o um profissional mais capacitado, mais seguro em suas atividades quanto à dimensão da organização do trabalho pedagógico.

Apreendemos, nessa categoria, que a licenciatura em EPT foi vista pelos egressos, no contexto de construção da profissionalidade docente, como um mecanismo amplo de

profissionalização, inserida nos mecanismos de regulação da profissão docente vista como uma atividade laboral principal, por uma parte significativa dos sujeitos respondentes, inclusive sob a expectativa de se exercer o magistério público. Mas a profissão figura também como uma possibilidade de requalificação – mesmo para sujeitos que possuem alta qualificação em sua área técnica – para atender às demandas contemporâneas de empregabilidade que, necessariamente, não indicaria a primazia da docência, parecendo ser mantida como atividade secundária.

Destaca-se, ainda, o quanto esta mesma regulação – e, por conseguinte, a regularização de certificação buscada pelos sujeitos ao se vincularem ao curso – não está claramente resolvida nem mesmo na legislação que rege a atuação e a carreira docente para a EPT. Contudo, ainda assim, é vista pelos sujeitos como um elemento de afirmação de sua profissionalidade. Nesse mesmo sentido, considerando as respostas dos sujeitos quanto aos motivos de estarem no curso de LEPT, foi possível chegar à categoria *Formação docente em EPT*, apresentada a seguir.

4.2 A formação docente em EPT

Os pré-indicadores e indicadores pelos quais foi possível chegar à categoria *Formação docente em EPT* reafirmam a busca por consolidar a docência num processo de profissionalização que daria destaque tanto a elementos objetivos como subjetivos, conforme mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Síntese da construção da categoria Formação docente em EPT

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento ● Área nova ● Qualificação ● Formação continuada pedagógica ● Formação continuada ● Compreender como ensinar e transmitir conhecimento ● Melhoria da qualidade pedagógica ● Complementação pedagógica ● Formação para ministrar aulas ● Buscar uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino ● A formação em licenciatura é uma ressignificação do escopo educacional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação específica da docência 2. Qualificação pedagógica 	Formação docente em EPT

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sobre a categoria *Formação Docente em EPT*, novamente dialogamos com os dados sobre a pergunta relacionada aos motivos para participação no curso de LEPT. Das nove (9) respostas, seis (6) indicavam a busca para atender à demanda de uma possível obrigatoriedade de certificação específica para atuação na área. Para essa discussão, seria interessante retroceder novamente na linha histórica da formação dessa modalidade já apresentada em nosso estudo. Pode-se começar na década de 1960, em que a Educação Profissional começou a ser regulada pelo MEC, sendo que, segundo Machado (2006, p. 69), “A Portaria Ministerial nº 141/61 foi a primeira e estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. Várias outras portarias do MEC sobre registros de professor para a formação profissional vieram na sequência desta”.

Outro dado importante, elencado por essa autora, refere-se ao que ela enfatiza sobre o Art. 59 da LDB, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), ao afirmar que, diferente dos outros professores do ensino médio, os do ensino técnico seriam formados por cursos especiais de educação técnica. Em outras palavras, “Isso implicava uma pulverização enorme da formação docente, pois quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos tantos seriam os cursos especiais de formação docente” (MACHADO, 2006, p. 71).

Em 1968, com a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), o MEC aumentou sua exigência para professores da área técnica, assim como dos docentes das áreas gerais também seriam exigidos cursos de nível superior. No ano seguinte, contudo,

[...] pelo Decreto-lei nº 464/69, que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu art. 16, esse decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (MACHADO, 2006, p. 72).

Até a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997), o caminho foi longo, cheio de pareceres, cursos emergenciais e tentativas de regulamentar a formação do professor da área de ensino profissional, sempre em um movimento de avanços e retrocessos, tal como se observa atualmente. Eram documentos que se preocupavam desde a carga horária de cursos para esses profissionais até uma possível tentativa de unificação dos ensinos médio e técnico. A impressão é a de que essas “[...] soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2006, p. 76).

Todo esse movimento culminou na já referida Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997) que sugere que todos os educadores das quatro séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico sejam formados em cursos regulares de Licenciatura, cursos para portadores de diplomas de educação superior ou em programas especiais de formação pedagógica. O verbo utilizado acima é “sugerir” mesmo, do que se conclui que não há como falar em obrigatoriedade, até porque, conforme visto anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021) aceita mais uma alternativa que é o reconhecimento de saberes e, em nenhum momento, determina que esses profissionais tenham a formação em Licenciatura.

Mesmo que os entrevistados creditem o motivo da realização da Licenciatura em EPT ao cumprimento da legislação, no Distrito Federal, lócus desta pesquisa, o Governo, em editais¹⁶ para docentes bacharéis e tecnólogos, exige do candidato apenas o curso de complementação pedagógica. Já no IFB, por exemplo, para entrar em exercício como professor do Instituto, o docente não licenciado não precisa apresentar a comprovação da complementação pedagógica e, mesmo quando já está lecionando na instituição, não precisa fazer a Licenciatura em EPT, pois não existe essa obrigatoriedade.

Por outro lado, houve também a indicação clara dos sujeitos de que se pretendia “compreender como ensinar e transmitir conhecimento”; a “melhoria de qualidade pedagógica”; ter uma “formação para ministrar aulas”; e até mesmo, a permanência do sentido de complementação muito presente só na legislação e nas propostas formativas para os docentes da EPT. Assim, infere-se que houve, por parte da maioria dos participantes, a busca por uma formação específica para a área da docência que denota a compreensão da formação para além da qualificação expressa em certificações, e o reconhecimento de que é necessária a apropriação de conhecimentos específicos para o exercício profissional da docência na EPT. Portanto, há o distanciamento da marca, mencionada por nós ao citarmos os estudos de Roldão (2007), de que a docência seria apenas expressa pelo domínio de um conteúdo técnico/específico, visão contrária à concepção da natureza compósita dos conhecimentos profissionais docentes.

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 25), “[...] a formação é entendida como um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas”.

¹⁶ Um exemplo é o Edital nº 23 – SEE/DF, de 13 de outubro de 2016. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/see_16_df/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016_ABERTURA.PDF. Acesso em: 17 ago. 2021.

Ao analisarmos os egressos do curso de LEPT, temos que ter em mente que é educação voltada a adultos, cuja formação trabalha com liberdade, tem o viés político a fim de se tentar uma oportunidade de mudança social.

Essa categoria é um importante instrumento de transformação da realidade: assumir a docência é assumir uma posição política, um compromisso social, é assumir uma luta por uma sociedade mais justa e igualitária, sendo a ponte entre o conhecimento e o estudante, por meio da consciência crítica. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) a fase inicial para o processo de se assumir docente “[...] é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica”.

No caso dos sujeitos da pesquisa, muitas vezes, não são professores novatos, mas um professor que não tinham a formação inicial na área da licenciatura. E pelo quadro analisado, com o curso de LEPT, esse profissional realmente se aceita e se enxerga como docente. Desta feita, o curso é visto como uma afirmação da profissionalização, corroborando para a melhoria escolar, bem como para o aperfeiçoamento profissional e, de acordo com alguns relatos, até pessoal. Dessa maneira, foi promovida a identidade docente dos egressos, um elemento essencial para o reconhecimento e a valorização da profissão. E com outros elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos acontece a construção da profissionalidade desses docentes.

Esse movimento de melhoria profissional faz parte do desenvolvimento da profissionalidade docente. Cruz (2012) relata que

Perceber a profissionalidade como processo de aprendizagem profissional está, portanto, estritamente ligado à formação docente, com destaque para os processos de formação inicial e continuada e, mais especificamente, para o efetivo exercício profissional, atrelado também ao reconhecimento das características do ensino como profissão. (CRUZ, 2012, p. 44).

De acordo com Machado (2008, p. 11) “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas [...]” são fatores que fragilizam a formação docente para EPT no Brasil. Como a maior parte dos pesquisados já estão na profissão e já possuem especializações em suas primeiras áreas de formação, muitos julgam desnecessário voltar às “cadeiras da graduação”. Isso é visível, principalmente, entre os próprios docentes da instituição, visto que de 22 pesquisados, 3 são docentes do IFB, e o próprio Instituto não possui uma política interna de incentivo à Licenciatura. Inclusive, um dos docentes que respondeu ao questionário relatou que a maior dificuldade para sua participação no curso foi

conciliar as aulas com o trabalho no IFB.

Somado a essa situação, os Institutos possuem uma outra política muito mais “atraente” para seus docentes: o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC. Essa política é um direito que os docentes dos IF têm desde 2012, com o Art. 18 da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012), o qual prevê que eles recebam as retribuições por titulações mesmo que não tenham adquirido aos títulos de especialista, mestre ou doutor. A esses docentes é dada a possibilidade de instruir seus processos, comprovando, com suas atividades que possuem, conhecimento e experiência da titulação requerida, sendo sempre uma superior à que ele já possui.

Tudo isso, acaba por enfraquecer a importância da formação docente para EPT. Fragmenta-se ainda mais a Educação Profissional no Brasil e leva a entendimentos como este apontado, além de incentivar a resoluções emergenciais para a formação destes profissionais.

Para este debate, o Plano de Curso – PPC é um material importante de análise. Ressalta-se que, segundo a pesquisa, 52% dos egressos conhecem o referido documento. Os pesquisados também indicaram, nesse percurso formativo, as facilidades e dificuldades que encontraram para a participação do curso em questão e síntese das respostas está disposta na Figura 2.

Figura 2 – Facilidades e dificuldades de participação no curso LEPT

FACILIDADES		DIFICULDADES
Empatia e motivação dos professores.		Horário das aulas e conciliar com as atividade docentes do IFB.
Estar trabalhando na EPT.		Conseguir conciliar estudo com trabalho.
Interdisciplinaridade e integração das disciplinas.		Compreensão das áreas humanas.
Forma de acesso é gratuita.		Não obtem retorno financeiro no salário.
Mercado de trabalho.		Horário.
Proximidade da residência e horários compatíveis.		Excesso de material e aulas aos fins de semana.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.2.1. As facilidades de participação no curso LEPT

Esses elementos foram elencados por alguns dos egressos que responderam ao questionário. Entre as facilidades, pode-se observar que a diferença consiste na relação estabelecida entre professor e aluno, bem como a relação e integração entre as disciplinas, o conhecimento da modalidade e alguns fatores mais pessoais como a gratuidade do curso, a localização, horário e o interesse no mundo do trabalho. A relação professor/aluno pode ser considerada pessoal e multifatorial. Alguns docentes conseguem estabelecê-la, outros encontram dificuldades e há quem, realmente, não consiga, mas isso não o define como um docente ruim. Há diversidades, momentos de dificuldades e outras questões; cada caso precisaria ser analisado isoladamente.

Postic (1990, p. 12) define essa relação como sendo pedagógica, afirmando que é “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis”. Já Alves e André (2013, p. 11),

Entendem a profissão como um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a.

Quanto à interdisciplinaridade, percebe-se que os respondentes reconhecem o princípio apontado pelo PPC do curso que propõe a integração entre as disciplinas: “compreender a inserção social da escola e da interdisciplinaridade inerente” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 20). O curso, como vimos no capítulo específico, é separado em 4 etapas e estas, divididas por tema com a proposta de integrar o conhecimento. Também são ofertados seminários integradores com assuntos diversificados: “Mulher, História, Sociedade e Trabalho; Ensino Médio e Educação Profissional Técnica; Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica; Educação e Contemporaneidade; Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica; Educação Estética” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 23). Ao que parece, esse foi um princípio curricular que facilitou o processo de formação dos respondentes da pesquisa.

Já estar trabalhando na EPT e ter o conhecimento prático da modalidade também configura como um ponto de facilidade relatado pelos pesquisados. Bem como, o conhecimento do mercado de trabalho. Possivelmente, estar inserido no mundo do trabalho

em suas áreas de atuação, de acordo, por exemplo, ao perfil de formação de nossos sujeitos da pesquisa, pode favorecer uma relação consistente e global entre os conhecimentos específicos das áreas de trabalho, tornando-se mais orgânico e significativo.

Assim como ser um curso gratuito e próximo à residência dos egressos oferecendo horários flexíveis traz uma tranquilidade maior para quem vai cursá-lo, gerando menos preocupação com elementos do dia-a-dia e as condições de realização do curso. A indicação do mundo do trabalho listado entre as facilidades é algo interessante, pois nos leva a entender que a docência, mesmo com todas suas dificuldades e contrastes, ainda configura como uma opção viável enquanto exercício laboral e o modo como puderam então refletir sobre ele no processo de formação durante o curso.

4.2.2. As dificuldades de participação no curso LEPT

Entre as dificuldades para a realização do curso, a questão do horário apareceu em algumas respostas, mas sabe-se que essa é uma condição pessoal, tanto que para outros representa uma facilidade. Outras condições particulares indicadas por eles foram “conciliar estudo com trabalho” e “compreensão da área humana”. De fato, estudar na vida adulta é um desafio, pois além do trabalho, muitas vezes, as pessoas também têm filhos, ou precisam cuidar de seus pais etc. A participação no curso de Licenciatura em Educação Profissional significa um retorno à graduação, um recomeço e uma mudança de área, na maioria dos casos. Esse último quesito pode sim gerar dificuldades de compreensão de uma área teórica diferente. Como essa mudança, esse recomeço, geralmente, significa a procura por melhora financeira, se essa expectativa não for correspondida também pode representar uma dificuldade.

Outra resposta que foi apontada como dificuldade foi “excesso de material e aula aos finais de semana”. Observa-se que o curso é intensivo, porque não possui a duração das licenciaturas comuns, até porque a ideia é convalidar conteúdos da primeira graduação e aprofundar nas dimensões constitutivas de formação para a docência, com elementos para a formação de um professor crítico e emancipado, que “seja capaz de inter-relacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, políticos e sociais nos processos educacionais na educação profissional” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2018, p. 13). Ainda segundo o PPC, o curso procura

[...] cumprir a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que determina a carga horária para a formação pedagógica para graduados não licenciados, o curso de Licenciatura em

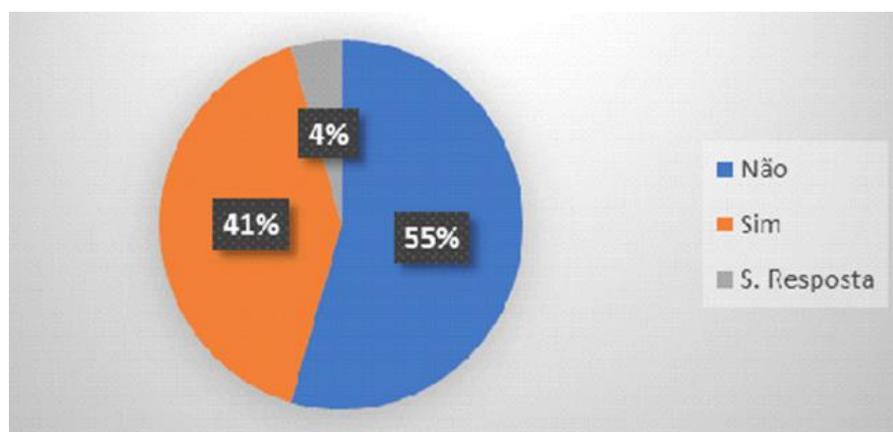
Educação Profissional foi estruturado em 900 horas/relógio de componentes curriculares que abrangem os núcleos de formação geral e do núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional (conteúdos pedagógicos), 300 horas/relógio de estágio supervisionado distribuídas nas quatro etapas e 200 horas/relógio de atividades formativas complementares, conforme disposto no inciso III do art. 12 da Resolução CEB/CP n°. 02/2015. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 21).

Para cumprir essa demanda curricular, muitas vezes, as aulas aos sábados são necessárias, e isso também justifica a quantidade de material. Além de todas as disciplinas, os alunos precisam participar de atividades complementares, tais como seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, intercâmbio, residência docente, monitoria, extensão e mobilidade estudantil. Com isso,

O curso está estruturado em quatro etapas. A primeira delas visa a contextualizar o aluno no contexto educacional da Educação Profissional; a segunda aprofunda fundamentos teórico-metodológicos da educação; a terceira está voltada para a reflexão acerca dos processos educativos e o estudo dos instrumentos que embasem o fazer pedagógico; e a quarta etapa é a culminância de todo o processo de construção do fazer pedagógico, que é praticado na intervenção pedagógica. A intervenção pedagógica trata-se da regência em sala de aula organizada e planejada pelo aluno em consonância com os conhecimentos teóricos-metodológicos-práticos desenvolvidos durante as três primeiras etapas do curso. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 23).

Uma resposta contraditória à indicação do mercado de trabalho, apontada entre as facilidades, é o descontentamento com o retorno financeiro. Então, temos que, ao mesmo tempo em que a docência é uma oportunidade laboral viável, ela tampouco oferece o retorno financeiro desejável, sendo considerada neste ponto uma dificuldade. Complementando essa questão, o Gráfico 2 demonstra o percentual de alunos que tiveram dificuldades ou facilidades em realizar o curso.

Gráfico 2 – Respostas à questão sobre facilidades e dificuldades para cursar a LEPT



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos vinte e dois (22) entrevistados, vinte e um (21) responderam a essa questão, sendo que doze (12) não encontraram dificuldades para cursar a Licenciatura e nove (9) sim. Houve um relato específico sobre o estágio supervisionado no próprio IFB – para este componente são destinadas trezentas (300) horas do curso. O egresso relatou que o curso teria pouca prática, o que pode nos levar a acreditar que o aluno se refere à prática apenas como a intervenção pedagógica, desconsiderando que, em todas as etapas, há prática configurada no acompanhamento e observação de professores.

Já um segundo relato critica as aulas a distância, tão comuns nesse novo cenário mundial. Segundo a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), os cursos de graduação podem oferecer 20% de suas disciplinas na modalidade a distância. De acordo com este participante, os professores não conseguiram se organizar nas aulas a distância, o que comprometeu o excelente nível do curso.

Diante de toda a análise realizada nesse ponto, observa-se que o elemento da formação está estreitamente ligado ao assumir-se na docência e ao reconhecimento da função docente, categoria que discutiremos a seguir.

4.3 Assumir a Educação e a Docência

Retomando o Quadro 9 (nas páginas 86 e 87), que indica marcações em escala sobre o nível de contribuição do curso para a profissionalização docente, conseguimos observar aspectos que levam esses profissionais a assumir sua condição de docente. Assim, em percentuais ligados ao somatório das escala 4 e 5, temos que 81% dos respondentes considera que o curso de licenciatura possibilitou “Reconhecer as especificidades da docência como atividade profissional”, bem como forneceu subsídios para “Planejar, Organizar e Gerir as aulas”, fortalecendo, assim, o próprio exercício da docência. Já 90% desses respondentes julga que o curso estimulou a preocupação em “Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos” ; outros 86% diz ter se tornado capaz de “Utilizar uma variedade de métodos de ensino” e 76% foi incentivado a “Buscar formação continuada”.

Como já debatido em nosso estudo, a função primordial do professor é ensinar, é ser mediador do conhecimento ao alunado, tal como Roldão (2007) bem definiu: “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Assim, assumir a docência é se sentir pertencente a esse lugar de ajuda na construção do saber, como mediador da troca no ensino-aprendizagem. Quando esse indivíduo entende as especificidades da profissão, importa-se com os educandos, preocupa-se com suas aulas e conseguem diversificar seus métodos a fim de que mais alunos possam

aprender. Destarte, esse profissional já se aceita como professor, mesmo que sua primeira formação seja em outra área. É isso que os sujeitos da pesquisa demonstram nesse item, especificamente, com suas falas expostas no Quadro 9.

Outra questão levantada se refere à avaliação que o participante fez do curso para o seu trabalho como professor. Dos vinte e dois (22) entrevistados, dezenove (19) responderam ao questionado e apenas dois (2) apresentaram respostas neutras, parecendo demonstrar que a experiência no curso não teve nenhum impacto em seu trabalho, não agregando conhecimentos à sua prática. Ressalta-se, mais uma vez, que a maioria dos respondentes já trabalham como docentes.

A maioria significativa dos sujeitos relatou que a Licenciatura em Educação Profissional contribuiu para melhoria de suas práticas pedagógicas, isto é, que a teoria que acrescentou conhecimentos à atividade docente. Percebe-se, nessa situação, mais uma vez, o esforço de se assumir a docência, agora com elementos mais voltados para o desenvolvimento de uma práxis emancipatória-crítica. Pode-se afirmar que o curso de LEPT objetiva formar professores reflexivos que sejam capazes de incentivar em seus alunos um pensamento crítico-político e, assim, formar sujeitos e trabalhadores mais completos, não apenas técnicos capazes de executar bem seu trabalho, mas trabalhadores pensantes que possam avaliar a situação em que se encontra a sociedade e sejam capazes de contribuir com ela. Segundo Curado Silva (2017, p. 126),

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

Seriam exemplos dessa perspectiva, as respostas dos egressos sobre como o curso de licenciatura os munuiu de elementos que permitiram desenvolver melhor seus trabalhos, tais como em: “De grande relevância para a prática educativa”. O curso, segundo esses egressos, estimulou-os à pesquisa, à preocupação com uma formação mais global e completa, à uma docência mais humanizadora, pois seus alunos sinalizaram melhorias nas aulas. Tudo isso nos aponta, mais uma vez, para o fato de que esses sujeitos assumiram a docência e, para além disso, uma docência crítica que os tornaram professores críticos.

Nas respostas acima apontadas, podemos trazer à discussão também o conceito de saber crítico-contextual que, segundo Saviani (1996, p. 148), é “[...] relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”. Isso quer dizer que esse

conhecimento do contexto histórico atual prepara os alunos desses professores “[...] para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora (p. 148).”

Essas respostas nos deram subsídios para entender que os pesquisados compreenderam a importância da teoria nas suas práticas pedagógicas, o que pode culminar em uma práxis emancipadora, inclusive com a possibilidade de pesquisa. Aliás, a pesquisa é um elemento de suma importância na construção do professor pesquisador, uma vez que, para Curado Silva (2011, p. 26),

O tema pesquisa do professor da educação básica é privilegiado pela literatura educacional e parece engendrar uma nova cultura de docência que une o individual e o coletivo na ilusão de que, ao se conscientizar de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor cria condições de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar. Tal proposta opera em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, do condicionamento dessa melhoria à ação transformadora do professor sobre sua própria prática.

Nesse viés, entende-se que a educação, principalmente voltada ao trabalho, deve ser emancipadora e não apenas “se curvar à vontade” do mercado. Esses profissionais formados para o trabalho não são apenas mão-de-obra, são pessoas que devem ter acesso à uma educação global, mais completa e não fragmentada pelo tecnicismo. A fúria da lógica do capitalismo não pode se sobrepor à oportunidade de uma boa formação, sobretudo humana. E para tanto, são necessários docentes capazes de inspirar seus alunos a esse pensamento e que estes possam transformá-los em realidade.

Percebemos, também, a relação com a proposta de um PPC que os egressos vivenciaram e que podemos considerar uma proposta humanista “[...] em prol de uma educação humanizadora e significativa” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 12), com disciplinas e docentes que tentam trabalhar o pensamento crítico e o incentivo à pesquisa, formando um educador que

[...] terá o perfil de educador crítico que seja capaz de inter-relacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, políticos e sociais nos processos educacionais na educação profissional. Deverá nortear a prática do ensino como elemento de valorização humana, da autoestima e do exercício pleno da cidadania. Será capaz de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão [...] (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2018, p. 13).

Uma outra dimensão dessa categoria “Assumir a docência e o reconhecimento da função docente” pode ainda ser referendada pela indicação de elementos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, tanto no âmbito da escola como no âmbito da

sala de aula, pois “A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas” (VEIGA, 2002, p. 6). As administrativas se referem, basicamente, às estruturas físicas da escola, bem como a gestão de recursos humanos e financeiros desta, incluindo materiais, equipamentos e mobília.

Já as estruturas pedagógicas "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades" (ALVES, 1992, p. 21). Essas estruturas pedagógicas dizem respeito “[...] às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo” (VEIGA, 2002, p. 6). São incluídos, sobretudo, “[...] todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico” (p. 6). Dessa forma, a OTP diz respeito a todo o trabalho desenvolvido na escola, aos documentos e processos e seus andamentos.

Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação Profissional, segundo os respondentes, foi importante também no direcionamento de seus alunos no que se refere ao funcionamento pedagógico da escola, seus documentos e avaliações. Inclusive, no PPC, essa preocupação é expressa em alguns momentos. Nos objetivos do curso, por exemplo, espera-se que, ao final do programa, o aluno possa “[...] compreender as necessidades estruturais que relacionam, via legislação, o domínio do saber pedagógico com o exercício da profissão docente” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 14), demonstrando a importância da OTP para a constituição desse profissional.

Assim, evidencia-se o saber didático-curricular definido por Saviani (1996, p. 148), em que “[...] compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”. De maneira mais ampla, esse saber para Saviani é “[...] o domínio do saber-fazer [...] na dinâmica do trabalho pedagógico” (p. 148).

Essa preocupação também pode ser observada no currículo com o curso dividido em 4 etapas e a presença das disciplinas Organização Didático-Pedagógica, e Estrutura e Legislação da Educação Brasileira. Esta última objetiva situar os alunos na estrutura macro da educação, apresentando-lhes as legislações nacionais pertinentes e a anterior mostra a estrutura micro da educação em que planejamento e avaliação são tópicos trabalhados, na tentativa de demonstrar ao aluno esse movimento da estrutura organizacional brasileira e como a escola está composta.

É necessário ressaltar que essa categoria foi recorrente em nosso estudo, posto que quatro (4) pessoas relataram que houve melhoria em seus trabalhos na área de organização,

planejamento, cronograma, avaliação, e relação professor/aluno. Uma vez que esses docentes, apesar de já atuarem como tal, não tinham, teoricamente, as informações desse movimento, é possível que desenvolvessem essas atividades de forma intuitiva, seguindo o fluxo de seus locais de trabalho e, por isso, essa dimensão tenha aparecido, recorrentemente, neste trabalho. O que não se pode ignorar, entretanto, é o viés político da OTP e o destaque somente das contribuições pedagógicas práticas. Para Veiga (2002, p. 6), por exemplo,

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder. A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos”.

Tendo em vista esse posicionamento político que a OTP carrega, a organização das escolas não acontece de maneira aleatória, porque é instituída com uma intenção e dita os movimentos desse espaço. Desse modo, é difícil pensar que a escola seja um lugar neutro, sem influência da atualidade, porque, realmente, não o é, pois se configura como representação da sociedade. Dito isto, não se pode desconsiderar que, nesses espaços, aparecem oportunidades de se “travar uma luta” contra-hegemônica, seja na proposta de uma formação docente mais emancipadora e crítica, ou na criação de documentos norteadores da escola que podem conduzi-la a oportunizar formação de qualidade a parte da sociedade que, normalmente, ficaria à margem de tal formação. Sobre isso, Veiga (2002, p. 9) afirma que “[...] há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola”.

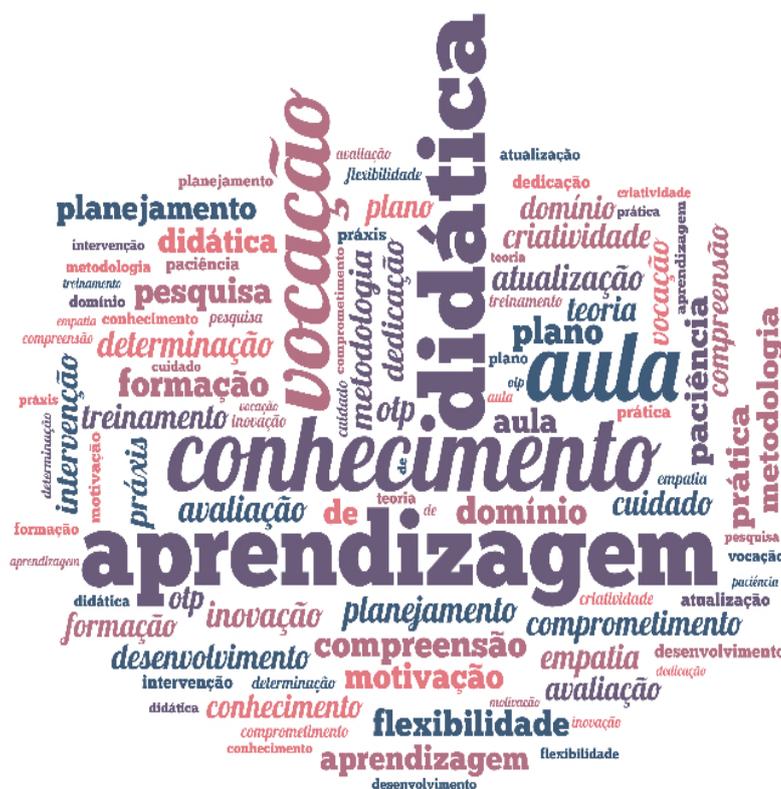
Pelo exposto, percebemos que, de forma um pouco contraditória, quando relacionamos as categorias profissionalização e trabalho docente na EPT, bem como a formação docente que o curso possibilitou aos egressos, temos mudanças conceituais para o reconhecimento da função docente e, conseqüentemente, para a construção da profissionalidade desses egressos, uma vez que, conforme relatado pelos respondentes, o curso mudou “a visão”, “as práticas” e promoveu o aperfeiçoamento de seus trabalhos. Corroborando com a tese explicitada em outra oportunidade, os sujeitos da pesquisa indicaram as possíveis contribuições que a realização do curso, de modo geral, trouxe aos seus trabalhos e que estão dispostas no Quadro 11.

Quadro 11: Contribuições do curso de LEPT

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO	PARTICIPANTES
Modo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos	19
Reconhecer-me como professor	19
Realizar atividades diferenciadas	16
Descobrir o que se espera de mim como professor	16
Estabelecer a relação teoria-prática	17
Selecionar conteúdos a serem ensinados	17

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda sobre esse tema, a Figura 3 traz uma nuvem de palavras em que se encontram as indicações de conhecimentos que os egressos do curso de Licenciatura em EPT julgam serem necessários para exercer a docência.

Figura 3 – Conhecimentos necessários para exercer a docência

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os conhecimentos compõem uma lista extensa, ainda que “motivação”, “empatia” e “vocaçao” não sejam necessariamente conhecimentos, mas sim, atitudes, aproximando-se

mais de uma perspectiva personalista de se qualificar a profissão. Sobre esse conhecimento atitudinal, Hoyle (1980, p. 44 apud CRUZ, 2017, p. 24) apresenta a profissionalidade como “[...] atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”. Ainda sobre essa dimensão da função docente, Saviani (1996, p. 148), considera que este conhecimento “[...] compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”, e guarda coerência entre fundamentos e práticas de construção do trabalho, delineando o que se deste profissional.

Dentre essas três palavras, vocação chama mais a atenção porque também nos remete a uma construção inicial histórica e cultural da profissão, pela qual acreditava-se (e, por vezes, ainda se acredita) que a docência era praticamente um sacerdócio, herança de quando igreja e escola conviviam conjuntamente como uma única unidade no século XVI. Sobre isso, Hypolito (1991, p. 114) explica que,

No campo, elas são habitualmente conduzidas por um mestre leigo dependente do pároco. Não há procedimentos uniformes com respeito à escola e ao pagamento do mestre: os notáveis locais, os homens de igreja e as assembleias de habitantes ou os conselhos de aldeia aí intervêm com uma capacidade de decisão que muda de acordo com a região e mesmo com o lugar. Em contraste, ninguém pode ser nomeado mestre sem a aprovação das autoridades eclesiásticas. Nesta época, o contrato assinado pelo mestre (de duração muito variável) compreende quase sempre obrigações religiosas (ajudar o pároco, cantar a missa, fazer soar os sinos, etc.), "comunitárias (exercer as funções de secretário da administração municipal, dar corda ao relógio, etc.) e docentes: é quase desnecessário dizer que essas últimas não são as mais importantes. De resto, uma grande parte desses mestres exerce ainda atividades agrícolas ou artesanais.

Isso traz marcas que até hoje precisam ser superadas para que a profissão seja aceita como uma prática social concreta e histórica e não como um dom. Ao retomar a análise da nuvem de palavras da Figura 3, na página anterior, pode-se observar quantos elementos os pesquisados consideram importante para a construção do “ser docente”.

As palavras que mais se destacam são aprendizado, conhecimento, didática e vocação. Aprendizado e conhecimento são ligadas pela semântica, sendo muitas vezes utilizadas como sinônimas, o que não demonstra uma novidade, visto que um curso novo, uma nova formação sugere realmente a construção de um conhecimento. A escolha da palavra didática parece expressar uma preocupação em saber ensinar algo de maneira satisfatória, uma vez que didática, segundo Veiga (1983, p. 35), “[...] é entendida como um conjunto de normas e regras prescritivas que visam a orientação do ensino e do estudo”.

As palavras acima também nos remetem ao saber pedagógico definido por Saviani

(1996, p. 148), uma vez que “[...] incluem os conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”. Para o autor, esse saber acaba por definir “[...] a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais [...]” (p. 148).

Em segundo plano, aparecem palavras como aula, aprendizagem, flexibilidade, plano, planejamento, pesquisa, compreensão, motivação, formação. E as mais periféricas são intervenção, metodologia, paciência, treinamento, domínio, empatia, desenvolvimento, criatividade, atualização, prática, avaliação. Sobre esses conhecimentos, Xavier (2014, p. 831) entende que

Os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Com isso, os autores contrapõem o caráter subjetivo do trabalho docente aos ideais de racionalidade e objetividade que marcaram, durante muito tempo, as orientações de alguns especialistas em planos e políticas dirigidos aos professores.

Apesar de toda a importância técnica, como antes já abordado, o caráter subjetivo dessa construção também se faz presente e é muito forte. Assim, a maneira como os docentes são vistos pela sociedade, “como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47) são resultado de múltiplos discursos do que a sociedade espera de um professor. Ainda, segundo esses autores,

São diversos os veículos desse discurso e alto o poder de penetração das demandas oficiais em jornais, nos comentários educacionais veiculados pela mídia, nos periódicos especializados, etc. Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (p. 47).

Observamos, nessa nuvem de palavras, algumas dimensões que também constituem o trabalho do professor. Para esta análise, usamos as dimensões do trabalho docente consideradas por Freire (1996). A Dimensão Profissional/Institucional se faz presente em palavras como planejamento, treinamento e OTP que configuram ferramentas que guiam os docentes, auxiliando-os em suas práticas pedagógicas. E como observado anteriormente, seria o saber didático-curricular apontado por Saviani (1996).

Para a Dimensão Cognitiva, encontramos palavras como conhecimento, desenvolvimento, formação, prática, inovação, metodologia e domínio que direcionam as

discussões sobre a construção do conhecimento a partir do saber científico, de experiências em sala de aula e do compartilhamento de situações entre os pares.

A Dimensão Filosófica traz a ideia de que o ser está sempre em construção, é um ser “inacabado” e, para tanto, encontramos palavras como aprendizagem e atualização; assim como as palavras cuidado e comprometimento evidenciam a Dimensão Ética. Já a Dimensão Afetiva é representada pelas palavras empatia e paciência e, por fim, a Dimensão Estética é representada pela palavra criatividade.

Em síntese, tudo o que foi mencionado pelos egressos corrobora com a discussão da função docente e a constituição da profissionalidade. A junção dos elementos que constroem a profissão, sua função e sua história se reflete na construção da profissionalidade de cada um desses sujeitos e, dentre os elementos, também está a dimensão política de sua constituição. Desta feita, foi interessante para essa discussão a resposta relacionada às contribuições do curso: “Descobrir o que se espera de mim como professor” que também possui uma forte relação com a dimensão política.

Essa frase, por exemplo, demonstra preocupação com a imagem da profissão na atualidade. Desta feita, observamos que há uma representação do professor ideal que vai se moldando de acordo com a época. Ao lembrar que, historicamente, houve a feminização da profissão, a imagem da “tia” vem instantaneamente ao nosso pensamento. Hypólito (2005, p. 47) relembra que aquela mulher bonita, bem vestida, paciente e feliz são professoras que “[...] são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício”. O autor ainda ressalta que é comum “Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito” (p. 47).

Então, que tipo de docentes a sociedade tem “produzido” atualmente? A escola, enquanto instituição, tem passado por um período difícil, pois “As concepções que comumente se difundem sobre a função da escola e o papel do professor, em geral, aparecem associadas a duas noções recorrentes: a noção de que a educação escolar se encontra em crise e a convicção de que é preciso promover uma mudança” (XAVIER, 2014, p. 830). Diante dessa situação, infelizmente, parece que, na educação, há uma eterna “caça às bruxas”, sempre em busca de responsáveis pelo fracasso escolar, o que desencadeia a culpabilização dos docentes.

Na última década, segundo alguns discursos, os professores têm sido apontados como

os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Esse discurso interpelou e vem interpelando os docentes da escola pública, dos ensinos fundamental e médio (ANADON; GARCIA, 2004; HYPOLITO et al., 2003), produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos (HYPOLITO, 2005).

Indubitavelmente, essa identidade profissional não é construída somente por esses discursos, conforme já discutido anteriormente. Contudo, é preciso ressaltar a importância de tais falácias. É muito importante entender que, politicamente, a profissão é marcada e utilizada para se propor ou se conseguir algo. E, assim, a autonomia dos professores vai sendo “minada” e seu trabalho pré-definido e moldado.

Com isso, é possível afirmar que a educação sempre vai caminhar de acordo com o governo vigente. De certa forma, torna-se parte da construção governamental e, muitas vezes, sua imagem fica condicionada a esse movimento.

4.4 Sugestões para Melhoria do Curso

Dentre as sugestões que os participantes da pesquisa apresentaram, uma foi sobre o estágio supervisionado que os alunos realizam na própria instituição. Foi sugerido que o estágio fosse dividido em etapas, duas ou três, para ser realizado no início, meio e fim do curso, o que, na verdade, já acontece. De acordo com Plano de Curso, o estágio é desenvolvido nas 4 etapas de ensino,

Considerando esse aspecto, o plano propõe uma carga horária de 300h para o estágio supervisionado, dividido em 4 etapas. Em cada uma das três primeiras etapas, o estudante deverá realizar as atividades do estágio em uma modalidade da educação profissional, para que, no quarto semestre, possa eleger a modalidade que fará a intervenção pedagógica. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2018, p. 24).

Em todos os semestres, há a presença da prática, mas a intervenção é realizada somente no quarto semestre, o que corresponde à quarta etapa do estágio, pois as fases anteriores são de observação. Provavelmente, o aluno deve entender como estágio apenas a fase de prática em si que, para ele, deve ocorrer em todas as etapas e não somente na quarta fase, desconsiderando, assim, a tentativa de se configurar a práxis no curso. Em cada semestre cursado, o aluno tem a oportunidade de ter contato com um tipo de curso da modalidade, a saber: cursos técnicos subsequentes; cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico – EMI; Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; e, no último semestre, há a oportunidade de o aluno propor um curso de Formação Inicial e Continuada – FIC.

A proposta do Plano de Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica é tentar equilibrar a teoria e a prática, a fim de contribuir “[...] para a construção de uma práxis capaz de, de fato, atender às reais necessidades que os processos formativos trazem” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2019, p. 16). Nesse sentido, esse ensino não pode ter foco na transmissão da teoria, configurando a velha educação bancária, em que o conhecimento é apenas “depositado” no aluno, como refletiu Paulo Freire. Nem tampouco, deve ser focado apenas na prática, desconsiderando todas as reflexões que a teoria pode contribuir com esse aprendizado. Para uma educação crítica e emancipadora, precisamos formar docentes críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Todavia, a concepção de educação dos alunos do curso parece estar pautada na racionalidade prática, na epistemologia da prática proposta por Schön (2000) que acredita que situações reais prevalecem sobre a teoria, minimizando, assim, as contribuições desta. O referido autor defende a ideia de uma prática reflexiva, entendendo que é possível apreender o conhecimento no exercício e na reflexão do que foi realizado, desenvolvendo a chamada prática reflexiva. Inclusive, há a defesa de situações que a teoria não prevê e que devem ser resolvidas na prática. Segundo Schön (200, p. 37)

[...] podemos distinguir dois tipos de situações práticas e dois tipos diferentes do ato de conhecer apropriado a elas. Há situações familiares, nas quais o profissional pode resolver o problema pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional. Há também, situações incomuns nas quais o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis.

Ao que parece, é a busca por respostas rápidas, por intervenções práticas imediatas que pode ser reflexo das mudanças advindas com o avanço da tecnologia que imprimiu ao mundo outro ritmo e faz com que as pessoas estejam sempre com pressa. Esse ritmo acelerado vai se refletindo em todas as áreas da vida humana, inclusive na educação em que se espera intervenção prática e rápida, sem mediação da teoria, fundamentando a epistemologia da prática. Mas, para superar essa situação, segundo Almeida apud Garaudy (1983, p. 4) somente com a

[...] mediação; o mediato é, então, o estado que dela decorre. A superação só se viabiliza quando coisas ou estados distintos estabelecem relações entre si, mas elas devem ser de mediação, que é uma relação qualitativa fundada na força e caracterizada pela negatividade e pelo reflexo. Quando se trata da superação, deve-se ter claro que ela sempre se refere a uma contradição. Por isso, se a superação

transformador estão em destaque, circundadas por outras palavras, em segundo plano, mas também importantes como maravilhoso, aperfeiçoamento, complemento, reflexão, aprimoramento, crescimento, excelente, diferenciada, enriquecedor, fundamental, norte. Isso demonstra as contribuições que o curso promoveu na profissionalização desses sujeitos. É importante ressaltar que, nesta questão, dos vinte e dois (22) participantes, apenas um não respondeu e outro considerou o curso regular.

O impacto causado pela Licenciatura em EPT na vida dos cursistas pareceu ser positivo, contribuindo de forma significativa para seu exercício docente. As palavras da Figura 4 evidenciam esse fato, demonstrando o contentamento dos entrevistados. Há então, apesar de algumas dúvidas, muito valor nesse processo formativo para acrescentar à prática do dia-a-dia. Nesse sentido, podemos inferir que a formação de professores

é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (SILVA, 2011, p. 15).

Aceitamos, assim, que a Licenciatura em EPT tenta promover a reflexão coletiva no desenvolvimento de suas disciplinas e debates, despertando, em seus participantes, a consciência de seu papel na sociedade, a fim de gerar esse “despertar” nos alunos e, com isso, promover uma mudança social. Isso porque o ser humano é social e histórico, e se constitui nas relações com os outros, nos locais que frequenta, nas circunstâncias pelas quais passa. Podemos entender, pelas palavras escolhidas na nuvem da página anterior, que a formação continuada é importante por ser uma condição ontológica do ser humano. Esse ser está em constante mudança, todos os dias se constrói, reconstrói e, assim, vão aparecendo novas demandas profissionais e pessoais.

Diante desta pesquisa, que foi permeada pelas 3 categorias: Trabalho docente e profissionalização na EPT; Formação docente em EPT; e Assumir a docência e o reconhecimento da função docente, é possível verificar que a formação oferecida pelo curso é reconhecida como muito boa por seus egressos e de grande valia às suas vidas profissionais. A investigação, neste sentido, demonstra que a Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica contribui, significativamente, na construção da profissionalidade docente desses profissionais que não possuem, como primeira formação, a licenciatura. E quem sabe, o esforço, acima mencionado, poderá ser alcançado por esses e outros alunos que fizerem o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente para EPT de professores-bacharéis egressos do curso de Licenciatura em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Campus Samambaia. Para tanto, foi realizado um trabalho quanti-qualitativo, utilizando-se a abordagem crítico-dialética e, como instrumentos, a pesquisa bibliográfica e documental, e a aplicação de questionários.

Ao analisar os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente de egressos da Licenciatura em EPT foram encontradas três categorias que direcionaram este estudo, a saber: i) Trabalho Docente e Profissionalização na EPT; ii) Formação Docente em EPT; e iii) Assumir a Docência e o Reconhecimento da Função Docente. Essas categorias demonstram como desenvolvemos a investigação de nosso objeto de estudo por meio do processo de triangulação entre a abordagem de pesquisa, o referencial teórico eleito e os dados empíricos obtidos pelas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Sobre Trabalho Docente e Profissionalização na EPT, observamos que, no caso desta investigação, os docentes desenvolviam seu trabalho sem formação e habilitação específicas para a profissão, e que o curso de licenciatura em EPT promoveu a possibilidade de se afirmarem na profissão, cumprindo as exigências legais para o exercício profissional. Além disso, inclusive, puderam vislumbrar como uma nova oportunidade laboral em termos de empregabilidade, assim como a melhora de suas práticas pedagógicas. A licenciatura foi considerada, pela maioria dos sujeitos da pesquisa, como uma profissionalização, tanto na dimensão social quanto individual, e também a oportunidade de aprimorar suas ações em sala de aula.

Nesse contexto, diante dos dados analisados, o egresso reconhece a docência como atividade profissional ao validar a dimensão social da profissionalização docente. Com isso, a docência é também considerada uma atividade do mundo do trabalho, associada, sobretudo, a questões do trabalho docente referentes ao desempenho profissional, primordialmente, na relação teoria/prática. Assim sendo, planejar, organizar e gerir aulas e a busca pela formação continuada constituem tanto aspectos de trabalho como de regulação da atividade profissional, caracterizando aspectos próprios do saber-fazer docente, pontos essenciais para a profissionalização desta profissão. Verificamos, portanto, que todos esses elementos atravessam as demais categorias.

Desta feita, podemos considerar que, nesta categoria, a profissionalidade é vista como

um mecanismo de melhoria do trabalho docente. O curso de Licenciatura em EPT foi visto pelos pesquisados como um amplo instrumento de profissionalização e uma possibilidade de requalificação, mesmo para sujeitos com alta qualificação em suas áreas de formação inicial.

Sobre Formação Docente em EPT, temos, historicamente, uma realidade de formação fraca e fragmentada, conforme discutido em todo o trabalho. Mas, a despeito dessa realidade, vimos que a maioria dos sujeitos da pesquisa indicou que a participação no curso de Licenciatura em EPT pôde acrescentar elementos em sua prática pedagógica e em sua relação com a profissão, a fim de melhorá-la. Observamos que a maioria dos participantes buscou uma formação específica para a área da docência, o que evidencia um processo formativo, sobretudo, pela apropriação de conhecimentos próprios da docência na EPT. Com isso, poderia ser afastada a visão de que a docência seria apenas manifestada pelo domínio do conteúdo técnico/específico, confirmando, assim, a concepção da natureza compósita dos conhecimentos docentes.

Na situação desta investigação, os sujeitos já possuem uma formação acadêmica e, muitas vezes, uma especialização na área; por isso, acreditam ser desnecessário uma outra formação para o exercício docente. Esse fato pôde ser percebido entre os próprios professores do IFB, visto que, de vinte e dois (22) participantes, apenas três (3) são docentes do próprio Instituto. Em contraposição, pôde-se observar que muitos outros profissionais, mesmo apresentando qualificação em suas áreas técnicas, consideraram importante participar do curso de Licenciatura em Educação Profissional. Por essa segunda categoria apontada, podemos concluir, a partir dos dados analisados, que a formação para EPT, em termos políticos, apresenta-se ainda frágil e segmentada, mas o curso de Licenciatura em EPT pode significar a reafirmação na carreira dos profissionais que nela já estão, além de ser uma forma de auxílio à construção da profissionalidade.

Essas categorias discutidas resultam ou se revelam a partir do “Reconhecimento da Função Docente”, pois a função principal do professor é ensinar, é ser mediador do conhecimento, não desconsiderando a importância de outras dimensões e saberes que compõem o trabalho docente. Dessa maneira, assumir a docência é estar em um lugar na construção da aprendizagem. Quando esse profissional compreende as particularidades do exercício da profissão, preocupa-se com seus alunos, com suas aulas, com seus métodos para que possa proporcionar maior aprendizado aos educandos. Esse sujeito, portanto, reconhece-se como docente, e desenvolve as dimensões do seu trabalho como professor, tais como a profissional/institucional, cognitiva, filosófica, ética, estética e afetiva; ainda que esta não seja sua primeira formação.

Esse processo formativo é fundamental para a construção da profissionalidade desse profissional e é um movimento constante em sua trajetória, pois essas relações, essas trocas proporcionam a constituição do ser professor no exercício da profissão, nas trocas com os alunos, seus pares, toda a comunidade escolar e a sociedade.

Talvez pelo fato de a docência ter essa importância na vida dos sujeitos da pesquisa, a maioria considera que a Licenciatura em Educação Profissional promoveu o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Destarte, podemos considerar que a teoria atribuiu valor não só à atividade docente, mas a toda cultura profissional desse professor e, assim, contribuiu com o fato de se assumir a docência, mas, desta vez, com elementos indicando o desenvolvimento de uma prática não desvinculada da teoria. Assim, esses professores podem estimular em seu alunado um pensamento crítico-político e, dessa forma, quiçá, formar trabalhadores mais completos, sujeitos pensantes que tenham condições de contribuir para a melhoria social.

Outro aspecto importante desenvolvido pela Licenciatura em Educação Profissional, segundo seus egressos, e que também corrobora para o reconhecimento do “ser professor”, refere-se ao funcionamento pedagógico da escola, seus documentos e avaliações. Enfim, a união desses elementos, aliada ao desenvolvimento das dimensões do trabalho docente, constitui a profissão, sua função e sua história, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalidade de cada um desses sujeitos. Essa última categoria de análise se fez presente a todo momento na pesquisa e foi expressa pela preocupação com o indivíduo que está em formação – interesse dos pesquisados pelos estudante – e, por fim, a autopercepção dos docentes como pertencentes a essa profissão, munidos, agora, de conhecimentos próprios da docência, definindo-os, assim, como tal.

Desta feita, ressalta-se que, no Estado do Conhecimento, foi realizado um levantamento bibliográfico na tentativa de eleger textos que se aproximassem do objeto de estudo. Nesse processo, observamos que a maioria das pesquisas é de cunho qualitativo, sendo que a maior incidência de estudos está na região Sudeste, posto que, na Centro-Oeste, não encontramos nenhum trabalho sobre o tema pesquisado. Separamos o material selecionado em 5 categorias, a saber: i) Fundamentos para EPT; ii) Reflexões para Formação Docente para EPT; iii) Levantamento Bibliográfico; iv) Profissionalidade Docente/Constituição da Docência para EPT; e v) Trabalho Docente, Sentidos e Conhecimentos. A partir dessa separação, foi verificada a proximidade do material com nosso objeto.

Para tanto, julgamos primordial nos debruçarmos no estudo sobre a profissionalidade docente. Com isso, assumimos a definição de Cruz (2017) que considera que a

profissionalidade docente é um compósito de elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos, representados por trocas entre os indivíduos e as instituições, sendo esses indivíduos influenciados social e historicamente pela profissão que tem como base a teoria para uma prática coerente a fim de construir, assim, o “ser professor”. Em outras palavras, refere-se a um processo que perpassa todos esses elementos, estabelecendo-se em uma relação entre indivíduo e sociedade, por isso, objetividade-subjetividade enquanto unidade. Essa imersão no assunto foi necessário para melhor analisar os elementos constituidores da construção da profissionalidade dos sujeitos da pesquisa que permitiu, assim, compreender melhor como se desenvolve essa construção.

E para melhor contextualizar e compreender os elementos observados na análise, foi realizado um estudo sobre o percurso da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, à luz de sua história, trazendo ao debate a formação para esta modalidade e considerando o capitalismo como um fenômeno dialético, bem como o trabalho docente, sobretudo na EPT, com todas as suas contradições. Assim, com um exame minucioso do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em EPT, desvelamos a intencionalidade e o esforço da instituição em propor um processo formativo mais voltado para a modalidade.

Dessa maneira, com todo o aporte teórico e com as respostas do questionário aplicado a vinte e dois (22) egressos, que contribuíram como sujeitos deste estudo, foi realizada uma análise categorial das questões abertas. Acolhendo as respostas sem julgamento, depois dividindo-as em similares e contraditórias, chegamos às categorias de análise. Também dispusemos de nuvem de palavras para tentar entender o pensamento dos pesquisados. Isso posto, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, foi possível compreender a contribuição que a LEPT tem oferecido aos seus participantes, como estes têm refletido sobre suas práticas pedagógicas, seu papel social e sobretudo, sua importância nesse cenário que tem o trabalho como princípio educativo.

Sabemos, contudo, que esse estudo é só o início de uma valorosa discussão e que precisamos de mais trabalhos sobre a temática, a fim de consolidar a EPT e fazer dela o caminho para uma mudança social, oportunizando aos menos favorecidos uma educação pública, gratuita e de qualidade. Isso significa oportunizar uma educação que não queira apenas obedecer às ordens do mercado, mas, sobretudo, oferecer uma formação educacional mais integral, mais humana, menos fragmentada. Para isso, que sejam preparados professores mais críticos para ajudar nesse importante movimento para uma sociedade mais justa.

No entanto, o que se tem no país é uma construção histórica em que o ato de formar para o trabalho esteve, na maior parte das vezes, vinculado aos interesses das classes

dirigentes em constituir mão de obra alienada, em um exercício que confina os trabalhadores às tarefas repetitivas e os priva do conhecimento e do controle de seu próprio processo trabalhista. É um sistema que afasta os trabalhadores dos produtos que emergem de seu trabalho, fazendo com que os indivíduos se distanciem do processo e não se reconheçam parte dele, não gozem dos frutos de sua própria produção, promovendo, por fim, a alienação.

Essa dissertação comprovou a importância da formação para os professores, sobretudo de EPT, deixando claro, com as respostas obtidas na pesquisa, as contribuições dessa formação para a constituição docente e, principalmente, para os discentes que são os verdadeiros favorecidos com as melhorias proporcionadas pelo curso. Não podemos afirmar, contudo, que essa seja a formação necessária para esses profissionais, pois precisamos de mais estudos e mais pesquisas para, enfim, compreender qual o melhor caminho para esse processo formativo. Porém, podemos considerar iniciativas como a do curso de Licenciatura em EPT como um início, um diferencial, um percurso que se preocupa com os docentes que estão formando e com os alunos, muitas vezes, trabalhadores que esses docentes formarão.

Enfim, dessa maneira, percebemos que há possibilidades de se pensar processos formativos mais coerentes para a modalidade. Para tanto, basta superar a herança histórica de educação desprestigiada e entender que a mudança social é possível por meio de uma educação de qualidade, com a oferta de oportunidades àqueles que não a tem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Luís Vieira de. **A Mediação como Fundamento da Didática**. UNINOVE. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/2_a_mediacao_como_fundamento_da_didatica.pdf. Acesso em 17 jan. 2022.
- ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto, PT: Edições Asa, 1992.
- ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais da revista “Nova Escola”. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ANPED*, 5., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2004, v.1, p. 1-15.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Constituição da Profissionalidade Docente: Os Efeitos do Campo de Tensão do Contexto Escolar sobre os Professores. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. *In: FERREIRA, Jaques de Lima (org.). Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 355-378.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – Campus Januária**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17323>. Acesso em: 11 set. 2021.
- ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. **Residência Docente**. 2016. 56 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19186/1/2016_PollianaRochaDiasAraujo_tcc.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.
- BARISI, Giusto. La Notion de professionalité pour les syndicats en Italie, L'Emploi enjeu économiques e sociaux. **Colloque de Dourdan**, p. 379-394, 1982.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n.44, p.19-32, abril 1998.
- BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na Educação Profissional articulada à educação de jovens e adultos**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9492/1/2011_CristianeJorgedeLimaBonfim.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. Descritores de profissionalidade para a educação profissional tecnológica. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7566&ano=1909&ato=3340zaq1UeNRVT520>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1968. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5540&ano=1968&ato=e8fEzZ610djRVT26f>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

Brasília, DF: Casa Civil, 1969a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969**. Estabelece normas transitórias para execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF: Casa Civil, 1969b.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=655&ano=1969&ato=f25UTVq1EMjRVT854>. Acesso em: 02 jul.2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providencias. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977**. Sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º grau. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port396_77.htm?Time=5/2/2006%2012:50:57%20AM. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1991. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/2515_e725a72f0b81621b54287c46e72ccb38. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

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. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e

tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 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: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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: MEC, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-rescne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Plataforma Nilo Peçanha 2021 (Ano base 2019). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CAPARRÓS, Alessandra Verni. Contribuições de parcerias para a formação de professores de educação profissional. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

CARDOSO, Solange. **As vivências do trabalho docente das professoras e dos professores da Educação Infantil no Distrito Federal.** 2018. 134 f. Projeto de tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

CARMO. Jefferson Carriello do. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos Cemarx**, n. 5, 2009.

CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de. **Professores da Educação Profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência.** 2017. 137 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20841/2/Carla%20Geovana%20Fonseca%20da%20Silva%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** Brasília, DF: Inep, 2008. Disponível em: www.oei.es/historico/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf. Acesso: 23 mar. 2017.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016, 287 p.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **EDUCAÇÃO, [S. l.]**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife. UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A Construção da Profissionalidade Docente para a Educação Profissional: Análise de Concursos Públicos para Docente**. In: A Produção do

Conhecimento em Educação Profissional.. . Anais [...] Natal: IFRN, 2013 Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1297/A%20CONSTRU%20c3%87%20DA%20PROFISSIONALIDADE%20DOCENTE%20PARA%20A%20EDUCA%20c3%87%20PROFISSIONAL%20AN%20LISE%20DE%20CONCURSOS%20P%20B%20LICOS%20PARA%20DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07 jan. 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Trabalho e profissionalidade docente na Educação Profissional: apontamentos para a formação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/> Acesso em: 31 jan. 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a educação profissional. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 37-46, mar. 2014.

DOI:<https://doi.org/10.15628/holos.2014.1999>. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 06 set. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Porto, ano 4, n. 1, p. 67-84, 2006.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 13-32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, set./dez. 2017. p. 121-135. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 01 mar. 2021.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DUBAR, Claude. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Coleção Ciências da Educação, 24. Porto: Porto Editora, 1997.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxo e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez., 2014.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 v. Rio de Janeiro: Senai/ DN/DT, 1986. v. 1 e 5

FREIDSON, Eliot. **Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. Tradução André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 1. ed. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

HUPALO, Leandro. **Perspectivas de formação pedagógica de professores na Educação Profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2016. Disponível em:
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/700/1/HUPALO.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

HYPOLITO;. GARCIA; VIEIRA; **As identidades docentes como fabricação da docência** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: .02 fev. 2021

HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* **Teoria e Educação**. Dossiê Interpretando o Trabalho Docente. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora LTDA, 1991.

HYPOLITO, A. M. et al. **Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Campus Samambaia. **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Profissional - Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**. Brasília, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Campus Samambaia. **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Profissional - Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados**. Brasília, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Edital nº15/2021 - DGSA/RIFB/IFB, de 30 de julho de 2021**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/samambaia/27683-ifb-campus-samambaia-abre-inscricoes-para-curso-de-licenciatura-em-educacao-profissional>. Acesso em: 10 set. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p.45-68, maio/ago. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.16- 27, abr., 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília, DF: Inep, 2008. Disponível em: www.oei.es/historico/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

LAPA, Bárbara Castro. Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/45>. Acesso em: 22 fev. 2021.

LOPES, Marcos Henrique Silva; SOUZA, Luzia Aparecida. O exame de suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 104-131, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LOUREIRO, W. N. **Formação de professores: realidades e perspectivas**. In: LISITA, V. M. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, L. R. de S.. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: TVescola. Programa Salto para o futuro. Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim 7, maio/junho de 2006, p. 51-68. Setembro de 2006.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <http://goo.gl/97Hpfm>. Acesso em: 02 out. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. 2 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 9-30.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, 9-10 set. 2008. Disponível em: www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22656>. Acesso em: 31 mar. 2021.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma Proposta de Sistematização**. Rev. Enferm. Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76.

Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>. Acesso em 14 jan. 2022.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2. ed. Rev. Coimbra: Coimbra, 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan./dez., 2005. p. 105-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, nº 15, jan./jun., 2007, 18-42.

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da Formação ao Reconhecimento Social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 138-177, set., 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NOVOA, Antonio (Org). *Profissão professor*. Portugal: Porto Ed, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. 155 p.: il. (Coleção Metodologias de Pesquisa). Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 344 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em [file:///C:/Users/Bia/Downloads/Trabalho%20e%20EducacI%CC%80%C2%A7aI%CC%80_o-Texto%20Saviani%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bia/Downloads/Trabalho%20e%20EducacI%CC%80%C2%A7aI%CC%80_o-Texto%20Saviani%20(1).pdf). Acesso em 16 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In *Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da universidade*. Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1996 - (Seminário e Debates). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212495/mod_resource/content/1/Texto%203%20Saviani_Os%20saberes%20implicados%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf. Acesso: 20 jan. 2022.

SCHMIDT, Michele de Almeida; ORTH, Miguel Alfredo. **Ações Políticas e Sociais da Educação Profissional: Alguns aspectos históricos**. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 3, p. 30-43, 19 dez. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização: da palavra à política. *In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto Editora, 2003. p. 27-46.*

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: Acesso em: 5 fev. 2020. <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>.*

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem.** Ed. Artmed. Porto Alegre - RS, 2000.

SILVA, Kátia A. C. P. C. da. **A formação de professores na perspectiva crítica emancipadora.** Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação da UnB, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13- 31. Jan./abr. 2011.

SILVA, Kátia A. C. P. C. da. **A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política.** *In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia (Orgs). Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições Aprendidas e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.*

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As Vivências: **Questões de Tradução, Sentidos e Fontes Epistemológicas no Legado de Vigotski.** Psicologia USP, São Paulo, 2010, p. 757-779.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VEIGA NETO, ALFREDO. **De Geometrias, Currículo e Diferenças** *IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.*

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática uma Retrospectiva Histórica.** X Reunião Anual da ANPED. Salvador, 1987, p. 33-53. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/veiga_didatica_retrospectiva.pdf. Acesso: 20 jan. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. **Interacções,** v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. **A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59. out./dez. 2014, p. 827-849. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 6 fev. 2021.

APÊNDICE

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

Caro professor e cara professora,

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário, que tem como objetivo analisar a profissionalidade docente dos professores-bacharéis que vivenciaram a Licenciatura em Educação Profissional. As informações fornecidas por vocês terão o sigilo garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Com a finalidade de tornar a leitura mais dinâmica e menos cansativa, utilizaremos a norma culta padrão da língua portuguesa ao tratar professoras e professores como "professor" da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT).

Agradeço sua disponibilidade e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Bianca Reis da Silva.

E-mail: bianca.reis@ifb.edu.br

Fone: (61) 98154-1104

Sem título

1. *Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

2. *Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

3. 1. Indique sua formação acadêmica (marque todas as opções que se aplicam a você):

Marque todas que se aplicam.

- Curso Técnico
 1ª Graduação
 Especialização
 Mestrado Acadêmico
 Mestrado Profissional:
 Doutorado

4. 1.1 Área do Curso Técnico:

5. 1.2 Área da 1ª Graduação:

6. 1.3 Área da Especialização:

7. 1.4 Área do Mestrado:

8. 1.5 Área do Doutorado:

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

9. 2. Em quais cursos e modalidades você atua na EPT?

10. 3. Já teve experiência docente antes de cursar a Licenciatura?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 3.1 Qual?

12. 4. Trabalha ou trabalhou em outra área que não seja a docência?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. 4.1 Qual?

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

14. 5. Indique seu contrato de trabalho docente:

Marcar apenas uma oval.

Substituto/temporário

Efetivo

15. 6. Indique o seu regime de trabalho docente:

Marcar apenas uma oval.

40h - Dedicção exclusiva

40h

20h

16. 7. Em qual rede de ensino trabalha?

17. 8. Há quanto tempo você trabalha como professor na EPT?

Marcar apenas uma oval.

1 - 3 anos

4 - 10 anos

11 - 20 anos

Há mais de 20 anos

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

18. 9. O que o/a motivou a buscar uma formação em Licenciatura em Educação Profissional?

19. 10. Houve dificuldades para a realização do curso? Quais?

20. 11. Como avalia sua participação no curso para o seu trabalho como professor?

21. 12. Observou alguma mudança em relação às suas aulas e ao seu trabalho geral como professor?

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

22. 13. Escreva em 3 palavras e/ou expressões, quais os conhecimentos são necessários para você exercer a docência?

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

23. 14. Assinale em cada um dos seguintes itens, o nível de contribuição que a licenciatura em educação profissional proporcionou ao seu processo de profissionalização docente. Considere a escala de 1 a 5, sendo 1 “contribuiu pouco” e 5 “contribuiu muito”.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Reconhecer as especificidades da docência como atividade profissional	<input type="radio"/>				
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>				
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com os alunos	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com os pais dos alunos	<input type="radio"/>				
Identificar as necessidades acadêmicas dos alunos	<input type="radio"/>				
Lidar com a indisciplina dos alunos	<input type="radio"/>				
Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno	<input type="radio"/>				
Motivar os alunos	<input type="radio"/>				
Realizar atividade extraclasse com os alunos, de trabalho pedagógico	<input type="radio"/>				
Estabelecer a relação teoria-prática	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época	<input type="radio"/>				
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos	<input type="radio"/>				
Planejar, organizar e gerir as aulas	<input type="radio"/>				

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

Selecionar os conteúdos a serem ensinados	<input type="radio"/>				
Organizar a progressão dos conteúdos a serem ensinados	<input type="radio"/>				
Utilizar uma variedade de métodos de ensino	<input type="radio"/>				
Compreender a cultura organizacional da escola	<input type="radio"/>				
Compreender a cultura organizacional da rede de ensino em que leciono	<input type="radio"/>				
Compreender o currículo da escola	<input type="radio"/>				
Conhecer e vivenciar o Projeto Político Pedagógico	<input type="radio"/>				
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com a coordenação	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa	<input type="radio"/>				
Estabelecer comunicação com a equipe gestora	<input type="radio"/>				
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade na qual a escola está inserida	<input type="radio"/>				
Obter recursos e materiais pedagógicos	<input type="radio"/>				
Participar das assembleias e ações dos sindicatos	<input type="radio"/>				
Participar das discussões de grupo com os pares	<input type="radio"/>				
Progredir e dar mais estabilidade na	<input type="radio"/>				

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

carreira

Buscar formação continuada	<input type="radio"/>				
Melhoria na remuneração	<input type="radio"/>				

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

24. 15. Assinale em cada um dos seguintes itens, quais foram as principais mudanças profissionais que você realizou na sua atuação após sua participação na licenciatura em educação profissional. Considere a escala de 1 a 5, sendo 1 “contribuiu pouco” e 5 “contribuiu muito”.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Modo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>				
Reconhecer-me como um professor	<input type="radio"/>				
O trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais	<input type="radio"/>				
A relação pedagógica com os alunos	<input type="radio"/>				
A comunicação com os pais dos alunos	<input type="radio"/>				
A forma de lidar com a indisciplina dos alunos	<input type="radio"/>				
Trabalhar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno e da escola	<input type="radio"/>				
Motivar os alunos	<input type="radio"/>				
Realizar atividades diferenciadas	<input type="radio"/>				
Descobrir o que se espera de mim como professor	<input type="radio"/>				
Estabelecer a relação teoria-prática	<input type="radio"/>				
Realizar troca de experiências e conhecimentos com os pares	<input type="radio"/>				
Planejar, organizar e gerir as aulas	<input type="radio"/>				
Selecionar os conteúdos a serem ensinados	<input type="radio"/>				
Utilizar vários métodos de ensino	<input type="radio"/>				
Conhecer e vivenciar o Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática	<input type="radio"/>				

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais

Obter/produzir materiais pedagógicos e recursos

Formas de me relacionar com a comunidade escolar

25. 16. Assinale em cada um dos seguintes itens, sobre o PPC do curso, qual seu conhecimento sobre questões relacionadas ao documento. Considere a escala de 1 a 5, sendo 1 “pouco conhecido” e 5 “muito conhecido”.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Aborda a compreensão e utilização dos métodos adequados às situações na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	<input type="radio"/>				
Instrui o enfrentamento dos problemas cotidianos escolar no ensino de EPT	<input type="radio"/>				
Cita o emprego de forma adequada dos recursos tecnológicos no processo educacional	<input type="radio"/>				
Desperta para os diferentes públicos e áreas de atuação na EPT (FIC, Ensino médio integrado, subsequente, concomitante, graduação e pós-graduação)	<input type="radio"/>				
Discute sobre a verticalização do ensino na EPT	<input type="radio"/>				
Aponta para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos	<input type="radio"/>				
A organização curricular caracteriza o processo ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>				
Analisa os contextos histórico, político, cultural e psicológico da formação humana	<input type="radio"/>				
Sugere uma escuta sensível	<input type="radio"/>				
Propõe estudos de formação geral, das áreas específicas e de ações interdisciplinares.	<input type="radio"/>				
Propõe aprofundar e diversificar estudos em cada área de atuação profissional priorizando sempre o	<input type="radio"/>				

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

projeto pedagógico da instituição
para uma licenciatura em EPT

Desenvolve estudos integradores	<input type="radio"/>				
Apresenta de forma adequada as etapas do curso para os alunos	<input type="radio"/>				
Indica uma avaliação processual, contínua e diversificada	<input type="radio"/>				
Prevê a promoção de debate contribuindo para uma formação crítica e reflexiva sobre temas transversais à formação pedagógica	<input type="radio"/>				
Seleciona de forma adequada os conteúdos formativos do curso	<input type="radio"/>				
Estimula o conhecimento e a vivência do Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática	<input type="radio"/>				
A carga horária proposta pelo curso é suficiente para a formação do docente de EPT	<input type="radio"/>				

26. 17. Descreva as principais dificuldades de participação na licenciatura em educação profissional:

01/08/2021

Questionário – Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica Trabalho do Instituto Federal de Brasília

27. 18. Descreva as principais facilidades de participação na licenciatura em educação profissional:

28. 19. Complete a frase: Fazer a licenciatura em educação profissional para minha formação foi ...

29. 20. Quais sugestões você daria para a melhoria da licenciatura em educação profissional do IFB?

30. 1. Indique sua formação acadêmica (marque todas as opções que se aplicam a você):

Marque todas que se aplicam.

- Curso Técnico
 1ª Graduação
 Especialização
 Mestrado Acadêmico
 Mestrado Profissional:
 Doutorado