



ISSN 1981 - 3031

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES**

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos (IFAL)  
apquixabeira@terra.com.br

### Resumo

O artigo apresenta o contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil que vem nos últimos anos passando por mudanças de políticas públicas que desencadearam propostas diversas de formação profissional, com programas voltados para a inserção social de jovens e adultos, (re)valorização do ensino técnico, ampliação da oferta de vagas e de cursos, estabelecimento de catálogos de cursos técnicos e de cursos tecnológicos, criação e regulamentação dos Institutos Federais, construção de novos campi, formalização de parcerias com estados e municípios, entre outros. O texto propõe especificamente apresentar um debate sobre a formação de seus professores, que parece ofuscado e ao mesmo tempo em situação de prioridade, (re)acendendo não só a discussão sobre a formação, mas expondo a realidade dos professores das instituições federais de educação profissional e tecnológica cuja formação é repleta de incertezas, de conflitos e de relações complexas entre os saberes, a construção da sua identidade profissional, disputas de poder institucional, tensões do mundo do trabalho, mudanças no processo produtivo e implementação de novas políticas globais.

Palavras-chave: Formação – Professores – Educação Profissional

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vem nos últimos anos passando por mudanças de políticas públicas que desencadearam propostas diversas de formação profissional, com programas voltados para a inserção social de jovens e adultos, (re)valorização do ensino técnico, ampliação da oferta de vagas e de cursos, estabelecimento de catálogos de cursos técnicos e de cursos tecnológicos, criação e regulamentação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, construção de novos campi, formalização de parcerias com estados e municípios, entre outros.



ISSN 1981 - 3031

A concepção de Educação Profissional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB remete à integração da Educação Profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, no contexto do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ou seja, não há como negar que existe também uma influência mercadológica dessa formação profissional. Com a regulamentação dos artigos 39 a 41 da LDB pelo Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, o campo de desenvolvimento da Educação Profissional se define por meio da oferta de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Como premissas, a educação profissional adota, legalmente, as seguintes: I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e, II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Essa articulação de áreas está atrelada ao atendimento de diversas políticas públicas de interesse do governo federal. Dessa forma, a educação profissional parece continuar como meio integrador e possibilitador na “solução” de problemas estruturais no Brasil, como é o caso da reinserção de trabalhadores em atividades produtivas, desenvolvimento e oferta de cursos que atendam a demandas das organizações, desenvolvimento de pesquisas específicas de setores da área de tecnologia, entre outros.

Dentre as mudanças ocorridas talvez a que seja o sustentáculo de todas as políticas implantadas foi à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 29 de dezembro de 2008. Esse novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica foi criado pelo Ministério da Educação através da Lei nº 11.892/2008 e estruturado a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), nas Escolas Técnicas Federais, nas Agrotécnicas e Escolas vinculadas às Universidades Federais tem como foco a justiça social, a



ISSN 1981 - 3031

equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias (MEC/SETEC, 2010).

O MEC considera que os Institutos Federais “responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (MEC/SETEC, 2010, p. 3).

Para o MEC com a implantação dos Institutos Federais o conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica como a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; as medidas adotadas em cooperação com estados e municípios, com objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (EAD); a política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; a defesa de que os processos de formação para o trabalho estão visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e que “reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (MEC/SETEC, 2010, p. 6).

Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (MEC/SETEC, 2010, p. 6-7).



ISSN 1981 - 3031

O modelo dos Institutos Federais é o de uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (MEC/SETEC, 2010). Para o MEC, os Institutos Federais “trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (MEC/SETEC, 2010, p. 19).

É característica histórica das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica o atendimento a diferentes políticas e orientações governamentais que se baseavam na centralidade do mercado, na hegemonia do desenvolvimento industrial e em um caráter pragmático e circunstancial. Contudo, é importante neste artigo ressaltar que o próprio MEC em documento oficial reconhece que

uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (MEC/SETEC, 2010, p. 20).

Esse movimento endógeno citado, essa fuga ao plano traçado pela política de governo interessa ao exposto aqui. Em um contexto de expansão e nova regulamentação da EPT, o debate específico sobre formação de professores parece ofuscado e ao mesmo tempo em situação de prioridade, (re)acendendo não só a discussão sobre a formação, mas expondo a realidade dos professores das instituições federais de educação profissional e tecnológica cuja formação é repleta de incertezas, de conflitos e de



ISSN 1981 - 3031

relações complexas entre os saberes, a construção da sua identidade profissional, disputas de poder institucional, tensões do mundo do trabalho, mudanças no processo produtivo e implementação de novas políticas globais.

O próprio MEC afirma que “como construtores de si, esses atores precisam criar seu próprio ambiente não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo; precisam carregar dentro de si a realidade de ser, ao mesmo tempo, parte da sociedade e parte da espécie” (MEC/SETEC, 2010, p. 25).

Para tanto, devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, superar as antinomias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas interpretem-nos numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não dele separados (MEC/SETEC, 2010, p. 25).

Considerando esse contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades, no presente artigo, indago: Afinal, como o professor da EPT constrói seus saberes? Como os mobiliza? É importante trazer para o desenvolvimento do texto a ressalva de que, ao se pensar sobre a formação, outros conceitos se agrupam para discussão, como: experiência, saber, conhecimento, subjetividade, poder, conceitos que pela limitação de páginas não vou abordar profundamente.

Dialogando com Imbernón (2006), observo que a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, pois a (trans)formação cria espaços de participação, reflexão e formação possibilitando que as pessoas aprendam e convivam com e na mudança, e, com e na incerteza. Como afirma Correia (2003, p. 33) “o campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestores e funcionalistas”.



ISSN 1981 - 3031

O mercado de trabalho, hoje, funciona de forma mutante, visando alcançar os padrões de um capital globalizado e da reestruturação produtiva, baseada em normas internacionais de qualidade, padronização de processos, implantação de sistemas de gestão socioambiental, entre outros. Assim, como dialogar as demandas de formação profissional e a formação dos professores da EPT? Parece que “o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam” (NÓVOA, 2004 apud JOSSO, 2004, p. 11).

Nesse sentido, Josso (2004) evidencia a mobilização dos registros psicológico, político, cultural e econômico que envolve o agir para si e para a situação de formação do sujeito, consistindo na construção da narrativa de formação de cada indivíduo em uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar (JOSSO, 2004, p. 46).

Assim, parece que o professor, a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas, “um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2006, p. 23).

Fazendo um breve histórico da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil percebo que este se caracteriza pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas” (MACHADO, 2008, p. 11).



ISSN 1981 - 3031

A evolução das iniciativas para formação de professores da educação profissional a partir do início do século XX, segundo Machado (2008), identifica-se com o Parecer CFE nº 12/1967, primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61 que tinha o objetivo de esclarecer a finalidade dos referidos cursos.

Essa concepção de “formação especial” mantém-se fortemente ao longo das políticas propostas durante todo o século XX, pois, mesmo com a carência de professores de ensino técnico, habilitados em nível superior, exigência que surge desde a Lei nº 5.540/68, o MEC, por meio do Decreto-lei 655/69, propõe a organização e coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. No ano de 1969, houve a criação da Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Decreto nº 616/69) e o Conselho Federal de Educação – CFE realizou a normatização emitindo vários pareceres sobre a formação de professores para as áreas de comércio e de indústria; para o ensino médio técnico; sobre a equivalência dos cursos de formação de professores do ensino industrial e técnico; para a formação de professores do ensino técnico-industrial.

Apesar desses elementos a proposição do MEC foi da elaboração de *cursos emergenciais*, instituídos pela Portaria Ministerial nº 339/70 e denominados de Esquema I e Esquema II, sendo os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior; e, os segundos, para técnicos diplomados. Muitas propostas visando o planejamento da formação de professores para a educação profissional se seguiram na década de 1970, porém os cursos Esquema I e II permaneceram até o advento da Resolução nº 3 do CFE que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do então 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os *esquemas* os transformassem em licenciaturas. Todavia, essa transformação não se concretizou



ISSN 1981 - 3031

situação que para nós vem gerar, na atualidade, a necessidade de um debate mais profundo que envolva principalmente os próprios professores da EPT.

Ao longo de 30 anos diversas lacunas foram geradas, inclusive questões legais apontaram a fragilidade que a ausência de uma política pública consistente e fundamentada nas necessidades formativas dos docentes da EPT pode gerar equívocos de “exigências”, como por exemplo, no final da década de noventa, no Decreto nº 2.208/97 (hoje, revogado), houve a previsão legal de que “as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente” (MACHADO, 2008, p. 13-14).

O Conselho Nacional de Educação – CNE regulamentou, através da Resolução nº 02/97, um programa *especial* de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio com o objetivo de formar os diplomados em cursos superiores, habilitando-os à docência e *ênfatizando metodologia de ensino específica*, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (MACHADO, 2008). Essa mesma resolução previa uma avaliação dessa proposta em cinco anos. Porém, apenas em 2006, foi aprovado o parecer CNE nº 05/2006 que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. O referido parecer dispõe que:

os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes (apud MACHADO, 2008, p. 14).

Ao verificar, por exemplo, a aplicabilidade desses dispositivos normativos aos currículos, indago sobre a ideia de construção de uma Educação Profissional e





ISSN 1981 - 3031

Tecnológica – EPT na sociedade global na qual estamos inseridos, que tensiona e gera conflitos na proposição de políticas públicas como se pode constatar com as políticas desenvolvidas nos últimos anos, a partir de reformas que não têm continuidade e que, muitas vezes, não têm sentido para os partícipes do processo educativo, principalmente os professores que estão no centro de preocupações políticas e sociais. Como aponta Nóvoa (1999), o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas.

Segundo Machado (2008), os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões de sustentabilidade ambiental, sendo essas novas demandas na construção e na reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, à reflexão e às intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho. Machado (2008, p. 18) indica o *perfil* do docente da educação profissional, a partir de três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Por sua vez, Nóvoa (1999, p. 18) alerta para a importância da experiência na formação do professor, afirmando que: “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível”. O autor analisando o contexto global, afirma que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” (1999, p. 18) e,



ISSN 1981 - 3031

atribui a questão à necessidade de construção de outra concepção de formação, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Segundo o estudioso, necessitam-se construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principalmente, como professor titular e, até, como professor reformado.

Nesse sentido, observo que os objetivos da EPT devem ser (re)pensados e (re)avaliados, visando suprir necessidades não só da sociedade ou da comunidade local, mas, principalmente, para atender a necessidades pessoais, intrínsecas do aluno, do professor, do educador. Moura (2008, p. 37) acrescenta questões referentes à correlação de forças no interior da própria gênese do governo nacional que não permitem, inclusive, que vejamos claramente a proposta de desenvolvimento para o País. Para o referido autor (2008, p. 37), isso ocorre porque de um lado, “determinado grupo caminha baseado, exclusivamente nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida do povo”.

Parece que a formação para a atividade docente nas instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente as autarquias que compõem a rede federal, não se diferencia essencialmente da formação dos professores em geral. Mas, há uma característica predominante que é a formação inicial dos docentes, que, geralmente, são profissionais de áreas técnicas, como Engenharia, Informática e de áreas de ciências sociais aplicadas, como Psicologia, Contabilidade, e Direito. E, nesse caminho, é que se estabelece talvez a diferença, pois sempre se observa a necessidade de formação pedagógica para esses profissionais, principalmente os que atuam nos cursos da educação básica, como os cursos técnicos de nível médio, sendo essa formação já em exercício.

Compreender uma formação para professores que implicam e que estão implicados e que podem em suas subjetividades e singularidades romper o estado das



ISSN 1981 - 3031

“coisas” postas e impostas na relação estabelecida entre: trabalho, formação, educação profissional e tecnológica, tecnologia e, capital.

Diante do exposto até aqui, é importante considerar que as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram ou são escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam os trabalhadores das indústrias e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com as mudanças no cenário mundial em face da globalização e considerando os avanços tecnológicos, é evidente que as demandas de formação tornaram-se complexas.

A partir dos objetivos dessas instituições que possuem na atualidade a oferta de cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados) e, até a Pós-Graduação, retomo a questão inicial: e os professores? Na carreira e na grande maioria das instituições da Rede Federal, os docentes são os mesmos: professores do ensino básico, técnico e tecnológico, apesar de atuarem, na prática, do ensino médio até a pós-graduação. São poucos os institutos que possuem quadro de Magistério Superior. Isso em relação à carreira oficial e legalmente instituída.

Como já evidenciei, esses professores são oriundos de várias formações de nível superior, como, por exemplo, bacharelados em ciências exatas (engenharias – elétrica, química, ambiental, mecânica; ciências da computação, arquitetura e urbanismo); bacharelados em ciências humanas e sociais aplicadas (direito, psicologia, secretariado, contabilidade, economia, administração, entre outros). Essa característica das diferentes formações possibilita que múltiplos saberes “circulem” nas instituições da Rede Federal de EPT.

Parece evidente que as políticas de formação de professores da EPT sempre tiveram o propósito de complementar a formação inicial dos professores não licenciados. Contudo, apesar da importância da preparação pedagógica no exercício



ISSN 1981 - 3031

docente, as políticas não se baseiam ou não consideram os saberes que são oriundos de experiências e/ou construídos e mobilizados na prática dos docentes da EPT que, muitas vezes, geram atitudes formativas, ou seja, os fazem professores.

E mais, parece que no momento das propostas de políticas de formação, esses saberes continuam sendo vistos de forma restrita à formação técnica que esses professores devem continuar “lecionando” para os alunos, e, assim, continuam sendo vistos dissociados ou mesmo são ignorados como constitutivos das ações e da formação dos professores.

Assim, as propostas de cursos de licenciaturas para professores da EPT, mesmo que agreguem novas perspectivas educacionais, não incluem uma maior interação entre os saberes e a formação dos professores. Além disso, acrescento a esse contexto as pressões e exigências dos setores produtivos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades na formação profissional, situação que também interfere na formação dos professores da EPT porque necessitam estar sempre em constante diálogo com o mundo do trabalho, ou seja, compreendendo técnicas, processos e sistemas produtivos.

Dessa forma, a problemática da formação de professores da EPT, considerados na maioria das vezes como técnicos, professores sem competências pedagógicas e didáticas, deve ser pesquisada a partir da realidade dos próprios professores, fundamentalmente de seu cotidiano, e a partir de múltiplas referências, pensamento que motivou, enfim, a minha vontade e o meu desejo de investigação sobre o que mobiliza a sua (auto)formação no sentido de identificar os saberes que utiliza em seu cotidiano, no momento em que está desenvolvendo atividades visando preparar alunos/cidadãos para o mundo do trabalho (não apenas para atender ao mercado), considerando o contexto mundial complexo que envolve entre outras coisas a compreensão dos significados da formação na Educação Profissional e Tecnológica.



ISSN 1981 - 3031

## REFERÊNCIAS

BRASIL. SETEC/MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Concepção e Diretrizes, PDE. Brasília: MEC, 2010.

CORREIA, José Alberto. Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e Situações de Trabalho.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Prefácio António Nóvoa. Rev. Científica Cecília Waschauer. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Adap. Maria Viann. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6 ed. São Paulo: Cortez, vol. 77, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** ano 1. nº. 1. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** Ano 1. Nº 1. Brasília: SETEC/MEC, 2008, p. 24- 37.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.