

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4367>**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SOBRE
POLÍTICAS E PERSPECTIVAS**TEACHER TRAINING TO A PROFESSIONAL EDUCATION: ABOUT POLICIES AND
PERSPECTIVESFORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: SOBRE
POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS*Edilza Alves Damascena*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

Dante Henrique Moura

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Brasil

Resumo: Este trabalho apresenta, de forma sintética, os resultados de uma pesquisa que teve como objeto a formação de professores para a educação profissional e como objetivo geral analisar as políticas de formação de docentes para a educação profissional e sua implementação em duas instituições que ofertam essa modalidade no Vale do Açu (RN). O estudo fundamenta-se em autores como Machado (2008, 2013), Kuenzer (2011), Moura (2013, 2014), dentre outros, bem como na análise de dispositivos legais, como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” n. 9.394/1996 e os Decretos e Resoluções que tratam da temática. Nosso referencial teórico é o pensamento sociocrítico, pois compreendemos que o objeto de estudo está inserido em uma realidade contraditória e, portanto, dialética, cujo desvelamento exige, entre outras demandas, a análise do contexto econômico, político, social e cultural. Para atingir nossos objetivos, realizamos revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo através de aplicação de questionário. O trabalho revela a carência de uma política nacional de Estado (perene) que contemple as demandas específicas de formação para os docentes que atuam na modalidade da educação profissional, sendo realizadas ações mais de caráter emergencial, fragmentário e provisório. Desse modo, na concreticidade da realidade analisada, os profissionais cuja formação inicial é diversa da área da educação exercem a docência na educação profissional sem que para tanto tenham, em sua maioria, passado por processo formativo específico.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação de professores. Políticas.

Abstract: This paper shows, in a synthetic way, the results of a research which dealt with the teacher training to work on the technical education modality and aims to analyze the policies of the teachers’

undergraduation and its implementation in two institutions which offers this modality in *Vale do Açu* (state of Rio Grande do Norte/Brazil). The theoretical rationale is based mainly on Machado (2008, 2013), Kuenzer (2011), Moura (2013, 2014), among others, and also on the legal documents and educational laws which deals specifically with the issues of technical education, namely the National Law of Education (9.394/1996), and its provisions. Our rationale involves the social critical perspective, due we understand that our object of study is in a contradictory reality, and thus dialectic, whose comprehension demands the analysis of the economic, political, social and cultural context. To reach our goals, we did a bibliographical review, documental analysis and research in locus through a questionnaire. The study reveals the lack of a consistent national State policy which considers the specific demands of teachers who work on the technical education modality, with only temporary and fragmentary actions being implemented in an attempt to solve long-term demands. In this way, considering the reality analyzed, the professionals whose graduation is different from that of teaching, they conduct the classes on technical education without having attended a specific undergraduation process in the area of teaching.

Key words: Professional Education. Teacher training. Policy.

Resumen: Este trabajo presenta, de forma sintética, los resultados de una investigación que tuvo como objeto la formación de profesores para la educación profesional y como objetivo general analizar las políticas de formación de docentes para la educación profesional y su implementación en dos instituciones que ofrecen esa modalidad en el Vale do Açu (RN). El estudio se fundamenta en autores como Machado (2008, 2013), Kuenzer (2011) y Moura (2013, 2014), de entre otros, además del análisis de dispositivos legales como la “Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional” n. 9.394/1996, Decretos y Resoluciones que tratan de la temática. Nuestro referencial teórico es el pensamiento sociocrítico, pues comprendemos que nuestro objeto de estudio está insertado en una realidad contradictoria y, por lo tanto, dialéctica, cuyo desvelamiento exige, entre otras demandas, el análisis del contexto económico, político, social y cultural. El trabajo revela la carencia de una política nacional de Estado (perenne) que contemple las demandas específicas de formación para los docentes que actúan en la modalidad de la educación profesional, siendo realizadas acciones más de carácter emergencial, fragmentario y provisional. De esa forma, en la materialización de la realidad analizada, los profesionales cuya formación inicial es diversa del área de la educación, ejercen la docencia en la educación profesional sin que para tanto hayan, en su mayoría, pasado por proceso formativo específico.

Palabras clave: Educación profesional. Formación de profesores. Políticas.

Introdução

A formação dos professores para a atuação na educação profissional tem sido, ao longo de sua história, um assunto controverso, polêmico e que até o momento não apresentou decisão política capaz de repercutir na prática educacional por meio de ações formativas articuladas e continuadas.

Para melhor compreensão, convém relatar que o ensino técnico brasileiro assumiu uma dimensão nacional a partir do início do século XX, precisamente no ano de 1909, com a

criação das “Escolas de Aprendizes Artífices” na maioria das capitais do país¹, mesmo que antes desse período diversas experiências relativas à educação profissional já tivessem se constituído, como a “casa dos meninos desvalidos” e os “Liceus de Artes e Ofícios”², sendo estes caracterizados por forte viés assistencialista, embora não deixassem de contemplar os objetivos de preparação de “mão de obra” necessária para aquele contexto histórico³.

Nesse âmbito, é importante destacar que, em relação à formação dos professores, a pesquisa realizada por Moraes e Pedrosa (2009) afirma que por muitos anos não foram registradas ações sistematizadas que visassem atender a essa demanda. Para as autoras,

[...] geralmente, os que conduziam o processo de ensino nessa modalidade de educação eram professores normalistas, sem formação para o ensino profissional, e os “profissionais experientes” recrutados diretamente da fábrica, sem a base teórica e os conhecimentos técnico-científicos, bem como sem a formação pedagógico-didática necessária à direção competente do ensino. (MORAES; PEDROSA, 2009, p. 174, grifo das autoras).

De acordo com Machado (2013), a primeira ação voltada para a formação dos professores da educação profissional somente ocorreu em 1917, com a criação da “Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz”. Entretanto, as atividades da referida escola foram encerradas, já em 1937, sem que conseguisse resultados significativos para a formação de mestres e contramestres das escolas profissionais.

Daí em diante, foram registradas ações importantes que ganharam destaque na perspectiva da formação dos professores para a educação profissional, principalmente para os docentes das disciplinas específicas da área técnica/tecnológica. Nessa direção, grande destaque dentre as ações realizadas é a formatação de cursos especiais, como, por exemplo, os cursos do Esquema I e II, pois, conforme Machado (2013), tais cursos se consolidaram como sendo a maior referência como alternativa formativa para esses profissionais.

Conforme as pesquisas de Machado (2013), os cursos emergenciais, chamados de Esquemas I e II, foram apresentados por meio da Portaria Ministerial n. 330/1970. Tais cursos foram projetados em um período em que as discussões sobre a formação de professores para a educação profissional foram mais evidenciadas, principalmente considerando as exigências da

¹ Segundo Cunha (2005a), a criação das “Escolas de Aprendizes e Artífices” se deu por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, as quais tinham como objetivo a formação de operários e contramestres.

² A “casa dos meninos desvalidos” se caracterizava como asilo que recebia crianças pobres e/ou órfãs, no período colonial, e as treinava em ofícios, oferecendo, também, alguma instrução básica. Cunha (2005b) também relata que os liceus de artes e ofícios objetivavam amparar órfãos e/ou atender a demanda por aprendizes de artes e ofícios em meio ao aumento da produção manufatureira.

³ Também é importante destacar que, antes mesmo dos Liceus e das “casas dos meninos desvalidos”, a experiência com a educação profissional já existia, embora não ocorresse em prédios escolares, mas, sim, nas ditas “Corporações de Ofícios”, locais em que os mestres de ofício transmitiam, informalmente, seus conhecimentos aos aprendizes, os quais se tornariam nos futuros mestres.

Lei n. 5.540/1968 (da reforma universitária) e respectivas normas complementares, além da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a profissionalização universal e compulsória no 2º grau. Foi criado nesse período o “Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional” (Cenafor), agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (MACHADO, 2008). Convém relatar que os cursos dos Esquemas I e II foram bastante difundidos e são, ainda hoje, lembrados como alternativas formativas para a demanda da capacitação de professores para a modalidade de educação profissional.

O Esquema I era constituído por disciplinas de formação pedagógica, pois tinha como público-alvo os professores que já eram graduados e que exerciam a docência em disciplinas do núcleo técnico. Já o Esquema II, além das referidas disciplinas, era formado por temáticas específicas da área técnica, pois seu público-alvo correspondia a docentes que estavam apenas habilitados em cursos técnicos de nível médio.

Embora se tenham tornado referências para a formação dos docentes da educação profissional, conforme já frisamos, a implementação destes cursos também demonstra as oscilações no tratamento do assunto por meio da legislação. Um exemplo do que estamos afirmando é explicitado por Machado (2008), ao relatar que:

[...] em 1977, a Resolução n. 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura. (MACHADO, 2008, p. 12).

Desse modo, constata-se que, no que diz respeito à formação de professores para a educação profissional, a história brasileira apresenta um quadro de ações desarticuladas, fragmentadas e descontínuas, alternando momentos de maior exigência formativa para tais profissionais com períodos de uma certa flexibilidade e abertura no que diz respeito aos requisitos necessários para a qualificação dos docentes que atuam na referida modalidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção de políticas voltadas para a formação específica dos professores da educação profissional precisa considerar as dificuldades no processo de concretização de ações formativas já registradas na história educacional brasileira e o entendimento de que não bastam as imposições legais para modificar uma dada realidade.

Convém destacar que a defesa por uma formação específica para esses profissionais⁴ ampara-se, principalmente, na compreensão de que a docência é um campo de conhecimento próprio e que, dessa maneira, exige um estudo teórico e prático sobre os conhecimentos que a constituem.

Nesse sentido, uma vez que tomamos a formação para a docência no âmbito da educação profissional como basilar e nos tornamos cientes dos processos descontinuados, fragmentados e emergenciais que caracterizam a história dessa formação no Brasil, aceitamos o desafio de investigar as políticas de formação para tais profissionais na atualidade e de que modo isso se materializa no cotidiano educacional da modalidade.

Para atingir os objetivos da investigação, a pesquisa teve como campo empírico duas instituições de referência na oferta da educação profissional, ambas situadas no Vale do Açu, microrregião localizada no Oeste do estado do Rio Grande do Norte (DAMASCENA, 2016). Tal recorte objetivou compreender como ocorre a materialização de políticas e ações formativas ou a ausência destas no interior de instituições de um estado nordestino brasileiro. Participaram da pesquisa professores (da área técnica/tecnológica e das disciplinas de formação geral do ensino médio), gestores e estudantes.

Dessa forma, este artigo tem o objetivo de discutir os principais resultados da referida pesquisa e contribuir com o debate a respeito de uma formação específica para a docência na educação profissional. Para tanto, o trabalho está dividido em três partes: a primeira aponta os dispositivos legais em vigor que tratam do assunto (considerando o término da pesquisa em dezembro de 2015), assim como a visão de pesquisadores que se dedicam a esse objeto de estudo na atualidade; a segunda apresenta os principais dados produzidos a partir do campo empírico; e, por fim, a terceira relata as conclusões, momentâneas, obtidas pela pesquisa.

Políticas de formação docente para a educação profissional: dispositivos legais e perspectivas dos pesquisadores

Antes de adentrarmos na discussão específica sobre os dispositivos legais, é preciso registrar algumas considerações, ainda que de forma resumida, sobre o contexto em que a legislação foi gestada e implementada.

⁴ Tais profissionais incluem, em nosso entendimento, tanto os graduados em áreas diferentes da educacional quanto os licenciados, pois, embora tenham fundamentação para atuação no campo educacional, as licenciaturas não possibilitam a introjeção na modalidade de educação profissional, o que dificulta uma compreensão mais aprofundada de suas peculiaridades.

Inicialmente, convém destacar que as leis e as políticas estão associadas a concepções e projetos maiores e suas definições são frutos de muitos debates e disputas (de poder, econômicos, ideológicos, entre outros).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a atual conjuntura valoriza a flexibilização (das regulamentações, dos processos e da própria força de trabalho), as inovações tecnológicas e a produção de conhecimento, entre outras formas que visem a acumulação cada vez maior do capital. Todo esse contexto se repercute nas exigências para a formação de trabalhadores e, conseqüentemente, na educação.

Por esse viés, caberia à educação uma nova formação humana: mais flexível, criativa, participativa e competitiva, entre outras características que permitem, pela lógica do capital, uma maior exploração da força de trabalho. Além de tais demandas, é oportuno salientar que a educação brasileira vem, ao longo de sua história, apresentando um dualismo que resulta em escolas diferentes para classes sociais também elas díspares. Tal realidade implica a oferta de uma educação pública para a grande massa de trabalhadores e de seus filhos que não atende aos interesses desses sujeitos.

É nesse contexto, de disputas constantes, que ganha evidência a formação dos que formam os trabalhadores, ou seja, os professores. Para Kuenzer (2011), o trabalho docente se constitui, no contexto do capitalismo, permeado pelas contradições que caracterizam esse modo de produção. Assim, tanto pode colaborar para os interesses do capital quanto para a transformação da realidade por meio de esclarecimentos e de uma perspectiva de formação crítica. Além disso, a autora também evidencia que o professor é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da formação:

[...] objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade (KUENZER, 2011, p. 678).

Ainda nesse contexto, para Kuenzer (2011), as propostas de formação de docentes podem estimular ou retardar projetos de sociedade que visem a sua transformação em prol dos trabalhadores, dependendo, entre outros aspectos, do quanto contribuem ou não para desvelar as contradições da realidade.

Nesse sentido, convém ressaltar que a educação profissional está diretamente vinculada à formação da classe trabalhadora, sendo a formação de seus respectivos

professores de extrema relevância na disputa entre o atendimento às demandas do capital e os interesses da “classe-que-vive-do-trabalho”⁵.

Uma vez que realizamos alguns esclarecimentos, passaremos, a partir deste momento, a tratar especificamente dos dispositivos legais que norteiam as políticas de formação dos docentes da educação profissional.

A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) n. 9.394/1996⁶ estabelece, no Art. 62, que a formação dos docentes da educação básica, nível em que a oferta da educação profissional é significativa, ocorra em nível superior, permitindo que professores com o nível médio apenas lecionem na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. A citada legislação reconhece como profissionais da educação “[...] portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996) e tal inciso pode contemplar parcela dos profissionais que atuam na modalidade que pesquisamos.

Outro documento importante que trata da temática em discussão é o “Plano Nacional da Educação” (PNE) 2014-2024, Lei n. 13.005/2014. É interessante observar que tal Plano propõe uma formação em nível de licenciatura para todos os que atuam na educação básica, conforme pode ser constatado na meta 15 do referido PNE:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Contudo, a estratégia 15.13, referente à mesma meta, especifica:

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

A complementação pedagógica, conforme pudemos identificar, já se constitui como

⁵ A “classe-que-vive-do-trabalho” é uma expressão utilizada por Ricardo Antunes (2009) que engloba o proletariado industrial, os assalariados do setor de serviços e até mesmo os desempregados em virtude da lógica capitalista.

⁶ A LDB foi alterada recentemente pela Lei n. 13.415/2017, realizando modificações significativas em relação ao nosso objeto de estudo. Contudo, por não ter sido considerada na pesquisa que realizamos, não se torna possível discutir tais alterações no presente trabalho, destacando-se apenas como elemento a ser considerado em estudos posteriores.

uma ação bastante conhecida pelos pesquisadores da área⁷, e a certificação didático-pedagógica nos impõe cautela, pois não parece ser tarefa fácil, considerando as peculiaridades e necessidades da profissão, em relação à fundamentação teórica e à articulação entre teoria e prática. No entanto, também se trata de um documento recente, não sendo possível, ainda, vislumbrar a sua materialização no cotidiano.

Já no segundo semestre de 2015, foi homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 1º de julho de 2015. Tal Resolução define as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o que, novamente, inclui a modalidade de educação profissional. Esse documento especifica que a formação inicial, em nível superior, voltada para os professores da educação básica, pode ocorrer por meio de cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Tal proposição é feita no Art. 9º da referida Resolução.

Dessa forma, mais uma vez, na história da educação profissional brasileira, os cursos de formação pedagógica são direcionados para os profissionais que atuam no magistério, embora não tenham formação na área de abrangência da educação. A seguir, registramos trecho do documento que trata da alternativa formativa:

Art. 14. 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).

Além da reedição da opção formativa para o público de docentes da educação profissional, também chama a atenção a definição de “caráter emergencial e provisório”, pois repete uma situação vivenciada ao longo da história. Tal transitoriedade nos confirma a carência de políticas de Estado e de ações formativas que não se consolidam. No entanto, é importante destacar que a carga horária mínima definida no documento, que deve ser entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso originário do docente e a formação que se pleiteia, caracteriza-se como uma das maiores já estabelecida para esse tipo de curso, o que pode contribuir para uma formação mais consistente. Também ganha destaque a previsão de estágio supervisionado e a carga horária específica destinada ao aprofundamento em áreas de interesse do estudante. Contudo, outro ponto que se faz

⁷ Relembramos os cursos especiais, tais como o Esquema I e II, ressaltados por Machado (2013).

necessário mencionar é o do estabelecimento do prazo de cinco anos para que cada ente federado realize processo avaliativo sobre esses cursos e proponha prazo para suas respectivas extinções, o que explicita seu caráter transitório, ou seja, o fato de que já nascem com prazo de validade, sinalizando para a reiteração histórica de iniciativas que não se consolidaram como políticas públicas.

A Resolução é bastante recente e muitas mudanças, inclusive na legislação que rege a educação nacional, estão sendo realizadas, de maneira que não é possível afirmar que suas determinações, de fato, se materializarão. Desse modo, é necessário continuar acompanhando seus desdobramentos e suas repercussões no que diz respeito à formação dos professores da educação profissional, o que momentaneamente pode ser considerado prematuro.

Diante desse breve resumo sobre o que indicam os dispositivos legais atuais, é preciso reconhecer que a construção de políticas voltadas para a formação docente, direcionada aos que atuam na educação profissional, ainda carece de discussões e definições na perspectiva de ações mais articuladas e perenes. Todavia, também é necessário admitir a complexidade que envolve a temática. São muitas as barreiras que podem dificultar a materialização de ações formativas, tais como: os diferentes profissionais que atuam nas mais diversas áreas de oferta da modalidade, carreiras diferenciadas tanto no setor privado quanto na esfera pública, além das condições objetivas de frequentar cursos formativos, entre outros aspectos.

No entanto, estudos anteriores apontaram possibilidades para a formação dos professores da educação profissional que devem ser consideradas. Destacaremos algumas dessas alternativas ainda que de maneira sucinta, em razão dos limites deste trabalho.

Para Moura (2014), há quatro grupos de professores diferentes entre si e que atuam na modalidade de educação profissional. De acordo com o autor, deve existir uma possibilidade formativa para cada um desses grupos, pois uma única alternativa não atende às diferentes demandas.

Moura (2014) aponta como primeiro grupo os professores das disciplinas da área técnica/tecnológica que ainda não cursaram uma graduação. Para o autor, tais profissionais são encontrados, principalmente, na rede privada, o que inclui Organizações Não Governamentais (ONG) e organizações vinculadas ao “Sistema S”⁸. Para o referido grupo,

⁸ O “Sistema S” é a denominação de um conjunto de instituições cujos nomes iniciam-se pela letra “S” e possuem raízes e estruturas organizacional semelhantes. É composto pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Social do Comércio – SESC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Social do Transporte – SEST; Serviço Social de Aprendizagem do Transporte – SENAT; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE.

Moura (2014) indica o estabelecimento de cooperações com instituições formadoras que visem tanto uma formação voltada para o conhecimento específico da área em que atua quanto o conhecimento didático-político-pedagógico. Moura (2014) também destaca que, ainda que tal grupo seja encontrado principalmente no âmbito da rede privada, a regulação de sua formação deve se dar pelo poder público.

Já os professores que são graduados, mas não em licenciaturas, constituem para Moura (2014) o segundo grupo. Tais profissionais são, em sua maioria, bacharéis e tecnólogos que atuam nas redes pública e privada. Uma vez que possuem formação em nível superior, na área técnica/tecnológica, a ação formativa deve-se voltar, principalmente, para os aspectos didático-político-pedagógicos. Nesse sentido, o autor indica duas possibilidades: a licenciatura em educação profissional e a pós-graduação *lato sensu*. Contudo, Moura (2014) destaca que a licenciatura pode não ser uma das alternativas mais viáveis, em virtude das condições de vida desses profissionais⁹, que atuam principalmente nas redes estaduais e municipais, de forma que a pós-graduação no formato de curso de especialização pode ser mais adequada. Ainda assim, para o autor, seria necessário que tais cursos tivessem uma carga horária ampliada e que incluíssem a realização de estágio de prática docente.

Como terceiro grupo, Moura (2014) aponta os professores que cursaram licenciaturas, mas que atuam na educação profissional, considerando, dessa forma, que os cursos de licenciatura não preparam para a atuação específica na modalidade, que, por sua vez, requer, entre outros, amplos conhecimentos sobre a relação entre o trabalho e a educação. Nesse caso, o autor propõe que a formação ocorra por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, mas com características que atendam as peculiaridades desse grupo que já possui compreensão das questões relacionadas à área educacional.

Um quarto grupo, para Moura (2014), seria constituído pelos futuros docentes da modalidade, ou seja, os que ainda não cursaram uma graduação. Para esses, Moura (2014) aponta as licenciaturas, embora reconheça que muitos entraves podem dificultar a opção dos jovens por esses cursos¹⁰. Nesse sentido, outra possibilidade seria a da integração dos cursos de licenciatura com os bacharelados e cursos superiores de tecnologia, possibilitando dupla habilitação.

⁹ É necessário considerar que a maioria dos profissionais que está nas redes estaduais e municipais de ensino foi contratada para atuação na docência, mesmo tendo formação em outras áreas, ou foi deslocada para esse exercício, sem que isso consista em ganhos salariais significativos. Dessa forma, a realização de uma licenciatura pode não estar atrelada à melhoria salarial.

¹⁰ De acordo com Moura (2014), muitos elementos se somam para dificultar que quem está concluindo ou concluiu o ensino médio visualize a carreira de docente da modalidade. Dentre eles, está a própria inconsistência dessa oferta nos sistemas de ensino. Além disso, uma vez que a maioria não tem contato com a oferta, o desconhecimento do campo específico também o afasta dessa possibilidade.

Urbanetz (2011) também defende a alternativa da licenciatura, em virtude da insuficiência constatada a partir de seus estudos em relação a cursos de formação pedagógica realizados de maneira aligeirada.

Nessa mesma direção, Machado (2008) afirma que as licenciaturas são espaços privilegiados de formação inicial de professores para

[...] o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 15).

Diante do exposto, constatamos um descompasso entre as possibilidades especificadas nos dispositivos legais nacionais, os quais apontam, principalmente, para a realização de cursos de formação e/ou complementação pedagógica, enquanto pesquisadores da temática indicam o formato de cursos de licenciatura ou de pós-graduação. Não é objetivo deste trabalho defender o formato de modelo único de formação para os docentes da educação profissional, mas advogamos que haja alternativas formativas para esses profissionais. No entanto, a apresentação das diferentes e até divergentes posições contribuem para a compreensão de que se trata de uma discussão que não é simples.

Kuenzer (2010) reconhece a complexidade que envolve a formação de docentes para atuação na educação profissional como modalidade da educação básica e assume a defesa de que

[...] a formação de professores para a educação profissional, dada a complexidade do mundo do trabalho contemporâneo e os direitos e necessidades da classe que vive do trabalho, só terá qualidade se articular graduação na área profissional específica, que assegure rigorosa formação científico-tecnológica à formação pedagógica de qualidade, que as ciências humanas, a ser realizada de forma subsequente ou concomitante, desde que, neste caso, se desenvolva a partir de um projeto pedagógico orgânico, que integre ambas as formações. (KUENZER, 2010, p. 504-505).

Portanto, é ponto comum entre os pesquisadores com os quais dialogamos que há necessidade de formação específica para o atendimento às peculiaridades do fazer docente e que tal formação precisa de ser sólida, para além das demandas didáticas e pedagógicas. Nesse sentido, tal formação precisa contemplar a compreensão política de uma educação profissional que não esteja voltada unicamente para o atendimento dos interesses mercadológicos. Contudo, como não se trata de tarefa fácil, é importante compreender o que

ocorre na realidade dos que exercem a docência nessa modalidade e a perspectiva destes em relação a seus processos formativos. É o que apresentaremos a seguir.

Políticas de formação docente para a educação profissional: análise em duas escolas do Vale do Açu (RN)

Conforme já adiantamos, a pesquisa (DAMASCENA, 2016) foi realizada em duas escolas de referência na oferta da educação profissional: o *Campus* Ipanguaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Unidade de Assu do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹¹. A investigação teve por objetivo analisar de que forma as políticas de formação ou a ausência destas se materializam no cotidiano educacional. Entretanto, o estudo, também nos permitiu levantar outros dados que destacaremos de forma sucinta.

Em ambas as escolas foi pedido aos professores participantes da pesquisa que respondessem a um questionário (com perguntas fechadas e abertas), do qual foi possível extrair os dados que discutiremos. Quarenta e seis professores colaboraram com a pesquisa, sendo quarenta e um vinculados ao *Campus* Ipanguaçu e cinco à Unidade do SENAC. A diferença no quantitativo de participantes ocorreu, principalmente, em virtude de que no *Campus* Ipanguaçu do IFRN predominam as ofertas referentes aos cursos técnicos integrados ao ensino médio ou ensino médio integrado (EMI), sendo registrada a oferta dos Cursos Técnicos Integrados em Agroecologia, em Meio Ambiente e em Informática. Já na Unidade de Assu do SENAC, no momento da pesquisa, além da oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que não era foco do trabalho, estavam sendo ofertadas apenas duas turmas do Curso Técnico em Segurança (subsequente). Dessa forma, convém destacar que a pesquisa se concentrou nos cursos técnicos e seus professores, mas não se trata de um estudo comparativo.

Inicialmente, é importante ressaltar que a referida pesquisa constatou que muitos professores que atuam na modalidade de educação profissional não cursaram formações específicas para a docência. Dos 46 participantes, 27 cursaram licenciaturas e os outros 19 relataram outras formações, como bacharelados e cursos superiores de tecnologia. A maioria dos licenciados atua em disciplinas da denominada formação geral, tais como História e

¹¹ A pesquisa foi realizada no *Campus* Ipanguaçu do IFRN com os gestores, estudantes do último ano dos cursos técnicos integrados e todos os professores dessa oferta, incluindo os docentes das disciplinas da formação geral. Na Unidade do SENAC, os sujeitos foram os professores do curso técnico subsequente ofertado no período da pesquisa, estudantes representantes das duas turmas do referido curso e gestores da Unidade. Neste trabalho, em razão dos objetivos, discutiremos apenas os dados obtidos junto aos docentes.

Matemática, dentre outras, no Ensino Médio Integrado no IFRN Ipanguaçu, posto que no SENAC Assu não há oferta de EMI. Tais dados já confirmam estudos anteriores, como os de Machado (2013) e Moura (2008, 2013, 2014), quando apontam que prevalecem nas disciplinas da área técnica/tecnológica profissionais não licenciados e sem formação posterior para a docência.

Essa constatação é crucial para a defesa por uma formação que contemple os conhecimentos inerentes à profissão docente, pois confirma que a problemática histórica da educação profissional em relação à formação de seus professores ainda não foi superada nem há sinalizações claras de que isso possa ocorrer em curto ou médio prazo.

Nesse sentido, consideramos essencial investigar se os docentes receberam formação específica para o exercício da docência no âmbito da educação profissional por parte das instituições às quais estavam vinculados. Quando questionados, apenas 3 professores, de instituições diferentes, responderam que sim, ou seja, mais de 90% dos participantes afirmaram que não receberam formação que os preparasse para o exercício da profissão nas instituições investigadas. Nessa direção, registramos o relato de um dos docentes: “não recebi e vou mais além: na instituição em que trabalho, também atendemos a modalidade EJA. Sequer nos foi dada alguma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino” (PROFESSOR 25)¹². Tal relato não somente reafirma a necessidade de processos formativos, mas também reflete as angústias vivenciadas por tais profissionais.

Por outro lado, os professores que afirmaram receber formação também apontam informações relevantes para a nossa discussão. Dos três professores que responderam afirmativamente, apenas dois apresentaram justificativas:

Particpei de uma capacitação na Universidade de Ciências Aplicadas (HAMK) na Finlândia, com carga horária total de 800 horas no ano de 2014. Essa capacitação foi na área de educação tecnológica/profissional e foi fomentada pela SETEC/MEC. (PROFESSOR 18).

Temos reuniões pedagógicas nas quais discutimos o espaço escolar. Como também, temos incentivos a publicações em eventos, capacitações, carga horária destinada ao estudo e planejamento das aulas, dentre outras coisas muito importantes para nossa atuação enquanto docentes. (PROFESSOR 15).

O relato do Professor 18 nos direciona ao menos a dois registros: o primeiro é o de

¹² O relato do “Professor 25” menciona a modalidade EJA que é a modalidade de “Educação de Jovens e Adultos”. Deve-se referir que todos os relatos dos docentes foram extraídos dos questionários da pesquisa de dissertação já mencionada e realizada durante o ano de 2015 (DAMASCENA, 2016). Escolhemos identificar tais relatos por números. Assim, encontraremos os depoimentos do “Professor 1” ou do “Professor 2”, por exemplo, de maneira a ser preservada a identidade dos sujeitos participantes da investigação.

que, por ser uma capacitação vivenciada em território estrangeiro e de duração de 800 horas, o que consiste em um período significativo, evidentemente, trata-se de possibilidade formativa de elevado custo financeiro, desenvolvida, provavelmente, de forma pontual; e o segundo é o de que, em se tratando de capacitação em uma universidade de Ciências Aplicadas, também é provável que seja uma formação voltada para o conteúdo específico das disciplinas em que atua o docente e não uma formação com foco nos conhecimentos da profissão docente. Independentemente das conjecturas que possamos fazer, fica claro que não se trata de uma ação comum, tanto que apenas um dentre os 46 professores entrevistados mencionou ter sido contemplado com uma capacitação numa universidade de outro país. No entanto, não podemos desconsiderar a iniciativa, ainda que voltada unicamente para o aprofundamento de uma área específica, pois isso também é necessário. O professor precisa conhecer bem o que ensina, além das inúmeras vantagens que apresenta uma experiência profissional de imersão na realidade de outro país, num contexto social, político, econômico e cultural e, conseqüentemente, educacional distinto.

Já em relação ao registro do Professor 15, podemos observar que, embora esteja valorizando as oportunidades do seu espaço de trabalho, ele não declara objetivamente como essa formação ocorre. No relato acima transcrito, o que mais aproxima a afirmação (de receber formação ofertada pela instituição na qual exerce a sua profissão) de sua respectiva materialização é a confirmação da realização de “reuniões pedagógicas” em que se discutiu o espaço escolar. O Professor 15 é um dos docentes do *Campus* Ipanguaçu do IFRN. Durante a pesquisa, pudemos analisar alguns dos documentos institucionais, dentre eles o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012), o qual, entre outras alternativas, aponta o espaço de “reunião pedagógica” como um espaço formativo para os seus docentes. Entretanto, pelo quantitativo expressivo de professores que responderam negativamente a essa questão, concluímos que esse ainda não é um espaço que se consolidou como formativo. Corroboramos para essa conclusão o comentário de outro docente da mesma instituição: “as reuniões pedagógicas são mais do cunho administrativo que formativo” (PROFESSOR 20).

No entanto, é o comentário do Professor 29 que permite visualizarmos a complexidade da questão:

Talvez a resposta “não” possa ser um pouco inadequada, pois temos reuniões pedagógicas semanais, em que algumas vezes são tratados assuntos que acabam enriquecendo nossa formação. No entanto, não existe um momento em que o intuito seja realmente o da formação coletiva, por isso não poderia marcar a resposta “sim” (PROFESSOR 29, grifos do professor).

O relato do Professor 29 evidencia que é preciso avançar na perspectiva de consolidar os espaços formativos já disponíveis institucionalmente, mas que tais processos não são simples e passam, também, pela aceitação e valorização dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, consideramos importante perguntar aos participantes se eles acreditam que bacharéis e tecnólogos, no exercício da docência na educação profissional, necessitam receber formação específica para essa atuação. Como resposta, 89% dos professores responderam que sim. Dentre os comentários para a referida questão, encontramos defesas veementes quanto a essa necessidade, como o relato do Professor 28: “qualquer profissional que atua como professor precisa de formação docente, ou pode ser diferente com outras profissões como advogados, médicos, engenheiros etc.?”. Outro professor também defende as peculiaridades da profissão, afirmando que “a docência é uma profissão e como qualquer outra possui conhecimentos específicos necessários à sua boa atuação” (PROFESSOR 19). É oportuno destacar, ainda, os comentários de dois docentes que justificam de maneira mais detalhada as suas respectivas defesas:

É de extrema importância, para o desempenho da prática docente, o conhecimento de disciplinas pedagógicas que só são vistas de forma razoável nos cursos de licenciatura. Não podemos generalizar, afirmando que todos os profissionais que não tiveram tal conhecimento exposto na graduação exercem de forma didática sua prática (do contrário também). No entanto, é dever da educação superior que forma professores ofertar a possibilidade do aluno ter contato com tais conhecimentos, para que, dependendo do comprometimento desse aluno, tal conhecimento possa ser implementado em sua prática docente. (PROFESSOR 22).

Acredito na necessidade de uma formação específica para a docência porque há especificidades nesta área de atuação que, muitas vezes, não são trabalhadas em cursos de bacharelado e tecnológicos. Além disso, já testemunhei relatos de colegas que não possuem essa formação específica sobre as dificuldades enfrentadas na hora de atuar em sala de aula. (PROFESSOR 11).

Ambos os depoimentos destacam a importância dos conhecimentos específicos da formação docente, reconhecendo que outros cursos (que não sejam licenciaturas) podem não atender às demandas da profissão.

Todavia, lembramos que a maioria dos participantes da pesquisa são licenciados, de forma que julgamos ser relevante analisar um novo recorte, considerando somente os dados dos professores que não cursaram licenciaturas. Desse modo, observamos que 83% dos docentes que possuem outras formações concordam que bacharéis e tecnólogos devem cursar uma formação específica para a atuação no magistério. Em comparação ao quantitativo anterior (quando foram contabilizados todos os docentes), não se verifica uma diferença

significativa. De fato, o relato dos bacharéis e tecnólogos também fornecem subsídios importantes:

A graduação em engenharia não fornece nenhuma formação específica para exercer a docência. Além disso, é uma área que não estimula a interação entre humanos, ficamos muito tempo na frente do computador e perdemos algumas habilidades de oratória e, conseqüentemente, aumentando a timidez. (PROFESSOR 16).

Precisa primeiramente haver uma sensibilização, para que o professor perceba a necessidade e importância de adquirir conhecimentos na área pedagógica, tendo em vista que, em muitos casos, o professor acha que somente o conhecimento técnico é o suficiente para exercer a docência, no entanto, percebe-se que é de grande importância o conhecimento sobre as **ferramentas didáticas/pedagógicas**. (PROFESSOR 17, grifo nosso).

Tais relatos corroboram a defesa por políticas de formação para esse público, pois compreendemos que os cursos de bacharelado e tecnológicos não tem por finalidade o exercício da docência e, dessa forma, não podem tratar dos conhecimentos requeridos pela área. No entanto, quando a modalidade educacional recebe esses profissionais, faz-se necessária uma formação específica para a atuação no magistério. Os relatos elucidam, ainda, problemas que nem sempre são expostos objetivamente, como mostra o Professor 16, ao denunciar dificuldades como a da comunicação oral. Já o Professor 17 evidencia que os conhecimentos específicos da profissão podem ser menosprezados frente aos conhecimentos técnicos da área, o que indica que a compreensão da docência como um campo de conhecimento próprio ainda não está consolidada, nem mesmo entre todos os que a exercem.

Por esse viés, é preciso considerar as compreensões e necessidades dos próprios docentes, pois as propostas de formação somente se materializam por meio da adesão desses sujeitos.

Nesse sentido, utilizamos a pesquisa para perguntar qual a alternativa para a formação específica para a educação profissional com a qual mais concordavam, considerando as condições concretas de vida, a realidade da profissão. O resultado para o questionamento está na Tabela 1¹³.

A tabela aponta muitos dados relevantes para a discussão. O maior destaque consiste na escolha dos cursos de complementação pedagógica como a alternativa formativa com a qual os docentes mais concordam. Tal resultado caminha na mesma direção de boa parte das indicações postuladas pela legislação brasileira.

¹³ Um dos participantes não respondeu a esta questão, sendo considerado, para efeitos de percentual, apenas o total dos que responderam.

Tabela 1 – Alternativas para a realização de formação docente específica para a educação profissional considerando a realidade da profissão.

Alternativas de formação	Quantidade de professores	Percentual correspondente
Cursos de complementação pedagógica para os que são graduados, mas não licenciados	21	46,7%
Licenciaturas	6	13,3%
Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> – especializações	6	13,3%
Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> – mestrado e doutorado	6	13,3%
Outros	3	6,7%
Não há necessidade de formação específica se o professor for bacharel ou tecnólogo	2	4,4%
Não há necessidade de formação específica se o professor for licenciado	1	2,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2015) – (DAMASCENA, 2016, p. 133-134).

Nesse sentido, também é oportuno registrar que esse formato (cursos de formação/complementação pedagógica) é bastante conhecido pelos pesquisadores da temática que foram citados por nós anteriormente, os quais reconhecem que tais cursos podem trazer algumas contribuições para a formação de professores para a educação profissional, mas, também, apresentam muitas limitações. Conforme pudemos identificar, os pesquisadores que analisamos apontam para formações de maior duração, como as licenciaturas e cursos de pós-graduação, especialmente os *lato sensu*, uma vez que consideram que a formação por meio de cursos e programas de complementação é insuficiente.

No entanto, em nossa pesquisa, constatamos que essa não é a opção com a qual os docentes participantes mais concordam. As licenciaturas e os cursos de pós-graduação (somando os *lato sensu* e os *stricto sensu*), juntos, contabilizam 39,99% dos que optaram por tais alternativas. Para a interpretação dos dados é importante levar em conta que a maioria dos respondentes é constituída por professores do IFRN, da rede federal de ensino, e que essa carreira não possui previsão de retribuição financeira por uma segunda graduação, o que, nesse aspecto, torna os cursos de pós-graduação, principalmente os *stricto sensu*, mais atrativos, embora não apareçam na primeira colocação. Por último, destacamos que dois docentes consideraram que não há necessidade de formação específica, uma vez que são bacharéis e/ou tecnólogos. Um desses docentes apresentou como justificativa o seguinte comentário: “não tenho formação específica em docência e não tenho sentido dificuldades no exercício do cargo e percebo exemplos de colegas que têm formação específica e sentem dificuldades em exercer a função!” (PROFESSOR 23). Tanto o resultado, embora de expressão estatística reduzida, quanto o depoimento reforçam a complexidade da questão, pois deparam-se com obstáculos, inclusive de perspectivas pessoais, que ainda estão atreladas

a concepções de docência em que basta saber o conteúdo da disciplina para pressupor que o sujeito está apto ao ensino, desconsiderando a profissão como um campo de conhecimento próprio.

Considerações finais

O Brasil está inserido de maneira periférica no modo de produção capitalista, apresentando um quadro de forte dependência externa, enorme desigualdade social, ofertante de “mão de obra” barata, entre outros aspectos que corroboram para um cenário desfavorável para a “classe-que-vive-do-trabalho”. É nesse contexto que as políticas sociais, inclusive as educacionais, são gestadas e implementadas. Dessa forma, é necessário reafirmar constantemente que as suas definições são resultado de diversos embates (políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos), de maneira que projetos hegemônicos buscam a conservação de uma sociedade extremamente injusta para os trabalhadores e os seus filhos. A educação brasileira reflete essa realidade ao apresentar um sistema dual com um tipo de escola para cada fragmento de classe social.

No que diz respeito à educação profissional, relembramos que a sua origem foi assistencial, voltada para os mais pobres. Porém, ainda hoje, a profissionalização durante a educação básica permanece como sendo uma busca dos que estão em situação econômica mais vulnerável, tendo em vista a necessidade de se inserirem mais cedo no mundo do trabalho com o objetivo de obter melhorias concretas em suas condições de vida.

Tal reflexão é necessária para consolidar a compreensão de que a realidade que vislumbramos atualmente não é fruto do acaso, mas de um processo dialético, que envolve disputas, mediações e, como tal, também não é definitivo, sendo, portanto, modificável ou suscetível de ser alterado.

Trabalhos anteriores como os de Machado (2013) e Moura (2008, 2014) denunciaram que, na educação profissional, muitos professores não receberam formação específica para o cargo que exercem. Esses autores e ainda outros (KUENZER, 2010; MORAES; PEDROSA, 2009) também defendem que se construam políticas de Estado que atendam às demandas por conhecimentos específicos referentes à área técnica/tecnológica, mas também às peculiaridades da docência (políticas, didáticas e pedagógicas).

Tomando como referência o estudo que realizamos em duas instituições no Vale do Açu (RN), nosso trabalho denuncia que a docência exercida na modalidade por profissionais de outras áreas ainda é uma realidade. Também demonstra, a partir do mesmo estudo, que

ainda não se concretizaram políticas de formação abrangentes para esse público, nem se consolidaram ações articuladas e continuadas. Mais de 90% dos professores que participaram da pesquisa afirmaram que não receberam formação que os preparasse para o exercício específico da docência na educação profissional.

Na mesma direção, identificamos nos relatos dos participantes que há possibilidades formativas em espaços institucionalizados, como as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos docentes do IFRN, mas que também não se consolidaram enquanto espaço de formação, ao menos do ponto de vista da maioria dos docentes que participaram da pesquisa.

Desse modo, também fica claro que não bastam as definições legais, pois entre elas e a materialização no chão da escola há um conjunto de mediações e determinações que interferem diretamente no conteúdo e na forma das ações delas decorrentes. Além disso, essas determinações legais estão eivadas de interesses que, muitas das vezes, não correspondem aos da classe trabalhadora, na medida em que no embate entre as forças políticas acabam predominando os interesses do projeto societário hegemônico. Diante desse quadro, é preciso avançar na direção de que a definição das políticas públicas ocorra por meio de amplo debate social, para que estas se materializem em ações abrangentes, articuladas e continuadas que se repercutam no cotidiano educacional. Contudo, conforme já frisamos, a continuidade das políticas não é uma marca que se possa considerar na esfera educacional brasileira.

No caso especificamente discutido neste artigo, a formação de professores para a educação profissional, ao longo de sua história, esteve sob diferentes dispositivos legais, sendo constante, apenas, a provisoriedade, inclusive na mais atual, a Resolução n. 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.

Com isso, na concretude da modalidade, ainda perdura a concepção de que basta saber o conteúdo para se tornar professor, conforme implícito em um dos depoimentos apresentados neste trabalho. No entanto, esse não é o entendimento da maioria. Parcela expressiva dos respondentes posicionou-se favoravelmente a uma formação que trate das especificidades de sua profissão.

Essa compreensão precisa ser aproveitada e fortalecida, tanto no âmbito das instituições quanto no plano das políticas públicas. Convém, porém, ressaltar que, para se materializarem, as políticas, no caso as de formação, precisam da adesão dos sujeitos, os quais, por sua vez, mesmo reconhecendo a importância dessas ações, somente as incluirão nos seus afazeres (exceto em casos de imposições legais) se forem viáveis e favoráveis para as suas condições objetivas de vida.

Esse é o argumento mais forte utilizado pelos que defendem que essa ação formativa

ocorra por meio de cursos de formação/complementação pedagógica, que possuem, geralmente, menor carga horária. Tal constatação reforça a defesa de que qualquer alternativa que se trace na busca de uma solução para essa questão deve ser resultado de um amplo debate e de considerações sobre as perspectivas dos sujeitos desse processo: os professores.

Por fim, salientamos que a defesa por uma educação profissional em que seus professores não tenham domínio apenas de conhecimentos específicos da matéria/disciplina que ensinam, mas também sólido conhecimento teórico e prático da profissão docente, decorre, principalmente, da compreensão de que a educação profissional precisa ir além dos interesses mercadológicos, na direção de uma formação plena, inteira, integral.

Finalmente, mas não com menor importância, é fundamental compreender que uma formação específica para a docência na educação profissional não garante o compromisso ético e político do professor com a formação integral dos estudantes, no entanto, sem essa formação do professor, o projeto de formação plena, inteira e integral, continuará comprometido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio. 2017.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e a Formação Continuada para Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&

view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>2. Acesso em: 15 maio 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

DAMASCENA, Edilza Alves. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: análise em duas escolas do Vale do Açu. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção coletiva. Natal: Editora do IFRN, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 20 a 23 de abril de 2010. Disponível em: <https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/Convergencias_e_tensoes_no_campo_da_formacao_e_d_o_trabalho_docente_avaliacao_e_outros_temas.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 9-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-384.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MORAES, Lélia Cristina S. de; PEDROSA, Eliane Mria P. A formação de professores para a educação profissional: um debate necessário. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos debates e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 173-190.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional**

e **Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 193-223. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2017.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira nos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-140.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOBRE OS AUTORES:

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003), Professor do *Campus Natal Central* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal/RN, participante do grupo de pesquisas em Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: dantemoura2014@gmail.com

Edilza Alves Damascena

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), participante do grupo de pesquisas em Políticas e Gestão em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: eadamascena@gmail.com

Recebido em: 04 de março de 2018
Aprovado em: 11 de maio de 2018