

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA (IFSC) / CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD
(CERFEAD)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

STÊNIO SEVERINO DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:
REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

Florianópolis, SC

2020

STÊNIO SEVERINO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:
REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead) do Instituto Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Wollinger

Florianópolis, SC

2020



STÊNIO SEVERINO DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:
REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 19 de junho de 2020.

Prof^a. Roberta Pasqualli, Dr^a.
Coordenadora Mestrado ProfEPT/IFSC

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Roberto Wollinger
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Prof. Dr. Olivier Allain
Instituto Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Glória Maria Marinho Silva
Instituição Federal do Ceará

Profa. Dra. Crislaine Gruber
Instituição Instituto Federal de Santa Catarina

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Silva, Stênio Severino da
Formação Docente para Educação Profissional de Nível
Médio: reflexões e recomendações / Stênio Severino da Silva
; orientação de Paulo Roberto Wollinger. - Florianópolis,
SC, 2020.
152 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado)
- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de
Referência em Formação e Educação à Distância -
CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional
e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância.
Inclui Referências.

1. Educação Profissional de Nível Médio. 2. Docência
na Educação Profissional. 3. Formação de professores.
4. Curso técnico. I. Wollinger, Paulo Roberto. II.
Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento
de Educação à Distância. III. Título.

DEDICATÓRIA

Ao Deus do Antigo e Novo Testamento que, em Gênesis 2.7, aparece literalmente com as mãos na terra, fazendo trabalho manual, e não o considera indigno dele. Quando Jesus veio à Terra, ele não veio como um homem que vivia no lazer ou ócio, mas como um carpinteiro. Portanto, o trabalho não é um mal necessário; o trabalho é bom. Não precisa ser uma grande carreira que mude o mundo. Qualquer trabalho útil a si mesmo e aos outros, e feito com excelência, é merecedor de honra.

AGRADECIMENTOS

À minha amada esposa Priscila Lie Tobouti, por toda a parceria na vida e compreensão durante os momentos de ausência para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha filha Helena Tobouti Silva, que chegou junto com o início do mestrado, e cuja alegria trouxe ânimo e nova perspectiva para qualquer momento de dificuldade.

Ao meu amigo de longa data, Wellington Santos da Silva, que trouxe algumas contribuições para a escrita do texto.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Wollinger, cuja paixão e motivação pela Educação Profissional me inspiram e que despertaram em mim, desde o primeiro contato em uma aula do mestrado, um novo olhar para a Educação Profissional. Na verdade, devo dizer que ele forneceu uma visão que não era nova, visto que, posteriormente, vim a descobrir sua antiguidade, presente na cultura do passado e do presente em outros países, e percebi que já desfrutava de tal perspectiva no mundo concreto de minhas experiências profissionais e pessoais, mas, pela primeira vez, contrariando um discurso hegemônico, a vi defendida no meio acadêmico.

Ao Prof. Dr. Olivier Allain, pelo exemplo de pesquisador que enxerga a educação profissional como um campo de estudos próprio e a defende assim, mesmo no adverso contexto acadêmico brasileiro.

À Prof. Dra. Crislaine Gruber que, no início de minha jornada no mestrado, teve a disposição e a paciência de, gentilmente, me instruir nos primeiros passos do ato de pesquisar.

Aos demais professores do Programa, cuja colaboração foi muito importante.

Ao Instituto Federal Catarinense - IFC, por possibilitar o afastamento parcial de minhas atividades laborais para o desenvolvimento da pesquisa.

*[...] antes, trabalhe, fazendo com as próprias mãos o que é bom, para que
tenha com que acudir ao necessitado.*

Paulo, o apóstolo, na epístola aos efésios em 61 d.C.

*Tudo que precisa ser dito já foi dito. Mas, já que ninguém estava ouvindo,
é preciso dizer outra vez.*

André Gide, escritor francês vencedor do Nobel de Literatura em 1947

RESUMO

SILVA, Stênio Severino da. **Formação Docente para a Educação Profissional de Nível Médio**: reflexões e recomendações. 2020. 152 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2020

Este trabalho tem por objetivo principal a construção de recomendações para a formação de professores para a Educação Profissional (EP) de nível médio no Brasil. Há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, e a formação de docentes para a EP, mesmo que se considere a EP técnica de nível médio como pertencente à educação básica, especialmente quando a mesma é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio. O grande diferencial entre um e outro profissional docente é que, essencialmente, o professor da EP deve preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional em constante transformação, que o aguarda ao fim do curso, demandando, ainda, uma urgência não requerida ao aluno que seguirá em alguma formação da grande parte dos cursos universitários. A formação geral, humanística, não é capaz, sozinha, de suprir as demandas formativas de um futuro profissional técnico. Com base nessas generalizações, a construção da dissertação se deu por meio de pesquisa bibliográfica sobre as bases epistemológicas da EP, legislação, procedimentos didáticos e possibilidades de formação docente. Constatou-se que a EP é um “campo de estudos” próprio, isto é, conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, conseqüentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica. Como resultado, a pesquisa propõe um documento final (Produto Educacional) com reflexões e recomendações, cuja finalidade é contribuir com a formação docente para a Educação Profissional de Nível Médio no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional de Nível Médio. Docência na Educação Profissional. Formação de professores. Curso técnico.

ABSTRACT

SILVA, Stênio Severino da. **Teacher Training for Vocational Education and Training in High School**: reflections and recommendations. 2020. 152 p. Dissertation (Postgraduate Course stricto sensu Master's Degree in Vocational and Technological Education in National Network) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2020.

This work has as main objective the construction of recommendations for the training of teachers for Vocational Education and Training (VET) of medium level in Brazil. There is a specificity that distinguishes the training of teachers for Basic Education, in general, and the training of teachers for VET, even if the medium level technical VET is considered as belonging to basic education, especially when it is developed in an integrated way with high school. The great difference between one and another teaching professional is that, essentially, the VET teacher must prepare the citizen to know how to work in a professional context in constant transformation, which awaits him at the end of the course, demanding, still, an urgency not required to the student who will follow in some formation of a great part of the university courses. General formation, humanistic, is not able, on its own, to meet the formation demands of a future technical professional. Based on the generalizations, the dissertation development occurred through bibliographic research on the epistemological bases of VET, legislation, didactic procedures and possibilities of teacher training. It was found that PE is its own “field of studies”, that is, it has specific concepts and epistemology, its own didactics, educational approaches and characteristic methodologies, thus constituting knowledge and practices inherent to a unique scientific and educational field - the field of technical science. As a result, the research proposes a final document (Educational Product) with reflections and recommendations, the purpose of which is to contribute to teacher training for Vocational Education and Training (VET) of medium level in Brazil.

Keywords: Vocational Education and Training. Teaching in Vocational Education and Training. Teacher training. Technical course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Linha do tempo das transformações institucionais da rede federal.....	36
Quadro 02 - Rompendo pré-concepções sobre a técnica.....	44
Quadro 03 - Definindo a tecnologia.....	47
Quadro 04 - Hierarquia no discurso educacional.....	50
Quadro 05 - Respostas a alguns questionamentos sobre competências.....	68
Quadro 06 - Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EP.....	73
Quadro 07 - Ementas e bibliografias de didática da EP de cursos voltados à formação pedagógica para a EP.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DP	Didática Profissional
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PE	Produto Educacional
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problema de pesquisa e hipótese(s).....	21
1.2 Objetivo.....	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos.....	23
1.3 JUSTIFICATIVA.....	23
2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	27
2.1 Educação Profissional: uma modalidade de ensino.....	28
2.2 Histórico da construção de uma imagem.....	30
2.2.1 Síntese histórica da Educação Profissional no Brasil	32
2.3 Educação Profissional é formação para o trabalho.....	39
2.4 Trabalho.....	41
2.5 Técnica.....	42
2.6 Tecnologia.....	45
2.7 O trabalho como princípio educativo.....	49
2.7.1 Teoria e Prática	53
2.7.2. Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional	57
2.7.3 Valores do trabalho	59
2.8 Didática Profissional.....	61
2.9 Competências e a Educação Profissional.....	64
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	71
3.1 Panorama da formação docente no país.....	73
3.2 Identidade dos professores da RFEPT.....	82
3.3 Os saberes do profissional da educação.....	85
3.4 Formação de professores em Educação Profissional no mundo	86
3.4.1 Alemanha	87
3.4.2 Chile	88
3.4.3 Cuba.....	89
4 RECOMENDAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO.....	91
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	92
4.1.1 Elementos da pesquisa	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICE A- PRODUTO EDUCACIONAL	105
ANEXO A - CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT OFERTADOS NO BRASIL.....	150

1 INTRODUÇÃO

Ao se analisar o que pode acontecer no futuro, é preciso estudar e compreender o passado, investigando o que ocorreu no curso do tempo, destacando o progresso da técnica. Heráclito, filósofo grego que viveu entre, aproximadamente, 500 a.C. a 450 a.C., já dizia: “o homem que volta a se banhar no mesmo rio, nem o rio é o mesmo rio e nem o homem é o mesmo homem”. Isso ocorre porque o tempo passa e as coisas não são exatamente iguais como eram, e, por isso, precisam ser estudadas.

Nenhuma ação humana deixa de repercutir sobre a realidade e, de volta, sobre seu mesmo motor, que, igualmente, se modifica por havê-la feito. A modificação mais significativa é a que se processa no campo da consciência do agente, o qual deixa de ser o mesmo que era na fase precedente ou quando simplesmente concebia a ação, sem levá-la a efeito. (PINTO, 2005, p. 321, grifo nosso)

No entanto, apesar das transformações, os fundamentos permanecem. Considerando-se a ilustração de Heráclito, a citação de Álvaro Vieira Pinto e o entendimento de que o trabalho também faz parte da história humana, verifica-se o aspecto da transformação não somente nas novas formas de trabalho que surgiram ao longo dos anos, mas também no efeito modificador do trabalho como um dos propulsores para a transformação e desenvolvimento humano. As transformações trouxeram novos tipos de técnicas que auxiliam no trabalho do ser humano, conforme observa Moraes (2016, p. 57):

Foi com a técnica que a humanidade passou a vislumbrar a construção de um novo mundo, de uma segunda natureza, forjada com as novas ferramentas e com os novos métodos do espírito humano. As técnicas, desenvolvidas e utilizadas de maneira coletiva, reproduzidas pela imitação e pela linguagem, iriam se transformar no elemento central de nosso processo social mais complexo, o trabalho – aqui entendido como a realização coletiva das vontades conscientes para a resolução das contradições essenciais entre a humanidade e a natureza. Pressupomos, com isto, a indissociabilidade entre humanidade, técnica e trabalho!

Apesar das muitas mudanças, alguns aspectos essenciais, como o caráter identitário do trabalho, permanecem. Já na antiguidade, assim como na atualidade, as pessoas buscavam sua identidade com o trabalho, uma vez que existiam grupos que se firmavam com suas atividades laborais (ALBORNOZ, 2004). Antes, se via o trabalho como forma estritamente de subsistência e, hoje, no modelo econômico capitalista, ele passa a ser também visto como uma mercadoria e uma forma de sempre se produzir mais. Desde a antiguidade, a partir da observação e imitação de seus mestres, as pessoas aprendiam um ofício no próprio fazer. Porém, com o advento da Revolução Industrial, adotou-se um modelo formalizado de preparação para o trabalho, semelhante ao escolar, e que se tornou um padrão para a maioria das profissões.

No Brasil, atualmente, a escolarização da Educação Profissional se manifesta na oferta pública a partir da Rede Federal de Educação Profissional, das redes estaduais e municipais. Já a oferta privada, esta ocorre, principalmente, por meio dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), sobretudo, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Segundo o site do Inep (2020), com base no Censo da Educação Básica, a rede privada possui 41,2% das matrículas da educação profissional, enquanto a rede estadual e a federal apresentam, respectivamente, 38,3% e 18,7%. Por outro lado, são as federais que possuem o maior número de vagas ocupadas com cursos profissionalizantes: 357.179 matrículas; destas, 13,6% estão na zona rural.

A mudança do século XX para o século XXI trouxe grandes transformações para a Rede Federal, que vivenciou a maior expansão de sua história (MEC-SETEC, 2018). De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892/2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), e criou-se os Institutos Federais de Educação. Trinta e um centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades

deixaram de existir, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Atualmente, são 38 IFs presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, cursos de graduação, cursos de licenciatura, cursos de especialização, cursos de mestrado e curso de doutorado¹.

A RFEPT ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Portanto, no âmbito do sistema federal de ensino, a RFEPT, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II.

A criação dos IFs, por meio da Lei nº 11.892/2008, estabeleceu um novo direcionamento para a Educação Profissional, contemplando diversas modalidades de formação e proporcionando a interiorização, verticalização do ensino e foco nos arranjos produtivos locais, dentre outras possibilidades de levantamento para oferta educativa. Os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, razão pela qual atingiram grande capilaridade, oportunizando formação profissional gratuita em locais inéditos, especialmente aqueles pouco desenvolvidos ou de difícil acesso, além de estarem também em capitais e grandes polos comerciais ou industriais. Portanto, a RFEPT está com atuação bastante diversificada em todo o território nacional. Segundo Pacheco (2011, p. 12), “os IFs são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal”.

É importante destacar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDBN), alterada pela Lei nº 11.741/2008, em seu Artigo 39, § 2º estabelece que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;

¹ Oferta, por enquanto, somente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN.

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Este trabalho tem como foco a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e a sua formação docente. Nesse momento histórico, no qual o atual modelo de formação para o trabalho é formalizado por meio de escolas, e não mais centrado na imitação dos mestres, surge a necessidade de se pensar como viabilizar essa formação com qualidade, sem perder, por exemplo, alguns benefícios do contato direto e real com a experiência laboral e os valores do ambiente profissional. Tais valores, na perspectiva de Barato (2015, p. 16), não são "necessariamente evidentes [...]". Em parte, isso ocorre porque os valores presentes na oficina são tácitos; eventualmente, eles são verbalizados." Nesse contexto, se torna fundamental o papel do professor atuante na educação profissional. Necessita-se reconhecer explicitamente o papel que esses docentes exercem no ensino de valores do trabalho.

Na EP, o compromisso de se compartilhar valores requeridos para a vida em comunidade ocorre por meio do aprendizado na identificação com o trabalho. O trabalho se torna uma esfera de apreensão de valores e construção de competências.

O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos. Para que isso ocorra, a ação é fundamental. A prática, no sentido aqui utilizado, é fundamental na produção da existência humana. Ela consiste em múltiplas relações que resultam em ações que constroem sentido para a experiência [...]. Por essa razão, a busca de caminhos para o desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica deve partir das práticas do trabalho (BARATO, 2015, p. 18).

É importante destacar o entendimento de que Educação Profissional (EP) é educação para o trabalho. Segundo Cobban (1975, p. 165), as universidades, desde sua fundação na Idade Média, eram em grande parte escolas vocacionais/profissionais, treinando para a igreja, medicina e direito. Por outro lado, o livro *Idea of University* (1959 apud MOODIE, 2020, p. 253), de Newman, baseando-se em um ideal de educação humanista, liberal e holístico, contrasta tal concepção com uma educação instrumentalista e específica. O autor argumenta que aquele que aprende a pensar, comparar, discriminar e analisar poderá não se tornar um

advogado, orador, político ou médico, mas ele terá um estado de intelecto que o qualificará para assumir qualquer uma dessas profissões. Essa é uma visão que desqualifica a Educação Profissional e acredita que a formação geral, dita humanista, é suficiente para produzir um profissional de diferentes áreas técnicas. Esta visão tem dominado o cenário, inclusive da EP de nível médio:

De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a formação técnica só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. No limite, defende-se que seria possível renunciar à formação do técnico especialista, concebendo a formação de um “politécnico” [...]. Esta é uma distorção que, embora exalte a necessidade da integração dos saberes, não rompe com suas clássicas hierarquizações, estabelecendo pré-requisitos científicos aos conhecimentos técnicos, considerando a formação geral como a base epistemológica de qualquer outro saber. (MORAES, 2016, p. 19).

Defende-se aqui a ideia de que a formação inicial técnica e especialista dos professores que atuarão na educação profissional é primordial. O professor de uma disciplina técnica do curso Técnico em Eletrotécnica precisar ter formação específica (Ex.: Engenheiro Eletricista, etc.). No entanto, além de sua formação profissional específica, o profissional docente necessita de experiência profissional no mundo do trabalho e ser capacitado a ensinar outros (CORDÃO; MORAES, 2017).

A LDB afirma, em seu Art. 62, que a formação de docentes para atuar no Ensino Médio da educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena. Outro documento trata especificamente da formação docente para a EP, uma modalidade que permeia os níveis da educação básica e superior, na Resolução 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), no art. 40, que apresenta as suas definições. Pela referida resolução, é dito que a formação de professores para atuação na EP realizar-se-á também em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas, de acordo com a legislação e normas específicas do CNE. Além disso, segundo esse documento, para atuar na educação profissional de nível médio, é preciso possuir graduação na área específica e licenciatura para formação pedagógica que habilite a ensinar, uma vez que o Art. 63, Inciso II da LDB diz que a formação para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar

à educação básica deverá ser por meio de "programas de formação pedagógica". Ainda, no inciso III, o documento afirma que "programas de educação continuada" serão para todos os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nos casos de professores da EP graduados não licenciados, que estão em efetivo exercício na profissão docente ou foram aprovados em concurso público, "é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas" (MEC, 2012). As possibilidades² de licenciaturas são assim definidas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (MEC, 2012).

De acordo com as DCNEPTNM, o prazo para aquisição de formação pedagógica para aqueles que já atuam na RFEPT é dezembro de 2020. Portanto, pela lei, é requerida a formação pedagógica para a docência no Ensino Técnico, uma vez que este é equivalente ao Ensino Médio, uma etapa da Educação Básica, e precisa obedecer à LDB e à formação exigida para atuação nesse nível de ensino.

Há uma série de disposições na LDB sobre os profissionais da educação, incluindo a orientação no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. Dessa forma, a formação inicial deveria contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio; a formação pedagógica deveria atender os "portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica"; e a formação continuada deveria atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, incluindo também os de nível superior.

² Para mais detalhes sobre as possibilidades de formação pedagógica e o CERTIFIC, conferir a tese de dissertação de mestrado "Certificação de saberes da docência na Educação Profissional: construção e validação de projeto piloto em Santa Catarina" (2019) de Ana Paula Fassina.

Somada à Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que determina a formação docente para educação básica em nível de licenciatura, existe a meta 15 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/ 2014), com vigência de 2014 a 2024, na qual destaca-se:

15.13) desenvolver 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, grifo nosso).

O tema da formação continuada entrou em evidência no Brasil principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, principal documento da educação que, na orientação de uma política para o magistério, busca a valorização do profissional da educação escolar. A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com seus estabelecimentos e seus projetos.

Observa-se que, no Art. 62º da LDB, a formação continuada é entendida como capacitação em serviço e, no artigo 67º, o termo utilizado foi "aperfeiçoamento profissional continuado". No Art. 62-A, há um detalhamento maior sobre as possibilidades de formação continuada.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, “a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada”.

Assim sendo, a formação continuada de professores tem um papel muito importante na promoção de uma EP de qualidade, tendo em vista uma realidade de constante transformação do meio e dos sujeitos, cuja "provisoriedade se transforma

em algo que ameaça e instiga uma busca permanente por renovação" (PACHECO, 2011, p. 35). Por outro lado, e ao mesmo tempo, tal formação não deve ignorar o passado (o homem continua homem e o rio continua rio) e basear-se nos fundamentos da EP como campo de estudos.

A expressão formação continuada é compreendida no sentido de uma "formação complementar", como atualização de conhecimentos, como ressignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural (MENEZES; SANTOS, 2001). Demanda, portanto, que o cidadão trabalhador esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo, e, nesse sentido, a escola e o professor passam a ter tarefa primordial. O professor da EP poderá encontrar, por meio da formação continuada, mais uma oportunidade de manter-se atualizado acerca das transformações do mundo do trabalho e, assim, ser melhor capacitado a formar seus alunos, futuros profissionais.

Requer-se que o professor da EP saiba ensinar os alunos e capacitá-los para atuar profissionalmente. Nesse sentido, faz-se necessária uma Didática Profissional para transposição dos conhecimentos e habilidades (PASTRÉ; MAYEN & VERGNAUD, 2006). Ressalta-se que não é apenas uma transposição didática que é necessária, mas formas de transposição didática que não são as mesmas da formação propedêutica. Comumente, nas disciplinas de didática dos cursos de formação pedagógica para a EP espalhados pelo Brasil, prevalecem a mesma abordagem didática da formação propedêutica. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017).

O desafio de ensinar esbarra nas mãos do professor e, muitas vezes, torna visível a lacuna existente na formação, o que torna imperativa a necessidade de maior reflexão acerca da qualidade da formação continuada ofertada e da busca de novas possibilidades. Com o olhar sobre essa necessidade, o presente trabalho busca alternativas para uma formação docente continuada que considere as especificidades dos professores das áreas técnicas dos cursos de Educação Profissional de Nível Médio nas ofertas de ensino público e privado.

1.1 Problema de pesquisa e hipótese(s)

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, que tratam do debate e reflexão sobre as especificidades do profissional docente da EP de nível médio, bem como a construção de algumas recomendações que sugerem caminhos para suprir essa lacuna por meio da formação continuada. Neste capítulo introdutório, apresentam-se os objetivos e a justificativa quanto à relevância deste tema na realidade brasileira.

No segundo capítulo, apresentam-se as bases epistemológicas que norteiam a pesquisa, bem como a perspectiva adotada para sustentação das recomendações para a formação docente em EP.

No terceiro capítulo detalha-se o assunto do profissional da docência, com ênfase no âmbito da Educação Profissional. Temas como identidade docente na EP, diretrizes legais e panorama atual da oferta de formação destes docentes no Brasil e alguns exemplos mundiais serão objeto de estudo e reflexão.

O quarto capítulo apresenta a metodologia adotada no processo de construção de recomendações de caminhos para a formação continuada dos professores da EP.

Finalmente, o quinto capítulo traz as considerações finais e sugestões de aplicação dos resultados. Ressalta-se que, quanto à aplicação, esta será mais detalhada na segunda parte do Produto Educacional (PE) que se encontra no apêndice deste trabalho. O Produto Educacional é uma demanda específica dos programas de mestrado profissional, que exigem a concretização da pesquisa aplicada por meio de “um produto educacional que possua aplicabilidade imediata” (IFES, 2018, p. 6).

O presente trabalho foi construído à luz dos pressupostos teóricos que norteiam a EP e a prática docente voltada a esta modalidade. Cada vez mais, tem se mostrado crucial falar sobre formação docente como forma de dar ênfase ao papel prioritário que o preparo docente adequado assumiu na sociedade, configurando-se como um dos pré-requisitos fundamentais à construção de um sistema educativo de qualidade. Em se tratando da EP, há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, e a formação de docentes para a EP, em particular, mesmo que se considere a educação profissional técnica de nível médio como

pertencente à educação básica, especialmente quando a modalidade profissional é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio. O grande diferencial entre um e outro profissional docente é que, essencialmente, o professor da EP deve preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional em constante transformação, que o aguarda ao fim do curso, demandando uma urgência não requerida ao aluno que seguirá em alguma formação da grande parte dos cursos universitários.

No âmbito da EP, há uma necessidade de preparação do aluno de acordo com fazeres-saberes diferentes, valores do trabalho, como aspectos éticos, sociais, identitários etc. Portanto, a EP lida com elementos bem distintos dos da formação geral e que estão em jogo nas comunidades de práticas que compõem a profissão para a qual o estudante está se formando.

É importante destacar que frases que sugerem a ideia de que a formação profissional deveria preparar "não apenas para o trabalho, mas para a vida" (CARVALHO, 2011, p. 99) podem ter uma boa intenção, mas possuem um preconceito velado em relação ao status do trabalho. A formação técnica é referenciada em alguns discursos como sendo desprovida de formação humana. No entanto, ao se fazer isso, ignora-se, dentre outros, o caráter coletivo, estético e existencial que existe nas relações no/do trabalho, que traz consigo muita formação humana. Portanto, sugere-se que há uma fragilidade na legislação brasileira, que não contempla a formação docente para a educação profissional de nível médio, fazendo-se necessária uma reflexão e debate sobre recomendações específicas para a formação do docente que atua na EP.

Deste modo, trabalha-se com o seguinte problema de pesquisa: Como formular recomendações para a formação de professores para a EP de nível médio, considerando as competências necessárias para se desenvolver um ensino profissional de qualidade, de acordo com as exigências legais existentes e a disseminação dos valores profissionais?

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo Geral

Elaborar recomendações para a formação de docentes da Educação Profissional de Nível Médio que contemplem as especificidades epistemológicas e culturais da Educação Profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Levantar, por meio de revisão bibliográfica, conceitos essenciais a respeito da Educação Profissional e suas diretrizes normativas;
- b) Mapear orientações relativas à formação docente para a EP nos documentos oficiais (marcos legais);
- c) Traçar um panorama de formação docente no Brasil, em diferentes contextos de docência na EP de nível médio;
- d) Comentar aspectos da Educação profissional e formação docente em experiências internacionais;
- e) Redigir uma proposta de documento, com base no modelo de um Parecer, que terá um aspecto informativo, incluindo recomendações dirigidas a fomentar, estimular e prever a formação de docentes na EP de nível médio.

1.3 JUSTIFICATIVA

A relação da cultura brasileira com o trabalho reflete na oferta de cursos de formação técnica de nível médio e também na procura por esses cursos. Segundo INEP (2018), há um milhão de matrículas no Ensino Técnico e 8 milhões de matrículas no Ensino Superior. Esses dados apontam para a prioridade do estado brasileiro e vão no sentido oposto ao de países desenvolvidos.

O Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional. Enquanto nos países membros da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores, contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta de educação profissional para pessoas que se encontram fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica “regular”, que não resulta em profissionalização. Segundo o Education at a Glance 2017, enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega a apenas 14%. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 7)

Por outro lado, no início do século XXI, houve uma grande expansão da oferta de EP no Brasil por meio do aumento das ofertas pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), pelas Redes Estaduais e privadas e, sobretudo, pela RFEPT.

A Lei nº 13.415/2018, do “novo Ensino Médio”, traz a proposta do quinto itinerário formativo voltado para a Formação Profissional e Técnica, abrindo, assim, mais um novo caminho para realização da EP técnica de nível médio no país. Contudo, nesse cenário, permanece a carência de uma formação docente que contemple as necessidades formativas da EP. Faltam itinerários formativos que considerem as especificidades da Educação Profissional.

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas (TARDIF, 2013). A título de exemplo:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está na formação nos conteúdos da área, de modo que o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001, p.16).

Em relação ao professor que irá atuar na EP, o contexto de formação não muda, pois, atendendo ao disposto no Art. 62 da LDB e ao Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, é exigida a formação pedagógica de todos os docentes que atuem na educação profissional técnica de nível. Se esse professor possui apenas o bacharelado, será exigido dele algum tipo de formação pedagógica para que este seja “apto a ensinar”. No entanto, a educação profissional, vai além da mera transmissão

de conteúdo. O aluno deve ser preparado para o saber fazer, em um contexto real de trabalho que o aguarda assim que finaliza o curso, ou, em alguns casos, durante o curso, à medida que conclui fases específicas do processo de formação. Destaca-se que esse contexto profissional pressupõe a formação de valores pessoais e profissionais por meio do trabalho.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) defende que “o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar” (CNE/CEB, 2012, p.55). Assim, para o CNE:

Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.

Portanto, o profissional docente da EP, no contexto do trabalho, deve saber fazer aquilo que ensina e, de igual modo, aquele que sabe fazer determinada atividade no contexto do mundo do trabalho e quer ensinar, atuando na EP, precisa aprender a ensinar os fazeres-saberes para os alunos, futuros profissionais.

A especificidade da Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada no Art. 205 da Constituição Federal e no Art. 2º da LDB, que definem como finalidade última da Educação Nacional de Qualidade o pleno desenvolvimento da pessoa (CF) do educando (LDB), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa determinação constitucional/legal é que orientou uma das finalidades do Ensino Médio para a “preparação básica para o trabalho (...)” e orienta a Educação Profissional e Tecnológica para a integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (LDB, Art. 39). Assim, a Educação Profissional de nível médio deveria ser educação para o trabalho.

Quanto ao Ensino Médio, uma vez “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (LDB, Art. 36-A), ao passo que esse preparo para “o exercício de profissões técnicas” ou a qualificação profissional (formação inicial) e especialização (formação continuada) de trabalhadores, na Educação Profissional e Tecnológica é da essência mesma do seu trabalho, o qual constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (Lei nº

13.005/2014), conforme mandamento constitucional definido no Inciso IV do Art. 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
[...]
IV - formação para o trabalho;
[...] (BRASIL, 1988).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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, assim como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), não trazem uma orientação de formação voltada para a Educação Profissional, uma modalidade educacional que permeia tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

Moodie (2002) faz uma revisão de várias definições de Educação Profissional e considera que seu principal fundamento é o desenvolvimento de uma diferente forma de saber, citando que alguns autores defendem que a educação profissional é um modo distinto de aprender e alguns a consideram um campo de conhecimento. Destaca-se que este trabalho defenderá a Educação Profissional como um campo de estudos próprio, isto é, que conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, conseqüentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica.

Como técnico em Agropecuária, graduado em Letras e especialista em Comunicação Educacional e Empresarial, além de experiências como professor de forma presencial e a distância, como assessor e consultor na construção de instrumentos para avaliação externa de larga escala e, atualmente, como um jovem

servidor do Instituto Federal Catarinense (IFC), ao ingressar no programa de mestrado ProfEPT e deparar-se com a disciplina de Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, o autor desta dissertação/trabalho/pesquisa foi confrontado com a grandiosa responsabilidade institucional (e pessoal) de formação para o trabalho, elemento formador da identidade, que gera valores pessoais e profissionais, e traz mais sentido para a existência humana. A partir da trajetória profissional e acadêmica percorrida, ressignificadas pelo novo conhecimento e, identificando visões equivocadas acerca do trabalho na RFEPT, sobretudo em seus principais agentes de trans(formação) - os professores -, o autor decide analisar e pensar caminhos para uma formação específica para os docentes que atuam na EP de nível médio.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Epistemologia da EP, estudo sobre a construção do conhecimento na Educação Profissional, precisa pensar o saber e o conhecimento para além daquilo que a Epistemologia tradicionalmente concebe, uma vez que a Epistemologia clássica da ciência entende o saber como algo exclusivamente da ordem do intelectual e do teórico (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1)³. A seguir, verifica-se um autor que, ao iniciar sua obra de Introdução ao pensamento epistemológico, se posiciona:

É considerado *saber*, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante *lato*, o conceito de "saber" poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último sentido que tomamos o termo "saber". (JAPIASSU, 1979, p. 15 apud ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1)

Na citação, observa-se a opção pelo saber associado ao cerebral, ao intelectual, ao teórico. Isso ocorre por meio de uma separação, no discurso sobre o

³ Livro Didático Digital não publicado. O material se encontra na plataforma Moodle da Disciplina Bases Conceituais para a EPT do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O conteúdo não possui marcação de páginas, somente divisão em capítulos.

saber (mas acontece frequentemente no discurso educacional) entre o pensar e o fazer, entre "teoria" e "prática"⁴. Assim sendo, a separação "Teoria" versus "Prática" é insuficiente para explicar o "saber fazer", o "saber técnico" e muitos dos saberes do trabalho (BARATO, 2015). É também esta divisão que mantém excluído do campo epistemológico, ou, dito mais simplesmente, do campo do pensamento e da reflexão, a técnica, o trabalho e, mais geralmente, a Educação Profissional, assuntos tratados mais adiante neste trabalho.

Ressalta-se que uma Epistemologia da EPT, ou seja, uma ciência, um estudo do conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica "só pode encontrar um campo fértil e justo se conseguir pensar o saber e o conhecimento para além daquilo que a Epistemologia tradicionalmente concebe" (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1). Para Moodie (2002), a base mais fundamental da identidade da educação profissional é o desenvolvimento de uma maneira disitinta de saber.

Finalmente, Gruber, Allain e Wollinger (2019) apontam para a necessidade de uma epistemologia da EP com vistas a suprir a imensa falta de referências teórico-metodológicas nas formações docentes. Assim, são descritas:

Referências para entender formas de conhecimento que não são apenas explicativos, verbais, teóricos ou discursivos, mas também processuais, experimentais, materiais, simbólicos, culturais, por permitirem aos sujeitos que produzam a sua existência individual e social, que intervenham no mundo de forma empoderada, profissional e política: como trabalhadores! (Ibidem, p. 9)

2.1 Educação Profissional: uma modalidade de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define dois níveis para a educação escolar: educação básica e educação superior. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, o ensino fundamental é a etapa central e o ensino médio é a etapa final. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta é considerada uma modalidade da educação básica e é destinada aos estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino

⁴ Adiante, haverá um capítulo somente para tratar do par teoria-prática.

médio na idade prevista. No caso da EJA, a LDB (art. 37, § 3º) recomenda preferência de articulação com a educação profissional. Enquanto a EJA está restrita à educação básica, a Educação Profissional (EP) e a Educação Especial (EE) estão definidas na LDB como modalidades de educação e ensino que perpassam todos os níveis e etapas, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Conforme aponta a Lei 11.741, que altera a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, a educação profissional "no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia."(art. 39). Portanto, a EP deve integrar tanto as diferentes etapas da educação básica e da educação superior quanto as suas modalidades específicas - educação a distância (art. 80), educação indígena (arts. 78 e 79), "normal de nível médio" (art. 62), "escolas do campo" e "escolas quilombolas" (art. 28). A referida lei ainda inclui uma espécie de modalidade de ensino denominada "educação profissional de nível médio" (art. 2), parte do objeto de estudo do presente trabalho, prevendo que "o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas."(art. 36-A). Em relação ao novo ensino médio:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; **V - formação técnica e profissional.** (Lei 13.415/17, art. 36, grifo nosso)

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 136), a modalidade EPT tem um tratamento especial na LDB, pois consegue conciliar o atendimento a dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito à profissionalização.

No cenário nacional, a educação profissional está presente na agenda de desenvolvimento socioeconômico e nos "objetivos da educação nacional", integrada "aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (LDB, art. 39).

A formação para o trabalho, ou Educação Profissional – EP, é um processo educativo de construção de saberes e práticas que permitirão ao egresso sua inserção no universo laboral, com suas exigências, peculiaridades e relações sociais. De acordo com o Portal do MEC, a educação profissional e tecnológica (EPT) é:

Uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Finalmente, de acordo com a Lei 11.741, a EP abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Contudo, o objeto de estudo deste trabalho será a formação docente para atuar na educação profissional técnica de nível médio.

2.2 Histórico da construção de uma imagem

A educação profissional e tecnológica (EPT) é um cenário marcado por embates e preconceitos. O conteúdo para as disputas e discussões existentes nesse contexto resgata questões existentes desde os primórdios da EPT no Brasil. Em relação aos preconceitos, no contexto brasileiro, é preciso considerar a triste herança histórica da escravidão que durou mais de três séculos no país, fazendo com que houvesse um distanciamento entre a realização do trabalho manual (escravo/inferior) e o intelectual (homem-branco/superior). Essa visão é bem resumida da seguinte forma:

A herança colonial escravista influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999, p. 276).

A herança cultural da escravidão contribuiu para a separação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Não bastasse a presença dessa herança escravista, é percebido outro preconceito com base na frequente vinculação realizada entre o trabalho manual e o esforço físico e, ainda, ao sofrimento, este último sustentado pela tradição cultural da narrativa judaico-cristã acerca da situação humana após a expulsão do homem e da mulher do Jardim do Éden⁵:

E a Adão disse: Visto que atendeste a voz de tua mulher e comeste da árvore que eu te ordenara não comesses, maldita é a terra por tua causa; **em fadigas obterás dela o sustento durante os dias de tua vida**. Ela produzirá também cardos e abrolhos, e tu comerás a erva do campo. No suor do rosto comerás o teu pão, até que tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó tornarás. (ALMEIDA, Gênesis 3: 17,18 e 19, grifo nosso)

Desse modo, “ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento” (Par. CNE/CEB 16/99). Por outro lado, apesar de a narrativa bíblica pós-queda apresentar uma vinculação do trabalho ao sofrimento, é muito importante ressaltar que, no mesmo contexto, o trabalho não é um tipo de punição ou algo essencialmente ruim. Pelo contrário, nos escritos iniciais de Gênesis, primeiro livro da Bíblia, o próprio Deus trabalha por seis dias na criação do mundo, considerando, ao fim, “bom” o fruto do seu trabalho e, no sétimo dia, descansa de sua obra criadora. Em Gênesis, o trabalho é visto como uma forma de o Homem exercer domínio sobre a natureza e dela retirar o seu sustento. Antes da “queda”, este sustento seria fácil (natural), porém, após a expulsão do “jardim”, ele viria com dificuldade. Em países de tradição histórica protestante como Estados Unidos da América, Alemanha e Inglaterra, a visão acerca do trabalho muda consideravelmente. Observa-se uma valorização e incentivo à sua prática. Acerca desse tema, Max Weber fez uma importante análise sobre a importância dada ao trabalho pelos protestantes na famosa obra “Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”. Por outro lado, no caso do Brasil, país de herança histórica fortemente

⁵ Local na narrativa bíblica onde Deus criou o homem e a mulher para trabalhar (“cultivá-lo e tomar conta dele”) e viver sem pecado. Na perspectiva adotada, antes da “queda”, o trabalho não era penoso, mas depois passou a ser.

católica, a visão do trabalho como um instrumento de sofrimento e algo desonroso ainda se faz muito presente na cultura.

O ideal cultivado nesse ambiente preconceituoso, que perdurou no Brasil escravista por séculos, influenciando gerações e gerações, não foi, portanto, o de ganhar a vida pelo trabalho honesto, belo, produtivo e bem-feito, mas sim pelo poder gerador de rendas, não raras vezes de procedência patrimonialista, originário de sesmarias, cartórios e capitânicas hereditárias, que por vezes confundiam o bem público com o bem privado, onde **o ideal evangélico do bem servir dava lugar ao ideal do servir-se.** (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 143, grifo nosso)

Essa realidade cultural traz amargos frutos para a realidade brasileira. O problema fica ainda mais evidente quando comparado com o cenário internacional.

Enquanto os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é apenas de 8%. [...] Segundo o *Education at a Glance 2017*, enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega a apenas 14%. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p.7)

É revelador observar, conforme apontam os dados do *Education at a Glance 2017* que, mesmo para aqueles que estão fora da idade escolar (no caso, adultos), o Brasil insiste em ofertar a educação básica propedêutica e não a educação profissional. Trata-se do reflexo de uma cultura que desvaloriza o trabalho.

2.2.1 Síntese histórica da Educação Profissional no Brasil

Em 1500, com a chegada das naus portuguesas, a divisão do trabalho e a escravidão também desembarcaram no Brasil, seguindo um propósito de exploração da nova terra. Somente em 1549, com a chegada dos jesuítas, criou-se as primeiras “escolas de ler e escrever”. Em 1759, sob ordem do Marquês de Pombal, os jesuítas foram banidos do território brasileiro e essa expulsão “teve como consequência imediata a desintegração da instrução pública no Brasil, o que impactou diretamente o esforço incipiente de educação profissional, representado pelo ensino de trabalhos manuais”. (CORDÃO; MORAES, 2017, p.37).

O vazio da saída dos jesuítas demorou a ser preenchido. Em 1808, a vinda da Corte portuguesa e da família real trouxeram muitos benefícios ao Brasil. Além da criação das chamadas “escolas de primeiras letras” e várias escolas superiores, houve uma tentativa do príncipe regente de implantar algumas escolas técnicas de nível superior, equivalentes aos atuais cursos superiores de tecnologia, no Rio de Janeiro e na Bahia, porém, sob a cultura do bacharelismo, a pressão das elites brasileiras foi pela implementação dos cursos de bacharelados, o que foi efetivado (CORDÃO; MORAES, 2017). A primeira escola técnica em território brasileiro foi o colégio das fábricas em 1809.

Em 1830, o imperador d. Pedro I aprovou a instalação de escolas normais a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Nessas escolas eram ministrados cursos especiais para trabalhadores da indústria, da lavoura e do comércio. “Essas escolas serviram de inspiração para a criação dos futuros liceus de artes e ofícios.” (Ibidem, p.39).

Em 1837, foi criado o Imperial Colégio Pedro II, “uma das iniciativas mais importantes do Império no campo da instrução pública do Brasil” (Ibidem, p.39). Como um colégio padrão do período imperial, posteriormente o Colégio Pedro II também se dedicou a EP e hoje faz parte da Rede Federal de EPT.

Seguindo adiante no tempo, em 1909, o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Nilo Peçanha conquistou o título de bacharel pela revolucionária Faculdade de Direito do Recife. Apesar do grau de bacharel, possuía uma concepção diferente da sociedade da época.

A tendência para o bacharelismo, herança da sociedade imperial e ainda acentuada no início do século, não agradava a Nilo Peçanha. A cultura, transformada num academicismo, sem finalidade social, não podia permanecer como privilégio das elites, das minorias, dos salões da nobreza alienada. Registra Julio Feydit, que o fazendeiro, pai de quatro filhos varões, geralmente destinava para eles os seguintes meios de vida: o que era julgado como mais inteligente, ia estudar para advogado; o segundo, para médico ou engenheiro; o terceiro para padre, e aquele que era mais destituído de inteligência era o futuro fazendeiro” (PEÇANHA, 1978, p.93).

Nilo Peçanha era um abolicionista, republicano e crítico do bacharelismo instaurado pela coroa portuguesa.

enxergava que o flagelo do Brasil era a repulsa ao trabalho, o desprezo pela atividade do trabalhador construído pela nossa cultura escravista. Reconhecia os avanços alcançados pela Academia que, agora, tinha constituído uma República de Bacharéis, mas estava certo que era o domínio das técnicas, o apreço à atividade manual, que poderia levar o país a outras condições” (MORAES, 2016, p. 128)

Em 1927, ocorre a profissionalização obrigatória nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. (Portal do MEC, 2020)

A Constituição Federal promulgada em 1937 tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37). (Portal do MEC, 2020).

Em 1942, o Decreto-Lei n 4.127/42 estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial e extinguiu os liceus industriais, transformando-os em escolas industriais e técnicas, ofertando, pela primeira vez, a EP em nível secundário. Os alunos dos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Em 1946, pelo Decreto-Lei n 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos, entre os quais as fazendas-modelos, então administradas pelo Ministério da Fazenda. Em 1967, as fazendas-modelo seriam transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passariam a ser denominadas escolas agrícolas (Portal do MEC, 2020).

Em 1959, foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal (Portal do MEC, 2020). A divisão dos Liceus em escolas técnicas e industriais já sinalizava uma divisão na Rede Federal.

Em 1967, as fazendas-modelos foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas (Portal do MEC, 2020).

Durante o período de 1968 a 1974, o chamado “milagre econômico” trouxe a necessidade em formar trabalhadores para as indústrias. Assim, a Lei n 5.692/71, que permaneceu de 1971 a 1982, definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).

Em 1978, as escolas técnicas federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (Portal do MEC, 2020). Com a criação dos Institutos Federais em 2008, as unidades do Rio de Janeiro e Minas Gerais permaneceram como CEFETs, exceto a unidade do Paraná, que se tornou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A partir de 1994, houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

Em 1988, a Constituição Federal, em seu art. 205, coloca a EP na confluência de dois dos direitos fundamentais da pessoa, o direito à educação e o direito ao trabalho (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 131).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, art. 205)

Essa “qualificação para o trabalho” está referenciada no inciso IV de seu art. 11 da mesma Constituição Federal como “formação para o trabalho”, e no art. 227 como “direito à profissionalização”, que deverá ser garantido com “absoluta prioridade”.

Em 1991 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar). Em 1999, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico pela Resolução CNE/CEB n 4/99 e, em 2002, as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível médio tecnológico pela resolução CNE/CEB N 03/02.

Entre 2003 e 2010, 214 novas unidades educacionais federais são entregues para a população brasileira.

Em 2008, foram instituídos 160 Institutos Federais de Educação (IFs), pela transformação de escolas federais das diversas configurações anteriores, conforme pode-se observar na linha do tempo (Quadro 01).

Quadro 01 - Linha do tempo das transformações institucionais da Rede Federal.

	Escolas de Aprendizagem Artífices	Liceus Industriais	Escolas Industriais	Escolas Técnicas	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica	Universidade Tecnológica Federal	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
	Decreto 7.566 23/09/1909	Lei 378 13/01/1937	Decreto-Lei 4.073 30/01/1942		Lei 3.552 16/02/1959	Lei 6.545 30/06/1978	Lei 11.184 07/10/2005	Lei 11.892 29/12/2008
Decreto 47.038 16/10/1959								
Decreto-Lei 4.127 25/02/1942			Lei 4.759 20/08/1965	Lei 8.948 08/12/1994				
Alagoas	21/01/1910	1937	25/02/42	25/02/42	1968	1999	-	29/12/08
Amazonas	01/10/1910	1937	-	-	1965	Decreto 26/03/2001	-	29/12/08
Bahia	02/06/1910	1937	-	25/02/42	1965	Lei 8.711 28/09/1993	-	29/12/08
Ceará	24/05/1910	1941	25/02/42	-	1968	22/05/1999	-	29/12/08
Espirito Santo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	03/09/65	Mar/99	-	29/12/08

Goiás	01/01/1910	1937	-	25/02/42	20/08/65	Decreto 22/03/19 99	-	29/12/08
Maranhão	16/01/1910	1937	-	25/02/42	Portaria 239/65 03/09/19 65	Lei 7863 31/10/19 89	-	29/12/08
Minas Gerais	08/09/1910	18/0 8/41	-	25/02/42	16/02/59	30/06/78	-	-
Mato Grosso	01/01/1910	Circu lar 1971 05/0 9/19 41	25/02/42	-	20/08/65	Decreto 16/08/20 02	-	29/12/08
Pará	01/08/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Paraíba	06/02/1910	1937	25/02/42	-	1959	1999	-	29/12/08
Pernambuco	16/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	1999	-	29/12/08
Piauí	01/01/1910	1937	25/02/42	-	1967	22/03/19 99	-	29/12/08
Paraná	16/01/1910	1937	-	25/02/42	1959	30/06/78	7/10/200 5	-
Rio de Janeiro (Campos)	23/01/1910	1937	-	25/02/42	1967	1999	-	29/12/08
Rio Grande do Norte	03/01/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Santa Catarina	01/09/1910	1937	25/02/42	-	Portaria 331 17/06/19 68	27/03/20 02	-	29/12/08
Sergipe	01/05/1910	1937	25/02/42	-	1965	2002	-	29/12/08
São Paulo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	18/01/99	-	29/12/08
Rio de Janeiro	27/11/1919	1937	-	25/02/42	1965	30/06/78	-	-

(Capital)								
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: MORAES, 2016, p. 114.

Em 2012, foram definidas as atuais diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (DCNEPTNM) pela Resolução CNE/CEB n 6/12. Francisco Aparecido Cordão, ex-conselheiro do CNE e relator dos textos das diretrizes de 1999 e a mais recente de 2012, demonstra frustração por, durante o seu mandato, não ter conseguido concluir um trabalho semelhante e, nas suas palavras, “urgente”, voltado para a formação docente para a EP:

É pena que, até 2016, ano no qual concluí meu quarto mandato na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, não tenha sido possível finalizar e aprovar duas resoluções normativas da maior importância, as quais deverão ser concluídas pelos novos integrantes do Conselho Nacional de Educação. A mais urgente delas refere-se a formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica, ofertada segundo diferentes itinerários formativos integrados “aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 52)

Em 2016, a Rede Federal já contava com 644 unidades educacionais atendendo aos estados e municípios brasileiros. Hoje, pode-se dizer que há uma grande Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com alta capilaridade. O mesmo ocorre em diferentes redes estaduais, como a do Centro Paula Souza, em São Paulo, e em redes nacionais, como as do Senac, do Senai e dos demais integrantes do Sistema S.

Apesar de todo o progresso observado, nas palavras de Cordão e Moraes (2017, p. 131), ainda “existe um gargalo muito sério travando os esforços de concretização dessas conquistas, o qual ainda não foi superado.” Eles estão falando da falta de uma adequada formação inicial e continuada de professores para a EP, exigida pelo atual mundo do trabalho em sociedade globalizada.

No artigo *Desafios Epistemológicos para a Educação Profissional e Tecnológica* (ALLAIN; GRUBER; WOLLINGER, 2017, p. 4-5), seus autores sugerem que, dentre os dois caminhos possíveis para definir a EP, o primeiro seriam os marcos legais e, o segundo, o que, de fato, a EP faz, e optam pela segunda opção. Há um reconhecimento por parte dos autores de que a primeira via fomenta um “sistema

educacional ainda tributário, em diversos aspectos, dos preconceitos culturais que dificultam um olhar epistemológico mais justo e certo”, apesar de reconhecerem que os marcos legais merecem muito estudo. Este trabalho, tentará, na medida do possível, sem nenhuma pretensão de ser exaustivo, citar as duas abordagens.

2.3 Educação Profissional é formação para o trabalho

A proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) através dos 644 campi em funcionamento, sendo distribuídos em 568 municípios espalhados em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2016), teve, como uma de suas bandeiras de discurso justificadoras, o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008), conforme também pode ser verificado na lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mais especificamente no art. 6º, que trata das "Das Finalidades e Características dos Institutos Federais", no qual a primeira finalidade listada é:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico **local, regional** e nacional. (grifo nosso).

O texto da lei também cita a esfera nacional, mas a ordem indica a prioridade ou, pelo menos, indica que o desenvolvimento socioeconômico nacional depende de sua realização também nas esferas locais e regionais, destacando assim a importância da localização geográfica de cada um dos 644 campi espalhados pelo país. Na Constituição Federativa do Brasil de 1988, no art. 3º, que trata dos "[...] objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil", encontra-se o inciso II - garantir o desenvolvimento nacional; e logo a seguir, no inciso III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Portanto, há uma manifestação pelo desenvolvimento nacional, mas uma preocupação regional em relação às desigualdades. No art. 43º será tratado especificamente dos aspectos regional e o papel da União:

Art. 43. Para efeitos administrativos, a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das **desigualdades regionais**. (grifo nosso).

E no art. 170º, contido no capítulo que trata "Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica", afirma que "A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios": e traz o inciso VII - redução das desigualdades regionais e sociais;

Retomando a lei de criação dos Institutos, há no art. 7º, que trata "Dos Objetivos dos Institutos Federais", o inciso a seguir:

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão na perspectiva do **desenvolvimento socioeconômico local e regional**. (grifo nosso).

Ao fazer-se uma consulta geral na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observa-se em vários momentos um destaque para a função da educação profissional em formar pessoas qualificadas para o mundo do trabalho e que influenciarão o desenvolvimento socioeconômico-ambiental do local e região onde os cursos são ofertados. O capítulo I, art. 5º, afirma que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao **exercício profissional e da cidadania**, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. (grifo nosso).

No capítulo II, artigo 6º, encontram-se os "Princípios Norteadores", dos quais aqui se destacam os seguintes:

IX - Articulação com o desenvolvimento **socioeconômico-ambiental** dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os **arranjos socioprodutivos e suas demandas locais**, tanto no meio urbano quanto no campo;

XII - reconhecimento das diversidades das **formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas** a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XV - identidade dos **perfis profissionais** de conclusão de curso, que contemplem **conhecimentos, competências e saberes profissionais**

requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais. (grifo nosso).

No capítulo III, trata-se da Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e define que as finalidades desta são:

- I - Promover maior articulação entre as demandas **socioeconômico-ambientais** e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;
- II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;
- III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção **socioprofissional**;
- IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas **socioeconômico-ambientais**, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade. (grifo nosso).

Portanto, os marcos legais estabelecem uma das finalidades da educação como sendo a "formação para o trabalho" e, especificamente a legislação da Educação Profissional e Tecnológica, vincula tal finalidade com sua realização na esfera local e regional, cumprindo, agora, uma das finalidades específicas dos Institutos Federais.

2.4 Trabalho

É necessário que se tenha uma definição clara do que significa o trabalho, uma vez que a caracterização da Educação Profissional e a sua distinção entre as demais modalidades educacionais é a formação para o trabalho. O significado mais elementar do trabalho é o meio pelo qual o ser humano produz a sua existência.

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador." (PINTO, 2013, p. 414, grifo nosso).

Em Vieira Pinto (2005, p. 321), o trabalho é entendido como “exercício social da técnica”, uma vez que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, no qual há interação com os outros, direta ou indiretamente, por exemplo, pelo impacto das obras produzidas e da transformação na natureza. O trabalho “incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador. Tal dimensão tem diversas camadas: ética, estética, econômica, identitária, entre outras.”(ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96). Sobre o aspecto identitário do trabalho,

Os sociólogos e os psicólogos do trabalho tiveram mais inclinação para denunciar os sofrimentos ligados ao trabalho do que para descrever seus aspectos positivos. É esquecer que a inação forçada acarreta sofrimentos ainda piores, dos quais o tédio (que não é um mal menor) é a manifestação mais evidente, mas cujas consequências profundas são talvez a perda do sentido e da identidade que se produzem quando há verdadeiramente exclusão (o que chamei acima de alienação social). Os seres humanos identificam-se por aquilo que fazem, pois é o que fazem que os faz existir. Alguém que não fizesse nada (hipótese absurda) não poderia existir, social ou fisicamente. Atividade e identidade são inseparáveis. A utilidade (econômica) tem importância determinante, na medida em que, fora o jogo, não pode existir (outra hipótese absurda) atividades fundamentalmente inúteis (SIGAUT, 2009).

A necessidade de identidade é preenchida pela consciência de pertencer a um grupo, não passivamente como um simples número, mas como alguém cujo saber-fazer é reconhecido pelos outros.

Moraes (2016, p. 57 e 60) fala da indissociabilidade entre a humanidade, a técnica e o trabalho, definindo este como “a realização coletiva das vontades conscientes para a resolução das contradições essenciais entre a humanidade e a natureza” e, ainda, “deve ser visto como uma atividade honrosa e digna”.

2.5 Técnica

Segundo Vieira Pinto (2005), a técnica é inerente ao ser humano. A técnica é uma propriedade que distingue o ser humano (assim como a linguagem, por exemplo) como ser inventivo, capaz de utilizar métodos, instrumentos e ferramentas. (ALLAIN; WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 96). Desse modo, segundo os mesmos autores, o

ser humano que é tradicionalmente visto como *homo sapiens*, é também *homo faber*. (Ibidem, p. 96).

A substituição de *sapiens* por *faber* indica uma inversão filosófica ou a compreensão de que o conhecimento não é filho da reflexão abstrata, mas resultado dos processos cognitivos que se desenrolam a partir da construção dos meios destinados à compreensão e à modificação da natureza. (MORAES, 2016, p. 57).

A técnica pode ser definida como "capacidade de intervir qualificadamente no mundo para a produção da existência" (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap.1). Esta intervenção se dá por meio de recursos tanto materiais quanto imateriais. A técnica intervém em todos os domínios da nossa cultura (alimentação, indumentária, moradia, cinema, literatura, medicina, etc.). Sendo uma atividade consciente e planejada, inventiva e reflexiva, ao contrário do modo como o senso comum costuma concebê-la. Portanto, o ato técnico não pode ser menosprezado por uma visão simplista que o priva das suas várias dimensões, mas precisa ser observado interdisciplinarmente, já que está em contato com outras dimensões do conhecimento e da sociedade.

A técnica é um *processo de intervenção*. Como processo, envolve não apenas a realização material ou simbólica da intervenção, mas sim o seu todo: métodos, saberes técnicos e profissionais, teorias ou conceitos de diversas áreas e ciências, previsão de impacto social e ambiental do ato técnico, etc. Assim, pode-se qualificar esta *intervenção* com estas dimensões epistemológicas, que envolvem aspectos metodológicos, conscientes, planejados, atravessados por uma cultura e uma linguagem própria. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 97).

O ser humano se constituiu como ser humano e social com o desenvolvimento da técnica. Como já visto, se o trabalho é "exercício social da técnica" (Vieira Pinto, 2005, p. 321), a educação profissional deveria ser concebida como a formação para a construção e aperfeiçoamento da própria espécie humana. Esta é uma abordagem epistemológica que inclui a técnica no campo da cultura e na "formação geral, humanística", portanto, das ciências humanas e da educação. Isto constitui uma grande ruptura com a tradição ocidental que vem reproduzindo esta exclusão

(ALLAIN, WOLLINGER; GRUBER, 2017). Barato (2002, p.147) afirma que “para não fazer da educação profissional aquilo que educadores críticos de todos os matizes chamam de ‘mero adestramento’ [...] é preciso buscar referências epistemológicas capazes de assegurar tratamento analítico da técnica enquanto um saber”. O autor defende que “a técnica tem um estatuto epistemológico próprio.” (Ibidem, p.141).

Países desenvolvidos dão grande importância para a formação profissional. Por outro lado, infelizmente, no Brasil, ainda há uma tradição preconceituosa acerca do trabalho e que tem implicação na formação para a educação profissional. O resultado desta tradição é duplo (quando social e tacitamente aceita, como ocorre de forma contundente no Brasil):

Oblitera uma perspectiva epistemológica mais abrangente e coerente, por um lado, e favorece a defesa de um humanismo ingênuo, por outro lado, que deixa de contemplar a capacidade de intervenção no mundo que ele mesmo chega a defender. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96).

Toda formação profissional, que consiste em ensinar o exercício social de um conjunto de técnicas, tem esse caráter interdisciplinar, de modo que não pode ser concebida como “mera” atividade mecânica, de reprodução, sem reflexão e pensamento.

Com o intuito de responder à alguns preconceitos acerca da técnica, o quadro 02 fornece algumas proposições.

Quadro 02 - Rompendo pré-concepções sobre a técnica

<p>A formação técnica é formação humana, mesmo quando não há explicitamente no currículo disciplinas de formação geral, como em cursos técnicos integrados.</p>
--

<p>A técnica não é atividade mecânica e sim reflexiva, inventiva, social e ambientalmente situada e em relação com o mundo do trabalho.</p>

<p>Não há formação técnica que seja “treinamento” (no sentido negativo às vezes empregado). Em geral, fala-se em treinamento na formação corporativa (em empresas ou instituições) a respeito da aprendizagem do uso de um sistema ou de um equipamento. O treinamento trata, em geral, do desenvolvimento de uma habilidade.</p>

Fonte: (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1)

2.6 Tecnologia

No senso comum, a tecnologia é indentificada como sendo um produto como, por exemplo, um celular. (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1).

A coisificação da tecnologia, isto é, disseminar a ideia de que a tecnologia é uma “coisa”, um “ente”, um “ser”, manifestação muito comum de acadêmicos e políticos, tem grande efeito na manutenção do status quo, sendo uma coisa, a tecnologia pode ser acusada, criticada, vilipendiada intensamente, parecendo aos leigos que aquele intelectual ou político está defendendo a sociedade contra a maldade e ignomínia da tecnologia, dos efeitos e prejuízos que ela causa ao ser humano. Sem uma análise epistemológica, a tecnologia, ao ser “coisificada”, é desumanizada, usada como uma mitologia da técnica ou uma “teologia da máquina” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290-291 apud ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1.)

O desenvolvimento da técnica foi muito importante para a constituição do ser humano e sua socialização. Considerando a *Técnica* como a atividade humana consciente na produção de sua existência, designa-se a *Tecnologia* como a “ciência da técnica”.

Contrariando o que se afirma repetidamente no senso comum e até na academia, “para entender a importância da Tecnologia como ciência da técnica, é preciso lembrar que a técnica não é “aplicação da ciência”, como expressado na citação a seguir:

Uma técnica, portanto, é um conjunto de procedimentos ordenados a um resultado: num sentido primário e forte, é um conhecimento científico aplicado; num sentido secundário, é um saber fazer na prática, uma habilidade. (PETRELLI, 2014, p. 149, grifo nosso)

Por milênios as técnicas se desenvolveram sem “ciência” em sentido moderno e isso continua valendo. A diferença é que, com o desenvolvimento das ciências, houve cada vez mais trocas entre conhecimentos ditos “científicos” e conhecimentos técnicos. (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1)

A conclusão é que os termos Técnica e Tecnologia fazem parte do cotidiano da sociedade, no entanto, ocorrem sem uma definição clara de seus significados. Tal problemática é analisada por Vieira Pinto (2005, p. 219), que traz algumas das

principais definições para o termo "tecnologia", sendo a primeira a adotada neste trabalho:

a) a tecnologia como ciência, discussão, estudo, epistemologia da técnica. É seu sentido primordial e o que mais interessa à EP.

A tecnologia como epistemologia da técnica, além de compor o universo dos saberes humanos sobre a natureza e a sociedade, tem por missão difundir aos técnicos a reflexão sobre seus atos, compreensões e sensações, nas interações com a natureza, mediante a reflexão sobre seu trabalho profissional, para que sejam capazes de explicar o que fazem e de explicar a si mesmos por que o fazem. (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1).

b) equivalente pura e simplesmente à técnica, cujo uso é o mais comum. Por outro lado, profissionais que trabalham utilizando instrumentos, máquinas e implementos preferem o termo "tecnologia" por agregar um status superior (WOLLINGER, 2016).

c) a tecnologia como o conjunto das técnicas de uma sociedade, bem próximo ao significado anterior. Essa definição é utilizada na comparação das tecnologias entre diferentes localidades. Segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 1), esse é conceito é utilizado para julgar o avanço de um povo:

O grau de desenvolvimento de um povo é muitas vezes referido, inclusive por organismos oficiais, pela medida de seu desenvolvimento tecnológico, mesmo que seja esse um critério difícil de ser estabelecido, parece produzir efeito sobre a sociedade.

d) a tecnologia como "ideologia da técnica".

É frequente o uso da expressão tecnologia como ideologia da técnica, esse uso tem grandes implicações na compreensão que muitas pessoas têm sobre tecnologia, especialmente acadêmicos, cujos escritos reforçam certo preconceito sobre a técnica, o trabalho e a atividade laboral. Há muitos interesses em propagar a tecnologia como ideologia, seja pelos setores dominantes para subjugar os demais, seja pela academia, muitas vezes demonizando a tecnologia como culpada dos males da humanidade, seja por aqueles que vivem completamente distantes das atividades técnicas e a negam, ideologizando seus efeitos e significados, como forma de desqualificá-los. (ALLAIN; WOLLINGER, 2018, cap. 1)

A seguir, o quadro 03 apresenta um resumo com proposições em relação à tecnologia adotadas nesse trabalho.

Quadro 03 - Definindo a tecnologia

Técnica , do grego τεχνική (lê-se: tecnuquê); Tecnologia : ciência da técnica: τεχνολογία (lê-se: tecnologuía).
A Tecnologia não é aplicação da ciência. Está equivocada, portanto, a concepção de que basta ensinar ciências, para em seguida, poder "aplicá-las" nos diversos conjuntos de técnicas.
A Tecnologia é uma ciência própria e diferente: a ciência da técnica.
O objeto de estudo da ciência particular chamada Tecnologia é a técnica.

Fonte: (ALLAIN; WOLLINGER, cap. 1)

Uma vez entendido a tecnologia como a ciência da técnica, é preciso comentar sobre o termo "politecnia", mesmo que brevemente, fazendo contraponto a um discurso hegemônico que, na atualidade, tem papel norteador na EP do Brasil.

Sugere-se que o termo, que entrou no vocabulário nacional sobre educação nos anos 1980, atribuído a Karl Marx em 1866 e, discorrido por Antonio Gramsci no início do século XX, afastou-se de seu sentido original. (ALLAIN; WOLLINGER, cap. 1).

Marx apresentava o seguinte entendimento sobre educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

[...]

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e *instrução politécnica*, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MARX, 1966, grifo nosso).

Pela construção textual, entende-se que a instrução politécnica ou instrução tecnológica estão juntas. Sendo assim, "Instrução tecnológica ou politécnica (conforme aparece em algumas traduções) refere-se à compreensão do trabalho, como exercício social da técnica, além disso o exercício de algumas atividades técnicas para compreensão de sua importância e papel na construção humana." (ALLAIN;WOLLINGER, cap. 1).

De acordo com Allain e Wollinger (Ibidem), alguns escritores brasileiros da área de educação, desde os anos 1980, interpretam de modo errado as palavras de Marx, sugerindo que ele estivesse falando de educação profissional e defendendo que esta deve ser politécnica, quando, na verdade, **Marx diz que a educação propedêutica é que deve ser politécnica**, ou seja, a escola básica deve iniciar o aluno, desde a infância, nos saberes da técnica e do trabalho.

Isto é o que ocorre nos países europeus, que implementaram as teses de Marx, inclusive as ponderações de Gramsci sobre escola unitária, inserindo na educação básica os saberes da técnica, com disciplinas de variadas denominações, como: educação para o trabalho, preparação para o trabalho, educação tecnológica, educação em tecnologia. Todas voltadas para a iniciação ontológica ao trabalho. Além disso a educação básica trata o trabalho, nas mais variadas disciplinas, como um atributo humano, estimulando que desde cedo cada aluno identifique-se com uma formação que o leve ao mundo do trabalho como profissional educacionalmente preparado. (Ibidem)

Como efeito, segundo os autores (Ibidem), tal visão colabora para uma distorção na EP, ampliando a carga horária propedêutica em detrimento da formação técnica, especialmente nos cursos integrados ao ensino médio. Na educação fundamental, foi abandonada a iniciação ao trabalho (ou a preparação para o trabalho, em alguns estados), que esteve presente até o advento da LDB de 1996.

Como já visto anteriormente, a herança cultural brasileira reforça essa visão acerca da educação profissional:

A maldita herança colonial brasileira, o desvalor do trabalho, mais uma vez, se manifesta na educação dirigindo-a para a formação propedêutica, para as letras, ciências e artes, excluindo o trabalho da formação escolar. Qualquer menção ao trabalho nos currículos da educação básica foi eliminada (ainda que a Constituição Federal e a LDB o mencionem). Por outro lado, na educação profissional, com o falso argumento da politécnica, foi dobrada a carga horária propedêutica, como se a formação para o trabalho fosse algo secundário, inferior. (Ibidem)

Portanto, a apresentação dos termos tecnologia e politécnia como sinônimos revela sérios problemas de um pensamento que tem se tornado hegemônico no Brasil:

De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a formação técnica só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. (MORAES, 2016, p.19, grifo nosso)

Tal visão pressupõe que, se o aluno tiver um completo domínio da ciência, sua aplicação será simples “prática”, desconhecendo, assim, o saber do trabalho, ou o saber a partir da atividade técnica, bem como seu processo de construção. Finalmente, para Allain e Wollinger:

Uma **educação básica politécnica** seria aquela capaz de motivar o aluno a permanecer na escola, pela compreensão de que nela o estudante aprenderá a interpretar o mundo à sua volta, a conhecer os princípios técnicos, estudar a tecnologia como ciência da técnica, preparando-se para a escolha de uma profissão, planejando seu futuro livremente com os fundamentos técnicos e científicos próprios. Nesse sentido a educação profissional é a etapa educativa consequente para todo estudante, seja na qualificação, no curso técnico ou no ensino superior, como etapa específica de preparação para o trabalho, formação para a vida social produtiva. (Cap. 1)

2.7 O trabalho como princípio educativo

“O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos.” (BARATO, 2015.p.18)

Inicia-se com essa citação para se fazer um paralelo com a visão bastante consensual e conhecida de que “a educação muda o mundo”, e, historicamente há uma separação, uma dicotomia que não deveria existir entre mundo da educação e mundo do trabalho.

Mike Rose (2007) destaca alguns dos principais termos usados no discurso educacional e que refletem essa dicotomia. Além disso, defende que tais vocabulários carregados de preconceito devem ser superados na Educação Profissional (Quadro 04).

Quadro 04. Hierarquia no discurso educacional

Superior	Inferior
Cérebro	Mão
Abstrato	Concreto
Intelectual	Prático
Acadêmico	Profissional
Puro	Aplicado
Raciocínio	Técnica
Novo trabalho de conhecimento	Antigo trabalho industrial
Do pescoço para cima	Do pescoço para baixo

Fonte: Rose, 2007, p. 271.

O quadro 04 espelha um discurso presente no senso comum, inclusive no meio acadêmico, de que as palavras da segunda coluna são consequência da primeira, sugerindo que o aprendizado só vem como resultado de um estudo teórico anterior. Portanto, estabelece-se uma hierarquia de valor e importância, cuja explicação remonta à herança cultural brasileira.

No Brasil, por muito tempo, o trabalho foi algo designado aos escravos e, portanto, visto como algo sujo, degradante, sem valor. O preconceito fruto da dualidade histórica entre o trabalho manual e o intelectual, fez com que os conteúdos propedêuticos fossem muito mais valorizados na educação básica, atrasando nas crianças e jovens a compreensão da técnica como atributo humano, bem como do mundo do trabalho e do fazer cotidiano como instâncias de aprendizado. Por mais que a escola básica tenha se esquivado da responsabilidade de considerar o trabalho nos seus processos educativos, o mesmo jamais pode ocorrer com a Educação Profissional, que abraça uma missão ainda mais desafiadora no combate aos preconceitos anteriormente mencionados. (FASSINA, 2019, p.31).

Voltando-se, agora, para os documentos legais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cita como um de seus princípios norteadores, o “trabalho assumido como princípio educativo”. Já o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio, quanto à concepção do trabalho como princípio educativo, assim se manifesta:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (Brasil. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 20-21)

Uma possibilidade de instrumento para a superação da polarização histórica existente entre trabalho e educação é a compreensão do trabalho como princípio educativo, uma vez que educação e trabalho nunca deveriam ter se distanciado. Para entender como a dicotomia educação-trabalho ocorre e como é possível combatê-la, é preciso haver uma identificação e desconstrução de algumas visões que a sustentam, como o exemplo de algumas já pontuadas por Mike Rose.

A primeira delas, é um dualismo, fortemente presente na cultura brasileira, resquício de mais de três séculos de escravidão, que separa trabalho manual e trabalho intelectual. A dificuldade existe pelo preconceito herdado em relação ao saber presente na ação do trabalhador manual ("braçal"), dominante na cultura geral, como se tal saber fosse desprovido de inteligência. Essa cosmovisão tem dificultado muito o real entendimento das exigências deste âmbito em relação à formação ou qualificação do cidadão para o trabalho, conforme determina a Constituição Federal (art. 205 e art. 214) e a atual LDB (art. 2). A constituição é clara ao caracterizar o "Direito à profissionalização" (art. 227). Contra esse raciocínio dualista, Álvaro de Vieira Pinto (2005, p. 417) comenta:

Qualquer trabalho solicita o empenho total do ser humano na conquista dos resultados pretendidos. Se, infelizmente, ainda acontece, especialmente em

áreas subdesenvolvidas, o esforço muscular ser dominante, nem por isso esse desempenho fisiológico poderia ser executado sem a participação direta do sistema nervoso, da inteligência, sem a presença de projetos da consciência, mesmo quando não claramente percebidos, por serem muitas vezes recebidos por outrem, o patrão. [...] Importa-nos sublinhar o caráter de totalidade do ser humano, “corpo e alma”, em qualquer espécie de trabalho”.

Além do dualismo manual-intelectual, o processo histórico de escolarização da educação profissional também contribuiu para um distanciamento entre educação e trabalho. Houve uma desvalorização e esquecimento da aprendizagem em oficinas ou outros locais de trabalho. A esse respeito, mais adiante, será tratado do conceito de “comunidades de prática” como uma possível alternativa a fim de ajudar a preencher essa lacuna. De todo modo, segundo Barato (2015, p.160), faz-se urgente a “recomendação no sentido de que a formação profissional estruturada no âmbito da educação sistemática tenha o trabalho como referência integradora.” Portanto, o trabalho deve ser adotado como um princípio educativo.

Somado ao dualismo manual-intelectual e ao processo histórico de escolarização da EP, a concepção de teoria e prática, também tratado mais detalhadamente a seguir, causa muitos prejuízos, uma vez que par teoria-prática é inadequado para aprender a realidade, já que esta é íntegra e dialética (MARX, 1974) e “é bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (BARATO, 2002, p.165). Segundo esse conceito de teoria e prática, aplicado à EP, a teoria assume uma posição hierárquica superior, sempre precedendo a prática, e esta última recebe um status operacional e desintelectualizado. Tal concepção vai de encontro às exigências da EP.

Muitos cursos de Educação Profissional acabam adotando um currículo majoritariamente com formação propedêutica (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017), humanística, acreditando que isso é suficiente para a formação de um profissional técnico e, sobretudo, um profissional técnico “crítico”, como é comumente justificado. Por outro lado, durante muito tempo, as bases da técnica eram compartilhadas pelos mestres de ofícios, artesãos que se dedicavam a formar as novas gerações de aprendizes, em um processo que costumava durar vários anos e acabava por formar, para além das competências profissionais, valores e identidade

no aprendiz. Quando se trata ensino de valores em EP, tal atividade tem ocorrido desvinculada do mundo do trabalho.

No geral, os docentes convidados para desenvolver tal conteúdo têm formação humanista, preferencialmente em filosofia ou psicologia, mas sem qualquer familiaridade com a profissão-alvo do curso. Essa circunstância indica um ensino de valores distante da oficina, do laboratório ou das situações de desenvolvimento de técnicas de trabalho. Essa direção parece, ainda, ignorar o modo pelo qual os trabalhadores constroem os quadros de valores típicos de suas profissões. (BARATO, 2015, p. 24)

Entende-se que há uma vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos, por meio do trabalho. Ainda, como princípio educativo, o trabalho pode ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. O campo da Educação Profissional precisa resgatar o vínculo fundamental entre trabalho e educação por meio da concepção do trabalho como um princípio educativo. Neste sentido, os docentes, profissionais da educação, precisam rever suas ações formadoras dentro da EP tendo em vista esse princípio.

2.7.1 Teoria e Prática

Historicamente, no Brasil, a Educação Profissional foi preterida em relação à propedêutica. Seguindo a cultura bacharelesca que predomina no país desde sua origem, um dos caminhos para tentar "valorizar" a educação profissional foi copiar equívocos academicistas, assumindo uma didática que priorizava a menor relevância e a subordinação da **prática à teoria**. Como exemplo histórico de tal concepção, Cordão e Moraes (2017, p. 126-127) citam a universalização da EP na reforma de 1971:

Os cursos técnicos foram recheados com um enorme volume de aulas discursivas como suposta preparação para uma prática que posteriormente deveria decorrer dessa teoria desconexa e sem sentido para os jovens e trabalhadores. O pior de tudo isso é que a maioria dos discursos sobre conteúdos das atividades profissionais sequer poderia ser apropriadamente chamada de teoria. O ensino acadêmico estava muitas vezes centrado em

mais e mais discursos vazios sobre fatos, datas ou definições, marca muito forte do academicismo mal transportado para a nova educação básica dessa nova escola supostamente unitária.

Discursos que fazem uso do dualismo teoria e prática são comuns no cenário educacional, como no exemplo abaixo que descreve requisitos para a boa formação do profissional no século XXI e defende a importância do fazer:

Aprender a fazer significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. (SILVA; CUNHA, 2002, p.78)

O texto revela uma concepção dualista ainda mais explícita ao contrapor “teoria e técnica” ao invés de teoria e prática, revelando uma visão “operacional” a respeito da técnica, colocando-a no mesmo lugar em que, preconceituosamente, costuma-se ver a “prática”.

Ousando-se ir um pouco além na tentativa de superação de paradigmas bem solidificados no campo educacional, é preciso entender que, mesmo na educação geral, o par teoria-prática é incapaz de apreender a realidade, uma vez que esta é íntegra e dialética, e tal incapacidade se torna ainda mais evidente e danosa na educação profissional (CORDÃO; MORAES, 2017). Um dos malefícios desse dualismo pode ser observado na situação dos egressos dos cursos de formação profissional:

O motivo principal desse distanciamento entre teoria e prática pode ser explicado no fato de que muitas das respostas da chamada educação geral à sociedade só se apresentam em um futuro mais distante daquele momento das aulas (e das provas desconectadas da realidade de vida cotidiana!), enquanto que na educação profissional técnica o desempenho esperado exige muitas respostas logo após a conclusão do curso ou já nos estágios e nas atividades de oficinas ou laboratórios. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 126-127)

Um dos principais estudiosos da EP no Brasil, Jarbas Novelino Barato, também alerta para as armadilhas do par teoria e prática. Segundo Barato (2008, p.7), comumente se ouve que “é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática”, sem demonstrar qualquer estranhamento, como se a descrição da relação dessas instâncias completamente distintas fosse adequada e, para piorar, julga-se que há

uma subordinação da última à primeira. Situações de ensino são organizadas com base em tal relação, sempre prevendo aulas teóricas antes das aulas práticas que fundamentam. Excepcionalmente esse modo de pensar é problematizado.

O entendimento predominante do que é teoria e prática no campo didático-pedagógico pode ser explicado da seguinte forma:

Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente. (BARATO, 2008, p. 8)

Posteriormente, em outro texto, Barato (2003), assim como Cordão e Moraes (2017), chega a sugerir o abandono do par teoria e prática como referência explicativa para os conteúdos de aprendizagem no campo da educação profissional.

Na esteira de Barato (2015), o presente trabalho enfatiza a importância da ação para a prática docente em EP, não a “prática” como é comumente concebida no dualismo teoria-prática, mas, em sentido amplo, uma prática social, e sua relevância para os pressupostos que orientarão uma adequada formação de professores para a EP, preparando-os para serem futuros formadores de profissionais das mais diversas áreas.

Valores do trabalho são intrínsecos à ação. Eles não são elementos que podem conferir valor agregado às obras, mas são partes integrantes da obra e estão presentes nos processos de trabalho. Por essa razão, os docentes comprometidos com o trabalho – mestres de ofício ou oficiais, como eram ou são chamados em suas respectivas corporações – são os melhores professores para ajudar os alunos a desenvolver ética, estética e axiologia relacionadas ao trabalho que estão aprendendo. Afinal, eles mostram o significado da ação nos momentos em que seus alunos fazem obras próprias do trabalho que estão aprendendo. (BARATO, 2015, p. 85)

Pode parecer repetitivo, mas é de extrema importância a reflexão sobre o par teoria-prática dentro da EP, pois o discurso que frequentemente separa teoria e prática e atribui status inferior à última, é o mesmo que tende a desumanizar a EP. Como bem coloca Barato (2015, p. 85):

Há analistas que insistem na necessidade de humanizar a formação profissional, por entenderem que o trato com técnicas de trabalho em ambientes de aprendizagem é apenas uma atividade mecânica se não for vivificada por valores que lhe configurem sentido – os quais devem ser ensinados por docentes que saibam promover reflexões sobre o papel do trabalho na sociedade. Esse modo de pensar não reconhece os mestres de oficina como agentes de valores, mas apenas como instrutores de processos de produção. Tal ponto de vista, entretanto, impede a percepção de que profissionais de uma comunidade de prática não ensinam exclusivamente técnicas em oficinas e laboratório.

Quando o ensino de valores do trabalho se submete ao dualismo teoria-prática e, como consequência, a responsabilidade é transferida para os professores de humanidades nas ditas disciplinas teóricas, há um risco de criar-se para os alunos proposições abstratas sem conexão com a vida e que logo cairão no esquecimento, como alerta Barato (2015, p. 89):

As instituições de educação profissional e tecnológica esperam que a abordagem de valores, ética e estética seja feita por especialistas, professores com formação no campo das humanidades. Essa tendência pode resultar em fracasso, pois tende a reduzir valores a proposições que podem levar os alunos a compreender alguns aspectos axiológicos, éticos e estéticos, mas não a mudar seus quadros de crenças, nem tampouco a desenvolver virtudes que farão deles melhores profissionais.

Por fim, Mike Rose (2009) observa que a elaboração de valores em cursos de educação profissional, ao passar sempre pela ação, é um importante aliado do trabalho docente, pois é uma referência que pode lançar luz sobre medidas pedagógicas capazes de superar a crise moral enfrentada pelos jovens atualmente.

Na ação não se separam saber, execução e valores. Há uma totalidade cujos componentes podem ser descritos analiticamente, porém não podem ser isolados das demais dimensões que integram a atividade. Essa dinâmica de encontros entre aprendizes e demais atores que integram o fazer do trabalho favorece o aprender a ser. (BARATO, 2015, p. 136)

A forma de lidar com a realidade de forma íntegra e dialética, e não maniqueísta, é importantíssima, pois permite que o trabalho seja um poderoso instrumento promotor de sentido existencial, trazendo significado e valores, sobretudo, aos jovens iniciantes profissionais.

2.7.2. Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional

Inicialmente, o conceito de “comunidades de prática” surgiu na obra “Situated learning: legitimate peripheral participation”, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Para os fins deste trabalho, serão utilizadas referências de Jarbas Novelino Barato, principal expoente do pensamento dos autores no Brasil. Quando se fala em “comunidade de prática”, como já destacado anteriormente, o termo “prática” é empregado na acepção de prática social, na tentativa de desconstrução do dualismo teoria-prática (BARATO, 2015). No caso, Barato (Ibidem, p. 180) vê que:

O sentido de prática não é o de mera execução ou o de uma atividade produtiva, mas o de atividade que integra pessoas em um mundo de significados definidores de determinado grupo social. É o de participação. Esse modo de ver a aprendizagem é bastante diferente do convencional no qual o noviço precisa se preparar “teoricamente” antes de realizar qualquer atividade no campo de uma ocupação ou profissão. A integração do noviço é imediata. (grifo nosso)

Nessa compreensão, o fazer do trabalho não se restringe a aspectos executivos, mas deve ser entendido como um processo envolvente que dá significado a todas as dimensões de uma profissão.

Segundo Barato (Ibidem, p. 146) “o fazer em ambientes de trabalho é prática social fundamental na tessitura de comunidades de prática.” Em tais comunidades, desde o primeiro dia, os aprendizes se veem como atores de uma atividade social com história própria e valores comuns.

O conceito de comunidades de prática, quando consideramos a elaboração de valores vinculados ao trabalho, oferece pistas interessantes para estudar o que ocorre e o que pode integrar propostas de ensino-aprendizagem em educação profissional e tecnológica. Assim como as dimensões cognitivas, as dimensões axiológicas do trabalho têm seu significado negociado entre os membros de um grupo, que, ao produzirem obras, compartilham continuamente significados das obras que produzem. O conceito de comunidades de prática não é uma proposta que reduz o saber do e no trabalho à execução de obras com negociação imediata de significados. (Ibidem, p.26).

A comunidade de prática é, ao mesmo tempo, um instrumento de construção de valores e um veículo de aprendizagem.

Os valores éticos que, com justiça, associamos ao trabalho têm origem no plano das relações sociais de produção. Não decorrem da relação mais fundamental, profunda e definidora do homem com o mundo físico, nem com o aproveitamento de suas leis, fenômenos ambos de ordem exclusivamente natural (VIEIRA PINTO, 2013, p. 415)

Os valores e também os saberes das comunidades de prática têm suas raízes em fazeres significativos para os atores sociais. Cada fazer é um ato que confirma e reforça os valores da categoria profissional definida como uma comunidade de prática. Na visão de Barato (2015, p. 146), “em escolas nas quais a aprendizagem acontece prioritariamente em oficinas ou ambientes de trabalho muito próximos das demandas produtivas da profissão, a constituição das comunidades de prática é mais aparente.”

Em relação à obra resultante do trabalho, segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), Barato entende a obra como referência metodológica basilar na educação profissional e a expressão "obra" é utilizada em sentido amplo, de que todo trabalhador participa, com seu trabalho, da realização de uma obra. É importante que o trabalho resulte em algo concreto, mas que, ao mesmo tempo é permeado por aspectos abstratos. Portanto, a obra manifesta “a arte do trabalhador - sua dimensão estética, que aparece quando o pedreiro aprecia os detalhes da casa construída, o médico o paciente curado, o professor o aluno que aprendeu, a aula que foi ‘boa’, o electricista o capricho da instalação, etc” (Ibidem, cap. 2).

A obra simboliza um concretização de valores muitas vezes abstratos e invisíveis do/no trabalho. Segundo Barato (2015, p. 146), elas “concretizam e sintetizam desejos, saberes, sonhos, visões de mundo”. Elas se tornam um fator identitário, pois o trabalhador se vê nelas. Elas indicam a máxima de que “você é o que você faz”. Segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), “permitem também uma identificação do sujeito e um autorreconhecimento, porque é ao mesmo tempo a matéria do trabalho, mediação com o outro e consigo mesmo e parte do *ethos* do trabalhador - envolve a *ética* do ‘fazer bem feito’”. São mediações para saberes e sentimentos dos trabalhadores e tornam possível, sem necessidade de palavras, a afirmação de personalidade tão necessária para que o trabalhador se sinta produtor e criador.

De acordo com Barato (2015, p. 147), referindo-se à obra, “como representam um saber compartilhado, são um móvel de colaboração, uma vez que todos compartilham o sentido que elas representam para as comunidades de prática dentro das quais são produzidas”. Sem a existência de obras como sendo um objetivo de qualquer trabalho, os saberes e os valores profissionais “ficam esvaziados”.

2.7.3 Valores do trabalho

O trabalho dá sentido e significado à existência humana. As relações que o envolvem são poderosas para a transformação do ser humano enquanto este transforma o mundo por meio do trabalho. Como se tem visto até aqui, o mundo do trabalho e o mundo da educação são inseparáveis, eles sempre coexistiram, mesmo que discursos os tentem separar com base em percepções equivocadas acerca da realidade. Na relação transformadora entre trabalho e educação, Barato (2015, p. 136) explica como funciona o desenvolvimento não somente de saberes, mas, principalmente, de valores:

Educação é um processo de mudança. Todas as expectativas sobre educação revelam esperanças de que as pessoas possam agir e viver cada vez melhor, tanto para seu proveito próprio como para o bem-estar da sociedade. [...] Nessa perspectiva, a educação é um processo de mudança no campo do saber. É um instrumento para que pessoas que não dominavam certos saberes possam desenvolver conhecimentos capazes de eliminar a ignorância. No caso dos valores, a mudança esperada é de outra natureza – que as pessoas passem a agir de acordo com expectativas desejáveis. Para tanto, não basta dispor de um repertório de saberes, é preciso que aceitem determinados princípios e ajam de acordo com eles. Essa natureza dos valores demanda abordagens didáticas muito diferentes das utilizadas no desenvolvimento de saberes. Por outro lado, mesmo que as escolas não estabeleçam claramente os valores a serem desenvolvidos no processo educacional, dimensões éticas, estéticas e axiológicas estão sempre presentes no cotidiano escolar.

A abordagem didática para o ensino de valores não deve ser a mesma da adotada para o ensino de saberes. Ainda predomina no cenário do ensino uma educação bancária na qual as abordagens didáticas acabam consagrando a transmissão do saber. Nesse sentido, uma abordagem em que se pretende ensinar valores, difere muito de uma abordagem “conteudista” de saberes.

É importante observar se os professores entendem que valores são princípios a serem transmitidos ou se acreditam que valores devem ser elaborados por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos que correspondem a princípios desejáveis. Nas observações realizadas para este estudo aparecem duas situações distintas: uma em que professores atuam como transmissores de princípios axiológicos, éticos e estéticos; outra em que professores atuam como mestres de uma comunidade de prática na qual os valores são construídos em eventos de negociação de significados. (BARATO, 2015, p. 79)

Portanto, valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo do aprender. Com a escolarização da EP, o papel do docente é fundamental para a construção de valores do mundo do trabalho. Quanto a isso, segue um alerta muito importante:

Valores associados ao trabalho correm riscos com a escolarização da educação profissional e tecnológica. As medidas didáticas de caráter escolar podem criar obstáculos para que os valores vinculados ao trabalho sejam desvelados no espaço escolar. Além disso, docentes não familiarizados com o trabalho, que é objeto do curso, podem também criar obstáculos, pois não são comprometidos com os valores da ocupação que os alunos estão aprendendo. A situação pode ser constatada hoje por causa da tendência a aceitar exclusivamente docentes de formação apenas acadêmica em cursos de educação profissional e tecnológica. Docentes descolados da ocupação tendem a considerar conteúdos apenas como ciência, não como saberes que precisam se converter em conhecimento pessoal comprometido com a ação. Uma das condições para que a tensão entre a escolarização e a aprendizagem com raízes no trabalho prejudiquem o aprender significativo por meio da ação é a de contar com docentes identificados com a comunidade de prática da ocupação/profissão que é o objeto do curso. (BARATO, 2015, p.143, grifo nosso)

Trazendo tal conhecimento para a práxis da EP, o ensino de valores não deveria ser uma atribuição dos professores da área de ciências humanas, com base no pressuposto de que valores, ética e estética são conteúdos que exigem formação específica em filosofia ou ciências sociais. Há valores que são intrínsecos ao trabalho. Tais valores fazem parte do saber ser que se articula no fazer. Esses valores são vivenciados e aprendidos nas comunidades de prática.

2.8 Didática Profissional

Como já visto e é reafirmado novamente aqui, o saber técnico (entenda-se, de modo amplo, técnico-profissional) não é nem derivado do saber científico (crença mais do que difundida na tradição excludente já descrita antes) e nem inferior. É preciso aceitar “que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes” (MORAES, 2016, p.21). Na perspectiva de Allain, Wollinger e Gruber (2017, p. 9):

A técnica tendo valor epistemológico, passando a representar um conjunto de saberes válidos e não inferiores aos da Ciência, seu valor residindo em primeiro lugar na possibilidade de uma intervenção qualificada no mundo, fundamental ao indivíduo e à sociedade, então o foco deixa de ser o ensino de teorias, de saberes verbais apenas, uma prática eminentemente discursiva. [...] O sentido do saber em Educação Profissional ultrapassa o recinto narrativo e verbal de uma cultura intelectual excludente.

Portanto, a técnica possui uma singularidade, o que, por outro lado, demanda também uma didática específica para a Educação Profissional.

Passa-se a ter, destarte, de forma mais interventora, um foco epistemológico para a formação docente e, sobretudo, para a didática na Educação Profissional. Restabelece-se o valor epistemológico da intervenção no mundo e do exercício social desta intervenção de modo a poder orientar as práticas docentes, os currículos, a formação, num diálogo com as demais formas de conhecimento. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 9).

De acordo com a didática profissional (DP), para entender como o trabalhador aprende, pensa e também como desenvolve as competências profissionais no processo, é necessário analisar o trabalho para o qual está sendo formado. (GRUBER, ALLAIN; WOLLINGER, 2019).

Como já visto até aqui, as atividades de trabalho não se reduzem a técnicas de execução, mas "são fazeres constituintes da integralidade do ser do trabalhador. Elas são simultaneamente procedimentos técnicos e modos de entender o significado de tudo que envolve o fazer." (BARATO, 2015, p. 135).

Daqui em diante, tentar-se-á definir o significado da Didática Profissional, de modo sintetizado, como base na tradução do texto "*La didactique professionnelle*" de

Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gerard Vergnaud (2006), encontrado em Gruber, Allain e Wollinger (2019, p.11):

A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação de competências profissionais. Nascida na França, nos anos 1990, na confluência de um campo de práticas - a formação de adultos - e de três correntes teóricas - a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática -, ela se apoia na conceituação na ação de inspiração piagetiana. Ressalte-se que os trabalhos de Piaget orientaram-se quase todos por uma necessidade de uma teoria de ação e do conhecimento vindo da ação - "esquema".

Segundo os autores franceses, a didática profissional entende que a análise das aprendizagens não pode estar separada da análise da atividade dos autores. A partir disso, para conseguir analisar a formação das competências profissionais, é preciso ir aos locais de trabalho, e não às escolas. Daí, para se compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho, vale a pena mobilizar a teoria de conceituação na ação.

A didática profissional quer ser uma didática em sentido pleno, isto é, um estudo dos processos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos naquilo que estes têm de específico com relação aos conteúdos a serem aprendidos. Dito simplesmente, ela se centra mais na atividade do que nos saberes.

Parte dos seus criadores acredita que a DP surgiu no contexto da formação de adultos. No âmbito da Formação profissional contínua (FPC), surge uma "engenharia de formação" (EF), que é um campo de práticas que consiste em construir dispositivos de formação correspondentes às necessidades identificadas para um dado público no âmbito de seu ambiente de trabalho.

Enquanto a educação escolar tende a descontextualizar as aprendizagens, a EF, pelo contrário, vai insistir no contexto social no qual deve efetuar-se a aprendizagem de adultos em formação. A EF se forma de duas práticas: análise das necessidades e construção de dispositivos de formação. Ao aprofundar-se na primeira, chega-se à análise do trabalho, ponto fundamental da didática profissional.

Para fazer uma análise qualificada, com conceitos e métodos apropriados, a DP fez uso da psicologia ergonômica. Alguns deles são: a distinção entre tarefa e atividade, que, basicamente, diz que "há sempre mais trabalho real do que na tarefa prescrita", mesmo para as ditas atividade de "execução" com prescrição detalhada; a

dimensão cognitiva presente em toda atividade de trabalho, inclusive no trabalho manual; a imagem cognitiva, que descreve um objeto enumerando suas principais propriedades, e a imagem operativa, que descreve este mesmo objeto, retendo as propriedades que são úteis para a ação que queremos exercer sobre este objeto; as situações dinâmicas, nas quais a "competência não pode resumir-se a saber o que fazer, nem mesmo a saber onde e como fazê-lo, pois é preciso também saber quando fazê-lo, já que uma ação pertinente feita em momento inoportuno pode ter o efeito inverso do esperado.

Em relação às questões práticas da Didática Profissional, elas são numerosas, mas, aqui, a título de exemplo, opta-se por citar a mais fundante: a relação entre aprendizagem e atividade. O termo aprendizagem pode ter dois sentidos, podendo ser uma aprendizagem incidente (não intencional) ou uma aprendizagem intencional. Na aprendizagem incidente, como "no fazer", o sujeito aprende pelo simples fato de agir. Quando age, o sujeito transforma o real (material, social ou simbólico); é o lado atividade produtiva. Mas ao transformar o real, o sujeito transforma a si mesmo: é o lado da atividade construtiva. Isso gera um certo número de consequências. Primeira consequência: a atividade produtiva e atividade construtiva são indissociáveis. Toda atividade produtiva é acompanhada de uma atividade construtiva.

A didática profissional escolhe enfatizar a análise da atividade construtiva que acompanha a atividade produtiva, ou seja, analisar a aprendizagem sob sua forma antropológica primeira, a aprendizagem incidente. Daí a proposta de não analisar a aprendizagem nas escolas, mas sim, nos locais de trabalho: oficinas, usinas, fábricas, hospitais, fazendas etc. Portanto, analisa-se o sujeito cujo desenvolvimento se relaciona não com a aquisição de saberes, mas com a aprendizagem de atividades em situação, contrariando as didáticas tradicionais, que priorizam o sujeito cognoscente, em que a atividade é subordinada aos saberes. Em didática profissional, faz-se a escolha de subordinar o sujeito cognoscente ao sujeito "capaz".

A análise do trabalho é um instrumento poderoso para as aprendizagens. Gruber, Allain e Wollinger (2019, p. 7) explicam o conceito de "situações" com base em seus principais teóricos:

“Apprendre des situations”, diziam Pastré, Mayen e Vergnaud. Em francês, a frase tem duplo sentido: aprender a partir das situações, por um lado, mas também aprender situações, como aquilo que se aprende e aquilo a partir do que se aprende.

Portanto, as situações de trabalho, reais ou simuladas, são suporte às aprendizagens e são elas mesmas o aprendizado. "Alunos de educação profissional e tecnológica são introduzidos em mundos específicos por meio do trabalho, mundos estes construídos por saberes próprios de uma profissão ou ocupação." (Barato, 2015, p.140). Ao abordar a problemática da aprendizagem por e no trabalho, evidenciamos a dimensão do desenvolvimento de um sujeito que, não contente com a ocupação de um posto de trabalho, constrói-se ao longo do tempo por e no seu trabalho.

2.9 Competências e a Educação Profissional

A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ocorrida em Genebra em junho de 2004, aprovou a Resolução OIT n° 195, instando governos, empregadores e trabalhadores a renovarem o seu compromisso a favor da aprendizagem ao longo da vida. Portanto, há um movimento no sentido de não mais "orientar para o preparo dos trabalhadores para a ocupação de postos específicos de trabalho, mas sim orientar-se para a formação ao longo da vida" (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 127).

A Resolução OIT n° 195 preocupa-se em estabelecer algumas definições de termos importantes utilizados no documento:

a) a expressão “aprendizagem permanente” abrange todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com a finalidade de se desenvolverem competências e qualificações; b) o termo “competências” abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber-fazer que se dominam e aplicam em um contexto específico; c) o termo “qualificações” designa a expressão formal das habilidades profissionais do trabalhador, reconhecidas nos planos internacional, nacional ou setorial, e d) o termo “empregabilidade” refere-se às competências e qualificações transferíveis que reforçam a capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e de formação que se lhes apresentem com vistas a encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego, e adaptar-se à evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho.(A Resolução OIT n° 195)

Ainda, de acordo com a Resolução nº 195, os países membros, deveriam:

Reconhecer a responsabilidade que lhes cabe em matéria de educação e formação prévia ao emprego, e na colaboração com os interlocutores sociais, melhorar o acesso de todos às mesmas, com a finalidade de incrementar a empregabilidade e facilitar a inclusão social; E, em relação às competências, é incitado aos membros "promover, com a participação dos interlocutores sociais, a identificação permanente das tendências em matéria de competências que sejam necessárias para as pessoas, as empresas, a economia e a sociedade como um todo.

Na história recente, o conceito de competência vem sendo bastante discutido, não só no campo da educação, mas em diversos outros campos do conhecimento, pois ao termo podem ser atribuídos diferentes sentidos.

De acordo com Jonnaert (2009), a ideia de competências pode ser associada à ciência do trabalho, à educação, à linguagem ou à psicologia do desenvolvimento. Além disso, sua introdução e desenvolvimento ocorreu em momentos e locais distintos dependendo da área. Na educação brasileira, o conceito de competência tomou destaque entre pesquisadores e educadores no início dos anos 1990. Em 1998, com o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fundamentados na LBD de 1996 e sua proposta de reformulação do sistema educacional brasileiro, o conceito de competência evidenciou-se como um elemento estruturador (SILVA, 2010).

No mundo do trabalho, Fleury e Fleury (2001), discutem o desenvolvimento de competências em diferentes instâncias: a pessoa, a sua formação educacional e sua experiência profissional. Para os autores, há uma preocupação sobre como desenvolver essas competências profissionais no processo de formação profissional. Ao discutir diferentes sentidos que podem ser atribuídos às competências, o texto critica sentidos que as associam a um entendimento taylorista de organização do trabalho, uma vez que o "modelo taylorista não atende à demanda de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado" (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

Vale ressaltar que o conceito de competência conquistou destaque e valorização, mas também, alguns críticos.

As críticas em relação à noção de competências vêm predominantemente da sociologia do trabalho e, em menor escala, dos estudos sobre currículo e da psicologia cognitiva. Alguns desses autores, ao se referirem à educação, fazem-no englobando duas esferas: educação e trabalho. Ao mesmo tempo em que se assume que a noção de competências teve sua origem na educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, bem como suas críticas, requer cuidados, pois são formações de natureza distintas, embora estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sócio-cultural. Ou seja, respondem de diferentes maneiras às mudanças sociais. (RICARDO, 2005, p. 138)

Portanto, como destacado, o mundo do trabalho e, automaticamente, a EP, possuem características específicas, uma vez que EP é formação para o trabalho, um campo de estudos específico, o que requer cuidado ao se transpor as críticas relacionadas às competências associadas a outros campos, como na educação geral. Na formação técnico-profissional e na esfera do trabalho as ambiguidades em relação ao termo “competências” são menores. Um dos argumentos em favor das competências é a aproximação entre escola e trabalho. Como sugere Ricardo (2005, p. 139), “é uma tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico. Essa justificativa se apresenta inclusive nas Diretrizes Curriculares”. Por outro lado, o texto adverte que educação geral e a educação profissional, para além das muitas diferenças, atribuem distintos status para os saberes e a prática. Por exemplo, conforme discussões anteriores no presente trabalho, aplicando à EP, há autores que julgam que, “ao esvaziar a técnica de seu status epistemológico, a divisão conhecimento/habilidades perpetua e justifica a separação entre concepção e execução.” (BARATO, 2002, p.191).

A seguir, será tratado de forma panorâmica uma visão de três autores acerca do conceito de competência, traçando um breve comparativo e demonstrando como este serve à EP.

Perrenoud, autor suíço, com diversas obras relacionadas do assunto de competências, as define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999). Ainda, Zabala e Arnau (2010), citam outra definição mais ampla atribuída a Perrenoud no ano de 2001:

É a aptidão de enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência de uma maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades,

microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2001 apud Zabala e Arnau, 2010, p. 34)

A "eficácia", que aparece em ambas as definições, aponta para a intenção do autor por uma escola que prepare melhor para a vida. A "situação", outro termo recorrente, aponta para a competência como algo que capacita o aluno não somente à mera repetição de um procedimento, mas para a capacidade flexível de ações, uma vez que as possibilidades de situações são múltiplas.

Phillippe Jonnaert assim define as competências:

Através de uma competência, um sujeito mobiliza, seleciona e coordena uma série de recursos (de que fazem parte alguns dos seus conhecimentos, mas também uma série de outros recursos que seriam afetivos, sociais e os que estão ligados à situação e aos seus constrangimentos) para tratar eficazmente uma situação. Uma competência supõe, para além do tratamento eficaz, que esse mesmo sujeito, pouse um olhar crítico sobre os resultados desse tratamento que deve ser socialmente aceitável (JONNAERT, 2009, p. 63)

Há semelhanças nas definições dos dois autores, mas percebe-se também uma ampliação no conceito. Além de mobilizar os "recursos", Jonnaert inclui a capacidade de selecioná-los e coordená-los. Os recursos devem ser acessados conforme relevância e disponibilidade para cada situação. Portanto, uma vez que a competência não se trata da soma de conteúdos, mas a melhor gerência da articulação entre os recursos disponíveis, o foco não deve estar no maior acúmulo de conhecimentos (JONNAERT, 2009).

Em relação ao entendimento sobre "recursos", enquanto Perrenoud trata deles como sendo cognitivos, Joannert apresenta os recursos em duas esferas - sujeito e situação. O primeiro envolve conhecimentos e questões de ordem afetiva e social, enquanto o segundo, trata da situação em si, com suas limitações e "constrangimentos".

Um técnico em agropecuária, que trabalha dando consultorias, pode ser considerado competente ao mobilizar os seus próprios recursos, sua habilidade de utilizar equipamentos agrícolas, sua vivência na cultura agrícola sobre a qual está trabalhando e mesmo conhecimentos prévios sobre o assunto. No entanto, ao lidar com o trabalho de planejar e orientar a execução do plantio, manejo e colheita, deve

também considerar os recursos e limitações circunstanciais, ou seja, aqueles ligados à situação. Qual a previsão do tempo e variação climática da região? Quais equipamentos agrícolas e recursos humanos disponíveis? Qual o capital para investimento? Qual o tamanho do terreno? É competente, portanto, o sujeito que coordena não só os próprios recursos, mas aqueles apresentados dentro da situação e, muitas vezes, limitados por ela.

Ambos, Perrenoud e Jonnaert, em relação ao resultado da competência, compreende que a necessidade de tratamento da situação deve ser "eficaz". Contudo, para Jonnaert, também é necessário uma visão crítica do sujeito e a aceitação social da ação. O sujeito precisa julgar criticamente os resultados obtidos. Logo, Jonnaert revela uma dimensão ética das competências.

Tal definição, que considera o aspecto ético das competências, encontra conexão com o conceito de obra (BARATO, 2015) como reveladora de uma dimensão ética (e estética) do trabalhador.

Em relação à definição de competências do último autor que será observado, trata-se de um espanhol, Antoni Zabala, com formação em filosofia e ciências da educação. Zabala e Arnau apresentam a seguinte definição para competências:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37)

A seguir, será apresentado um quadro resumo de Zabala e Arnau (2010) com respostas para algumas das principais perguntas que os autores recebem sobre o assunto "competências".

Quadro 05 - Respostas a alguns questionamentos sobre competências.

O uso do termo "competências" é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes .
--

A aprendizagem de uma competência está muito distanciada do que é uma aprendizagem
--

mecânica; significa um maior grau de **relevância** e funcionalidade possível, pois para poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto os seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais.

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno.

A análise das competências nos permite concluir que sua fundamentação não pode ser reduzida ao conhecimento que os saberes científicos fornecem, o que significa realizar uma abordagem educacional que considere o **caráter metadisciplinar** de grande parte de seus componentes.

Fonte: ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11-13. (destaque dos próprios autores)

A ideia de que as ações ou respostas às situações devam ser eficazes está presente em todas as definições apresentadas até aqui. No entanto, se o sujeito não consegue responder de forma eficaz, ele não é um incompetente. Zabala e Arnau explicam que "as pessoas não são competentes mas sim que em cada situação demonstram um maior ou menor grau de competência para resolvê-la de forma eficaz" (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 41). Portanto, considerando que cada situação é única e diferente das demais, por mais características semelhantes que compartilhem, é provável que a pessoa demonstre algumas competências em algumas situações e não em outras.

Zabala e Arnau também tratam da ideia de mobilização, na qual apresentam os componentes "atitudinais, procedimentais e conceituais" (ZABALA, ARNAU, 2010). É exposta uma visão da ação que não hierarquiza as categorias necessárias para a obtenção do resultado eficaz. Ressalta-se que, para os autores, a mobilização deve-se dar "ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada" e não de forma isolada para cada um dos componentes. Estes componentes se relacionam com três grandes domínios; *ser* (componentes atitudinais), *saber fazer* (componentes procedimentais) e *saber* (componentes conceituais) (ZABALA; ARNAU, 2010).

Este conceito de competência é muito importante para a EP, pois ajuda na superação do preconceito em relação à técnica e a hierarquização no par teoria-prática, uma vez que critica o ensino tradicional, altamente conteudista, e promove a formação de pessoas competentes, cuja definição envolve uma visão integrada da ação: capazes de atuar de forma eficaz em seus contextos reais, que sempre exigem

o uso de conhecimentos inter-relacionados com habilidades e atitudes (ZABALA; ARNAU, 2010).

Observa-se, então, que a noção de competência traz consigo de maneira interligada diferentes esferas da realidade humana. Assim, na EP, a capacidade técnica deve estar necessariamente atrelada a uma formação emocional, intelectual e moral, relacionada com as atitudes do trabalhador em relação ao seu trabalho. Isso implica dizer que toda formação para o trabalho precisa também englobar essas dimensões, o que amplia o campo de propostas de treinamentos e desenvolvimentos a serem realizados.

E de que isso trata? Deveríamos pensar em uma ultrapassagem dos requisitos fixos para a análise da postura que esse trabalhador toma em seu próprio caminho formativo. Nesse sentido, poderíamos chegar a três conceitos diferenciais de "competência": Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta; Competência é uma inteligência prática das situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta; Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Zabala e Arnau retomam mais tarde o conceito de "situação" encontrado em Perrenoud e Jonnaert. Em sua definição, o sujeito enfrenta um "problema", o que parece conferir um pouco mais de objetividade àquilo que é enfrentado. Ainda, a ideia de "ação", encontrada em Zabala e Arnau, também detalha o tipo de enfrentamento ao problema por parte do sujeito. O enfrentamento não é genérico, mas é uma ação nos aspectos apresentados: *saber, ser, saber-fazer*.

De modo geral, nas três definições encontram-se os termos "situação, mobilização de recursos, saberes e eficácia". No caso do elemento "ética", este é apresentado somente em Jonnaert (2009). Em relação ao termo "situação", Zabala e Arnau (2010) não o utilizam exatamente, mas falam de "problemas" encontrados ao longo da vida.

É importante destacar que, para Jonnaert (2010), "uma competência não pode ser definida a não ser em situação". Portanto, aplicado à EP, entende-se que a experiência, a mais próxima possível com a realidade do mundo do trabalho, é fundamental para uma formação adequada. Por outro lado, mesmo reconhecendo-se que, na vida, há situações extraordinárias que não necessariamente se repetirão,

exigindo um grupo de ações muito específico, Perrenoud afirma que "a maioria das nossas competências é construída [...] por meio de meio de situações semelhantes o bastante para que cada uma possa contribuir na construção progressiva de uma competência."(PERRENOUD, 1999, p. 29). Isso abre a possibilidade, por meio de diferentes instrumentos, para a construção de competências profissionais no ambiente escolarizado. Para Jonnaert (2009, p. 92), a situação "é o ponto de partida e o principal critério que servirá para verificar se a competência foi eficaz ou não na sua aplicação." Para o autor, os programas de ensino, sobretudo aqueles que se dizem organizar por competências, deveriam ser organizados com base em situações e classes de situações e não com base em conteúdos. Assim, as competências dependem das situações não na dimensão cognitiva, mas na dimensão contextual.

Para a EP, segundo documento legal, utiliza-se a definição de competência apresentada na Resolução CNE/CP nº 3/2002 (Diretrizes para os cursos superiores de tecnologia):

Art. 7º Entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Por fim, no presente trabalho, a competência é definida com base na situação e em como esta é enfrentada, aquela se exprime na relação existente entre a tarefa e o potencial de realização por parte do indivíduo, entre os saberes-fazeres adquiridos e a sua capacidade de articular tais saberes-fazeres resultando em uma ação eficiente que inclui, também, a ética e a estética.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como visto até aqui, há uma especificidade que define a formação oferecida pela Educação Profissional - para o trabalho - e que esta demanda um olhar muito especial para o papel do docente. Durante muitos anos, a formação de professores para a educação profissional não mereceu destaque na educação brasileira:

O que se exigia dos professores desse ensino profissional era, simplesmente, alguma formação em "cursos apropriados", ou então em "cursos especiais"

ou "cursos emergenciais". O nome mais comum para designar esses docentes era o de "instrutores". Sua formação consistia principalmente em orientar aprendizes em cursos e treinamentos que pudessem dar conta do atendimento às necessidades específicas do mundo do trabalho. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 157)

Sabe-se que, no histórico da EP no Brasil, houve avanços significativos, como na Constituição Federal de 1988, que valorizou a EP como uma forma de garantir dois direitos fundamentais, a educação e o trabalho. No entanto, Cordão e Moraes (Ibidem, p. 131), referindo-se à formação inicial e continuada de professores demandada pelo mundo do trabalho, afirmam que ainda existe "um gargalo muito sério [...], o qual ainda não foi superado" e que impede o esforço de concretização dessas conquistas da EP sinalizadas em seu marco legal. Um dos elementos que contribuem para essa lacuna é ausência de um documento orientador específico para a formação de docentes em EP.

Entende-se que, neste contexto, olhar para o docente significa atentar para uma formação inicial e continuada que considere, dentre outras coisas, a vinculação do docente ao mundo do trabalho, à importância do *saber-fazer*, às comunidades de prática, aos saberes e valores profissionais, à superação do par teoria-prática, ao entendimento de uma epistemologia da técnica, ao ensino de competências, etc. (BARATO, 2015). Sabe-se que o campo da formação inicial é menos sujeito a mudanças e estas demandam mais tempo. Por outro lado, como já apontado no começo deste trabalho, ver-se-á alternativas na formação continuada. Quanto a esta, concentrada na educação profissional de nível médio. De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, "a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada".

Portanto, sugere-se que há uma fragilidade na legislação brasileira que não contempla a formação docente para a educação profissional de nível médio, fazendo-se necessária uma reflexão e debate sobre recomendações específicas para a formação do professor de EP que atua nessa etapa da educação básica.

3.1 Panorama da formação docente no país

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2020 (ano base 2019), na RFEPT há 46.688 docentes (incluindo substitutos e temporários) atuando na oferta de Educação Profissional em diversos níveis com a participação. Somados a estes números os encontrados no Censo da Educação Básica (INEP/MEC, 2019), estima-se que cerca de 150 mil professores atuem na Educação Profissional no Brasil hoje, a maioria dos quais não está habilitada para a docência na EP. Além disso, com o advento do quinto itinerário do Novo Ensino Médio, voltado para a formação técnica e profissional, esse número deverá, no mínimo, duplicar nos próximos anos.

Em se tratando de formação acadêmica dos professores que atuam na EP, a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada anualmente pelo INEP/MEC, traz um quadro geral de acordo com o Censo Escolar:

Quadro 06. Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EP.

Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
130,005	69	7,101	122,835	70,858	51,977	52,823	23,559	8,050

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP/MEC, 2019.

Segundo esses dados, uma quantidade mínima dos docentes possui apenas Ensino Fundamental, 3,3% Ensino Médio, 39,4% Graduação e 57,3% Pós-graduação. Observa-se também que, dentre aqueles que possuem Graduação, 43,3% não possuem Licenciatura. É importante enfatizar que o Censo Escolar inclui cursos de complementação pedagógica na contagem de Licenciatura.

Moraes (2016) explica que a carreira docente do Ensino Técnico anterior à reformulação de 2012 diferenciava-se da carreira do Magistério do Ensino Superior por admitir, além de graduados, profissionais oriundos de cursos técnicos em áreas

específicas e, portanto, mais ligados ao mundo do trabalho do que os docentes acadêmicos. Tais distinções foram se minimizando com o tempo e, atualmente, admitem-se apenas candidatos com graduação. Além disso, cursos em nível de pós-graduação (não necessariamente em área pedagógica) são mais valorizados do que a experiência profissional do docente.

Apesar da existência de cursos que se denominam específicos para atuação docente em EP, grande parte são motivados pela necessidade de complementação pedagógica exigida em lei até dezembro de 2020⁶. Por outro lado, sabe-se que a formação pedagógica oferecida parte dos pressupostos de uma formação geral e que não considera a EP como um campo de estudos próprio. Conforme o quadro 07, será possível observar a composição de ementas e bibliografias de didática da EP de diversos cursos de formação pedagógica para a EP. Nestes cursos:

Várias das ementas fazem menção a especificidades didáticas da Educação Profissional, porém trazem exclusivamente autores de matiz mais generalista e comumente encontrados em qualquer formação pedagógica, para qualquer modalidade educacional (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 98)

Quadro 07 - Ementas e bibliografias de didática da EP de cursos voltados à formação pedagógica para a EP.

Ementa 1	Didática na educação profissional
Curso/Instituição/ Estado	Especialização em Docência na Educação Profissional – EAD / UNIVATES / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática na educação profissional / 32 h
Ementa	Didática na educação profissional. Abordagens pedagógicas na prática escolar. Componentes que fundamentam a ação educativa. Organização do trabalho pedagógico. Estratégias de ensino-aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico. Como ministrar aulas expositivas. Como promover discussões em classe. Como integrar atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Como utilizar recursos tecnológicos na educação profissional. A educação profissional e as aulas e atividades práticas.
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 2	Didática Geral e Didática para a EPT
Curso/Instituição/ Estado	Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional / IFRN / RN
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática Geral e Didática para a EPT/ 120 h
Ementa	O conceito de Didática. As tendências pedagógicas e a evolução histórica da Didática.

⁶ Conferir ANEXO 1 - Levantamento realizado na tese de mestrado de Ana Paula Fassina, 2019.

	A Didática para a Educação Profissional. O significado da didática no contexto educativo Brasileiro. O papel da didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem. Concepções de currículo. A organização curricular na EPT. Análises dos elementos necessários à organização do ensino. O planejamento escolar. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino e recursos didáticos. A teoria e a prática educativa articulando a formação do educador.
Bibliografia	<u>Básica:</u> ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S. (Orgs). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados. 2011. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008. VEIGA, I. P. A. (Org). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006. <u>Complementar:</u> COMÊNIO, J. A. A Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002. FAZENDA, I. (Orgs). Didática e Interdisciplinaridade. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. GADOTTI, M. R., J. e. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2000. LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005. ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
Ementa 3	Processos de ensino e aprendizagem
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) / UTFPR / PR
Unidade Curricular/ Carga horária	Processos de ensino e aprendizagem / 70h
Ementa	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 4	Didática e Metodologia do Ensino da Educação Profissional
Curso/Instituição/ Estado	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática / 60h Metodologia do Ensino da Educação Profissional / 40h
Ementa	<u>Didática:</u> A construção da Identidade cultural e política do professor; Elementos históricos,

	<p>políticos e culturais da didática. O processo de ensinoaprendizagem. Planejamento e a elaboração dos Planos de aula: função e importância; modelos e estrutura; contexto escolar; seleção de conteúdos; definição dos objetivos. <u>Metodologia de Ensino em sala de aula</u>: recursos, estratégias e técnicas. Critérios e instrumentos de avaliação. Metodologia do Ensino da Educação Profissional: Construção do conhecimento em sala de aula.</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica. O ensino da educação profissional e tecnológica: objetivos e alternativas metodológicas. Análise e produção de materialdidático-pedagógico para o ensino da educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos e o ensino da educação profissional e tecnológica. Objetivo: Compreender as diferentes formas de organização do processo pedagógico da educação profissional e tecnológica com a finalidade de construir alternativas metodológicas a partir de diferentes concepções, considerando a realidade social e as necessidades educativas dos alunos.</p>
Bibliografia	<p><u>Básica</u>: BORDENAVE, Juan Dias. Estratégias de ensino-aprendizagem. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não? 4.ed. Campinas(SP): Papyrus, 1996. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998. Complementar: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, LeonitPessate (Org.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1999 VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1997. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. 10. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995 _____. Didática: o ensino e suas relações. Campinas (SP): Papyrus, 1996.</p>
Ementa 5	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I e II
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I / 41h

	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II / 31h
Ementa	<p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I</u>: Componentes do processo ensino e aprendizagem: recursos e modalidades didáticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Planejamento educacional. Elementos do planejamento. Plano de ensino. Plano de aula. Gestão da sala de aula. Articulação entre planejamento do ensino e o Projeto Político e Pedagógico.</p> <p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II</u>: Abordagens metodológicas. Diferentes paradigmas em avaliação. Avaliação educacional: da aprendizagem e institucional. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória.</p>
Bibliografias	<p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I: Básica</u>: GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique. Planejamento na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005. VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995. <u>Complementar</u>: GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Paulo Freire, 2001. GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo na Educação. 11. ed. Petrópolis(RJ):Vozes, 2002. PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico. São Paulo: Cortez, 2003. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997. <u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II: Básica</u>: CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. Portfólio Educacional. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis, RJ: DP et al, 2008. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2005.</p>

	<p>Complementar: CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. Avaliação. UNESP, 2010.</p> <p>ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.</p> <p>PACHECO, José. A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Editora Wak, 2012.</p> <p>ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.</p>
--	--

Fonte: ALLAIN; WOLLINGER; GUBER, 2017, p. 99-101. (grifo nosso)

O pressuposto comumente gira em torno da ideia de que "esta formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado." (MALDANER, 2017, p.1). Assim, vincula-se a formação para o trabalho como, necessariamente, submissa aos ditames do mercado, subestimando seu significado existencial, formativo, emancipador e criador de valores.

De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a formação técnica só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. (MORAES, 2016, p. 19, grifo nosso)

Portanto, há um pensamento hegemônico que veladamente considera que EP não é formação humana, sempre culpabilizando o mercado de trabalho, e ainda, não reconhece a sua singularidade como campo de estudos.

No contexto geral de formação docente, criou-se uma polarização entre aqueles chamados "teóricos" e o "práticos", pois no passado houve uma ênfase na formação teórica e, atualmente, o foco parece recair sobre a importância da formação prática, dos "saberes oriundos da prática" (VAGULA, 2005, p. 21) . Longe de querer defender um ou outro, como já analisado neste trabalho, rejeita-se essa dicotomia.

Quando comparados os professores da universidade e das escolas de educação profissional, surge a oposição entre a escola do saber e a escola do fazer

– uma divisão ideológica, marcada pela repulsa ao trabalho e pelo preconceito com as atividades manuais. De acordo com Moraes (2016), esses professores das universidades iniciaram um processo de produção de estudos sobre a EP, como base numa visão de superioridade e exclusividade da formação humanística, influenciaram um mesmo entendimento na EP. Nesse contexto, Moraes (2016, p. 19) expõe criticamente o discurso hegemônico que julga defender a "formação integral" com o nome de educação politécnica ou politecnia e, e propõe uma solução com conceito de *interdisciplinaridade ampla* que, segundo ele, não ignora que *fazer é saber*.

Mesmo entre as pedagogias mais antigas, costumamos encontrar uma preocupação que aponta para a promoção desta interdisciplinaridade ampla, que não dissocie a formação técnica da formação intelectual. Esta expectativa educacional – geralmente aquém das estruturas classistas, que hierarquizam os saberes – perpassa o curso da pedagogia moderna, recebendo diferentes nomes que, apesar de distinções pontuais, parecem exaltar uma desejada “formação integral do ser humano”. O conceito que emergiu no final de década de 1970 para expressar esta vontade educacional, permanecendo forte durante os anos 80 e 90, foi o de Educação Tecnológica. Atualmente, este pensamento costuma ser identificado como educação politécnica ou politecnia, renovando o vocabulário científico, como é comum no campo das humanidades.

A perspectiva da interdisciplinaridade ampla reconhece a especialidade das ciências e das técnicas – o caráter verdadeiro de seus saberes stricto sensu. Não procura abolir as diferenças que compõe as áreas, mas, antes, colocá-las em contato íntimo, conectando o mundo das ciências com o mundo das técnicas, sem promover hierarquizações classistas, que mesmo alguns pensadores alinhados a perspectivas progressistas não conseguem escapar. Reconhece, com Paulo Freire, que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes. (Ibidem, p.21)

Assim como já sugeria o livro de Newman (1959 apud MOODIE, 2002, p. 253), *The Idea of a University*, citado na introdução deste trabalho, chega-se ao limite de defender-se que seria possível renunciar à formação do técnico especialista, concebendo a formação de um “politécnico” que tem “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140 apud MORAES, 2016, p.19). Essa visão tem dominado o cenário da EP e surge com o nome de educação politécnica ou

politecnicia⁷. Ela precisa ser enfrentada, sobretudo quando se trata de formação docente para EP. Trata-se de uma engodo que prejudica uma adequada formação:

Estas condições supõem que o docente sairá da armadilha da crença numa formação científica “sólida” que o preparará para “dominar” as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. As ciências podem fornecer suportes importantes para as técnicas, mas estas últimas são um conjunto de saberes e fazeres das quais as ciências não cuidam e muitas vezes desconhecem completamente. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores habilitados para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria.

As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional, que:

Os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, “a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível

⁷ Uma discussão sobre o conceito de politecnicia e sua origem marxista foi apresentada no capítulo 2 deste trabalho, relacionando-o com a definição de tecnologia.

Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada”

Os professores que desejam atuar nas disciplinas da educação básica propedêutica contam com os cursos de licenciaturas. Por outro lado, considerando aqueles que desejam atuar nas disciplinas técnicas, há o perfil que costuma vivenciar um percurso diferente de formação, pois não é necessariamente um acadêmico. Muitas vezes, trata-se de um profissional técnico de uma área específica e que opta por ensinar aquilo que domina - deseja ser um professor. Além desse perfil, há aquele bem comum na RFEPT, que possui vasta experiência no contexto acadêmico de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) nas universidades, mas é desconectado do mundo do trabalho. Logo, para ambos os perfis que desejam atuar na educação profissional técnica de nível médio, sua formação necessita possuir experiências do mundo do trabalho, aliadas a bases científicas, epistemológicas e pedagógicas que permitam-no transpor este conhecimento de forma a incluir seus alunos no contexto mais real possível da sua profissão.

Assim, de acordo com a Resolução 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), esses profissionais que desejam exercer a docência contam com as seguintes possibilidades:

1. Curso de Licenciatura em Educação Profissional para egresso de Curso Técnico ou profissional experiente em uma área ou eixo tecnológico: equivalente aos cursos de Licenciatura para egressos do Ensino Médio;
2. Curso de Licenciatura em Educação Profissional concomitante à outra graduação: especialmente Bacharelados e Tecnológicos, incluindo o compartilhamento ou aproveitamento de estudos associados à Licenciatura;
3. Cursos de segunda licenciatura para graduados;
4. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional;
5. Processo de Certificação de Competências – CERTIFIC: conforme Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014, dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

No entanto, tendo em vista os conceitos fundamentais da EP que foram abordados nesta pesquisa, observa-se que, para a formação de profissionais, a eficácia dos métodos educativos utilizados na educação básica propedêutica é questionável, uma vez que estes são completamente distanciados do mundo do trabalho.

3.2 Identidade dos professores da RFEPT

Para se falar do atual perfil docente da educação profissional na RFEPT, é preciso um olhar abrangente, que considere brevemente o contexto mais amplo de composição do quadro de professores nas atuais configurações em que ela se encontra.

Moraes (2016) lança um questionamento a respeito da possibilidade de que Institutos Federais (IFs) estariam abandonando as suas tradicionais identidades de escola técnica para perseguirem uma vontade de universidade. Esta é uma questão de extrema importância, pois questiona a própria política que concebeu IFs, "principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, [...], que enxerga na EPT, e em especial na oferta de cursos técnicos, um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira." (MORAES, 2016, p. 2).

Na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, capítulo II, artigo 6º, encontram-se os "Princípios Norteadores", dos quais aqui se destaca o seguinte:

IX - Articulação com o desenvolvimento **socioeconômico-ambiental** dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os **arranjos socioprodutivos e suas demandas locais**, tanto no meio urbano quanto no campo. (grifo nosso)

Portanto, de acordo com esta política, o Estado deve fomentar a oferta de cursos alinhados aos "arranjos socioprodutivos e suas demandas locais", fugindo aos malefícios da tradição cultural bacharelesca/doutoral, "que dissocia a educação superior da atuação profissional e transforma os diplomas de grau acadêmico em autenticadores de títulos de nobreza, em 'bilhetes de entrada' para a aristocracia."(MORAES, 2016, p. 2). Essa cultura brasileira a que os IFs estariam obedecendo, Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro "Raízes do Brasil", chamou de "praga do bacharelismo" (2013). É uma cultura que desqualifica a educação profissional, sobretudo de nível médio, e superestima "os bacharelados". Ignora-se, obviamente, com base em uma cultura de desvalorização do trabalho, que a educação de nível superior, em sentido amplo, também é educação profissional.

Segundo Moraes (2016, p. 6), "o centro desta disputa interna [...] localiza-se na ação política do corpo docente, dentre o qual é possível identificar a formação de dois grupos polares que denominaremos, simplificada, de nativos e novatos". O autor ressalta que entre os denominados nativos há, também, novos docentes que assumem uma posição política mais ligada à manutenção de uma identidade histórica. Do mesmo modo, entre os novatos também encontram-se professores antigos da instituição que sempre alimentaram um desejo de transformação da tipologia institucional.

Os nativos compõem o grupo formado por professores com longa história na instituição, aqueles que defendem a manutenção de uma identidade escolar mais ligada ao ensino, à oferta de formação técnica voltada ao trabalhador, embora também julguem justa a oferta de cursos de nível superior. Por outro lado, o grupo dos novatos é composto por mestres e doutores recém-contratados e que apresentam a vontade modificadora da identidade institucional, marcada pela reivindicação da oferta de ensino superior e pela valorização da pesquisa científica. E ainda, entre esse dois extremos, "encontra-se a maior parte dos docentes que, ainda sem aderir a um dos lados, oscilam entre o orgulho institucional dos nativos e a reprodução da estrutura escolar que lhes é mais familiar, a estrutura universitária."(MORAES, 2016, p.6).

Segundo Moraes (2016), o conflito *vontade de universidade versus identidade de escola técnica*, não só precede a Lei 11.892/2008, que cria os institutos, mas é a sua causa, uma vez que revela, por parte de seus idealizadores, a intenção de que os IFs fossem uma forma híbrida entre universidade e Cefet. Moraes (2016) ainda sugere que houve uma adoção de lógica ingênua na idealização de uma "nova institucionalidade"⁸ que ignorou conflitos essenciais da comunidade interna, sobretudo os docentes, como, por exemplo, a *escola do fazer vs. escola do saber* e a *escola do trabalhador vs. escola da aristocracia*.

Diante de tamanha pretensão de finalidades surgidas com a intenção da nova institucionalidade, os membros da comunidade interna dos IFs, principal agente responsável pela construção de sua identidade institucional, inicialmente se

⁸ A expressão nova institucionalidade referência ao documento "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - concepção e diretrizes" (MEC/SETEC, 2008)

encontram perdidos, não sabendo bem por onde começar e, em um segundo momento, mais maduros, não querem fazer tudo o que está proposto nos documentos oficiais, mas preferem fazer só o que gostam (MORAES, 2016).

Como já mencionado, no contexto da cultura brasileira, que entroniza o bacharel, representante da educação de nível superior, e menospreza o ensino médio, última etapa da educação básica, sobretudo a educação profissional, a intenção de combinar universidade e escola técnica já inicia-se com um lado mais favorecido. Qual caminho será seguido? "O da *tradição*, pautada pela técnica e pela inclusão, mas também pelo desprestígio econômico, ou o da *inovação*, marcada pelas luzes da ciência e pelas possibilidades de ascensão social?" (MORAES, 2016, p. 9).

Assim, embora os dois lados reconheçam a dualidade estrutural, os nativos não concordam que esta divisão tipológica entre a escola da formação geral e a escola da formação técnica seja promotora de desigualdade social e que as escolas técnicas pequem pela qualidade, dita inferior, da educação ofertada. Não concordam que suas artes técnicas são atividades não reflexivas, que só passam a ter significado após um longo processo de formação básica comum. Ao mesmo tempo, estes nativos, geralmente carente de estudos mais elaborados sobre a sociedade, muitas vezes não compreendem o caráter social de suas técnicas, ao mesmo tempo que tem dificuldade de analisar, historicamente, o papel que as instituições da EPT assumiram no capitalismo moderno. Não raras vezes, não reconhecem, ou, ao menos, não se interessam, a respeito influência que os sistemas econômicos exercem sobre o sistema educacional – tarefa que as universidades costumam desempenhar com excelência. (Ibidem, p. 84)

Portanto, Moraes (2016) destaca uma crise de identidade pessoal/profissional vivida pelo docente da EP e que reflete na instituição. Esta experiência poderia ser melhor esclarecida e tratada à luz de um olhar específico para a formação dos professores da EP, formação (continuada) esta que defende a Educação Profissional como um campo de estudos próprio.

Considerando a diversidade de perfis docentes demandados pela Educação Profissional, um programa de formação de professores de abrangência nacional precisa ser flexível, coerente, de ampla capilaridade e especialmente sintonizado às demandas formativas dessa modalidade.

3.3 Os saberes do profissional da educação

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Ou melhor, quais são os conhecimentos, o *saber fazer*, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas atividades? A partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e depois, próximo ao século XXI, na Europa. Diferentemente dos teóricos anglo-saxões, que tratam do saber docente dissociado da realidade concreta de trabalho, como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão inseridos, Tardif (2002, p.11) defende que, no âmbito dos ofícios e profissões, não acredita ser possível “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Portanto, o saber do docente deve ser analisado com base na sua experiência de vida e trabalho, seu contexto, sua identidade e seus valores. Desse modo, os saberes de um professor são uma realidade social materializada por meio de uma formação inicial e continuada, de práticas coletivas, de disciplinas escolares etc., e são também, ao mesmo tempo, saberes dele, específicos de cada pessoa.

Segundo Tardif, o saber docente está à serviço do trabalho.

Os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa à relacionar organicamente o saber a pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta o seu processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. (Ibidem. 17)

Portanto, o saber do trabalho não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do trabalho*. Tardif (2002) sugere a necessidade de se repensar a formação para a docência, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de

seu trabalho cotidiano. Tal concepção vai ao encontro da proposta desse trabalho de repensar a formação docente da EP, rompendo com o binômio teoria e prática, indo além dos conhecimentos disciplinares que são, em um segundo momento, aplicados na “prática” por meio de estágios ou atividades similares. Segundo Tardif (2002, p. 23), “essa experiência disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais”.

3.4 Formação de professores em Educação Profissional no mundo

Cada vez mais é notória a importância da formação de professores para o êxito no meio educacional. No entanto, a forma como essa formação se dará poderá variar de acordo com a cultura e localidade onde estão estes professores. Por exemplo, quando se trata da formação específica de professores para a educação profissional, valores da cultura, principalmente aqueles vinculados ao trabalho, direcionam o tipo de formação oferecida.

A exemplo do que acontece com a valorização da técnica, oscilando em uma balança que atua entre a repulsa e o culto ao trabalho, a educação profissional também gozará de distintas importâncias no espaço-tempo. Em sociedades marcadas pelo culto ao trabalho reproduzem-se estruturas escolares de valorização da EPT, da mesma forma que em sociedades nas quais o trabalho é visto com repulsa, a EPT é uma instituição enfraquecida ou, nos piores casos, inexistente. É o caso particular da Grécia Clássica [...]. Nas sociedades escravistas os sistemas escolares, fortemente hierarquizados, não iriam se ocupar da formação para o trabalho, atividade indigna, legada aos escravos. Aos homens livres, mas pobres, que se valiam das próprias mãos para trabalhar, a educação estava restrita à instrução no trabalho. (MORAES, 2016, p. 68-69)

A fim de ilustrar e aprender com experiências exitosas, muito ou pouco, olhar-se-á para três países (Alemanha, Chile e Cuba) em diferentes continentes, com diferente cultura, organização política e economia, observando a formação docente e sua relação com o trabalho.

3.4.1 Alemanha

É importante olhar para experiências bem-sucedidas de outros países, observando práticas de sucesso no âmbito da educação profissional nos mais diversos contextos culturais, sociais e econômicos. Por exemplo, (UNESCO, 2016) uma das práticas mais importantes desenvolvidas na área, é o sistema de ensino dual alemão, que contempla a formação em salas de aula e, em empresas, por meio de estágios. Recorrente nos demais países de língua alemã, como a Áustria e a Suíça, o sistema também serve de inspiração e influência para outros países, como Espanha, México, Itália e Tailândia.

Embora os objetivos e benefícios econômicos do sistema dual de ensino alemão – formação de mão de obra qualificada de acordo com as demandas da indústria e aumento da produtividade da economia – recebam mais atenção dos analistas, suas dimensões social e pedagógica são igualmente valorizadas na sociedade alemã, que vê a educação profissional e tecnológica como um meio de desenvolver a autonomia do indivíduo e de integrá-lo no ambiente de trabalho e na sociedade como um todo. (UNESCO, p.27)

Em linhas gerais (UNESCO, 2016), o sistema educacional alemão é estruturado em quatro etapas: ensino básico (*Grundschule*, para alunos de seis a 10 anos, da 1° à 4° classe ou série), primeira fase do ensino secundário (*Sekundarbereich I*, dez a 16 anos, da 5° à 10° classe ou série), segunda fase do ensino secundário (*Sekundarbereich II*, 16 a 19 anos, da 11° à 13° classe ou série) e ensino universitário (*Tertiärbereich*, a partir de 19 anos).

Após a conclusão das quatro primeiras séries do ensino básico, o aluno alemão pode se matricular, com base na avaliação do seu desempenho anterior, em três diferentes tipos de escolas da primeira fase do ensino secundário: *Gymnasium*, *Realschule* e *Hauptschule*. As duas últimas são dedicadas a EP. No caso, ao concluir a *Realschule*, o estudante poderá entrar em instituições de educação profissional superior, as chamadas *Fachoberschule*. Por outro lado, os egressos da *Hauptschule* irão diretamente para o mercado de trabalho. Moraes (2016) faz uma importante observação quanto a esse processo.

Um aluno de uma Fachhochschule⁹ alemã goza de menos prestígio do que um aluno de uma de suas renomadas universidades. De qualquer forma, tamanha é a vocação trabalhista que emerge nos países protestantes, que até hoje a Alemanha merece atenção especial quando se fala em EPT, surgindo, invariavelmente, como “modelo a ser seguido” pelos países em desenvolvimento . Um transplante sugerido por alguns que parecem ignorar as profundas distinções históricas e culturais que separam o alemão e o brasileiro. Uma cultura fundada na valorização do trabalho, que exalta a educação profissional, ainda que voltada aos mais pobres, é bastante diferente de outra fundada sobre as bases do escravismo, de horror à atividade produtiva, e de nenhuma formação aos mais pobres. (MORAES, 2016, p.72, grifo nosso).

No Alemanha não há uma formação única para professores. Considerando que há um sistema educacional muito peculiar, existem diferentes percursos para a formação de um professor (PEREIRA, 2005). Portanto, o percurso a ser seguido depende do tipo de escola na qual ele pretende trabalhar. Na Universidade, a formação do professor será de acordo com o tipo de escola na qual ele quer lecionar. Se ele deseja atuar na educação profissional, terá uma formação específica para isso.

3.4.2 Chile

As primeiras iniciativas de educação técnica e tecnológica chilenas surgiram na década de 1940, como forma de oferecer educação gratuita aos trabalhadores e estudantes de origem socioeconômica mais baixa (RODRÍGUEZ, 2008).

Em meio às reformas sociais que movimentaram o Chile nos anos 1960, ambas as instituições abriram suas portas para dar acesso à educação tecnológica a trabalhadores e alunos de poucos recursos.

Com o advento da Ditadura Militar no Chile, o Departamento Universitário Operário da Universidade Católica (DUOC) e outros Centros de Ensino Técnico passaram por reformulações e revisões, muitas vezes deixando sua orientação tecnológica original em prol de cursos mais tradicionais de bacharelado. A Universidade do Chile, por sua vez, também abandonou o projeto inicial de formação de trabalhadores e de capacitação técnica voltada para os setores mais pobres da população, tendo adquirido perfil acadêmico mais tradicional (Idem, 2008).

⁹ Escolas técnicas de ensino superior alemãs, que se assemelham aos Institutos Federais no Brasil.

No Chile, o ensino médio é ministrado em quatro anos, sendo os dois primeiros anos para uma formação geral e os dois últimos, para uma formação específica, de complemento educacional. Esta pode ser Humanista-científica para os alunos que querem seguir carreira no ensino superior nessas áreas, formação técnica profissional para aqueles que já desejam começar a trabalhar e formação em educação artística para aqueles que querem seguir na área de artes (ALMEIDA, 2010). Mais da metade dos estudantes que ingressam no ensino superior optam pela educação técnico-profissional (análoga ao ensino tecnológico no Brasil). Existem três tipos de instituições que são autorizadas pela legislação chilena a oferecer cursos de formação técnica ou tecnológica: as universidades (públicas¹⁰ e privadas), os Institutos Profissionais (IPs) e os Centros de Formação Técnica (CFTs)¹¹ (RODRÍGUEZ, 2008).

Na década de 90, o Chile começou uma política nacional de formação docente.

A partir de ações como o estágio em sala de aula desde o início da graduação ou a colocação de situações-problema, estudos de caso ou simulações, foram promovidas mudanças nos cursos de formação inicial e na carreira docente. [...] a docência precisa sair do universo de teorias e experiências desconectadas para um campo de vivências [...] Todo esse aprendizado no Chile nos mostrou que é possível alinhar conteúdo e prática em um currículo que prepare e aproxime professores de suas realidades. A escola, como ambiente formador, demanda profissionais em sintonia com o que os alunos e o mundo pedem. (MOREL, 2019).

3.4.3 Cuba

Toda a política educacional cubana está vinculada ao projeto de universalização da educação superior, no qual se destaca o modelo de formação docente. Esse modelo de formação – para todos os níveis, da educação infantil à educação superior – tem como elementos fundantes a unidade entre educação e instrução e a articulação entre estudo e trabalho, o que torna esse modelo uma referência para estudo (TROJAN, 2008). No país, todo o processo de organização da

¹⁰ No Chile, as universidades dividem-se entre aquelas tidas como tradicionais, que integram o Conselho de Reitores (em sua maioria públicas), e aquelas que são denominadas privadas. Há que se considerar que o termo “universidade pública”, no Chile, se refere às instituições de ensino superior que dependem de aporte governamental e que não possuem fins lucrativos, entre outros requisitos. Não há, contudo, universidade pública gratuita no país, ao contrário do modelo brasileiro atual.

¹¹ Os Institutos Profesionales e os Centros de Formación Técnica são estabelecimentos privados e autofinanciados, com ou sem fins lucrativos.

educação nacional é centralizado a partir de um sistema nacional unificado. Obviamente, esse sistema é facilitado pela pequena extensão territorial – Cuba é um arquipélago formado por duas grandes ilhas.

Cuba apresenta uma única instituição formadora para os docentes da educação básica e um modelo único de formação, que admite além da via exclusivamente presencial, a via também exclusivamente semipresencial. Para que a educação cumpra sua função social, o modelo cubano tem defendido a "articulação entre formação docente e ensino, entre educação e estudo e entre pesquisa e trabalho. Essa articulação apresenta-se como um dos motivos pelos quais a educação cubana tem apresentado resultados tão positivos"(Ibidem, p.55).

O sistema educacional cubano se apóia no princípio da vinculação estudo e trabalho¹².

Combinação do estudo com o trabalho. É um princípio direcionador da pedagogia cubana em que se fundem dois objetivos essenciais. Por um lado, desenvolver nos estudantes o amor pelo trabalho como valor fundamental de uma sociedade de trabalhadores como a nossa, para criar neles a consciência de produtor de riquezas sociais e matérias; e por outro, a intencionalidade está dirigida à integração do estudante com o processo produtivo e com o trabalho socialmente útil, de forma participativa e dosada, para fomentar neles, desde cedo, valores tão essenciais como a responsabilidade e a laboriosidade. Ambos os objetivos se concentram na escola no processo de formação laboral que transcorre dentro e fora da sala de aula, por meio do qual os estudantes socializam, mediante o trabalho, as normas de conduta e os valores relacionados com o desenvolvimento da consciência de produtor, que lhes permitirá apreender a cultura laboral, como educação do indivíduo em seu sentido mais amplo. A aplicação desse princípio está presente em todo o Sistema Educacional adequado às características de cada subsistema de educação e às necessidades sociais do próprio desenvolvimento. (LÓPEZ, 2011, grifo nosso)

E a formação de professores terá esse como um de seus principais princípios norteadores. A formação ocorre em cinco anos e se divide em duas etapas.

A primeira, de caráter teórico-intensivo, tem como objetivo preparar os estudantes para o trabalho universitário independente e uma adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica, que permita iniciar sua atividade docente. Após o primeiro ano de estudos intensivos, a continuidade da formação se articula com a prática docente nas escolas escolhidas como micro-universidades, nas quais os estudantes são orientados e assessorados pelos professores mais experientes. Além disso, contam com professores

¹² "Lograr que la formación se realice en el trabajo y para el trabajo" (Buscar uma formação que se realize no trabalho e para o trabalho - tradução nossa) (LOPEZ, 2011).

tutores das sedes universitárias municipais, realizam pesquisas, estudos independentes orientados e frequentam as aulas organizadas através de conferências, seminários e cursos. Essa nova concepção de formação docente tem como finalidade: aproximar a formação docente dos lugares onde os estudantes vivem e desenvolvem o seu trabalho (TROJAN, 2008, p.58).

Essas mudanças tiveram início em 1991, com o processo de diagnóstico sobre o pessoal docente em exercício e com o processo de formação existente que embasou a definição dos princípios gerais da nova proposta (Ibidem). Os Institutos Superiores Pedagógicos são responsáveis pela formação inicial e permanente dos profissionais da educação, pela pós-graduação, pesquisa e extensão universitária. Essa proposta dos institutos ou universidades pedagógicas, que separam o locus da formação docente das universidades e realizam as demais graduações desperta uma curiosidade, mas não será tratado aqui.

Segundo Trojan (2008, p. 59), merece destaque relação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial e continuada do pessoal docente em Cuba, uma vez que "esses docentes demonstram uma nova possibilidade para a superação da dicotomia entre trabalho e ensino". Portanto, a relação entre teoria e prática se realiza, efetivamente, ao longo de todo o curso, combinando ensino e trabalho, um dos princípios da educação nacional. Em termos mais detalhado do funcionamento do curso de formação de professores, os estudos acadêmicos são orientados por um professor-tutor para cada cinco alunos, em média, situação que permite uma relação de ensino-aprendizagem e uma condição de avaliação com excelentes possibilidades (TROJAN, 2008). Dessa forma, juntamente com a orientação complementar oferecida pelo professor-tutor da escola, o estudante articula os estudos com o trabalho através do contato permanente e direto com a realidade escolar, "o que permite inverter a tradicional relação teoria-prática descrita como mera aplicação da teoria, em atividades pontuais de estágio e prática de ensino" (TROJAN, 2008, p. 59).

4 RECOMENDAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Diante do contexto apresentado até então, surge a necessidade de se repensar as abordagens pedagógicas e educacionais atuais, uma vez que estas não atendem

às demandas epistemológicas, éticas, estéticas, sociais, ambientais e econômicas do trabalho de modo a promover uma formação de trabalhadores que os capacitem em todas as dimensões citadas.

No cenário brasileiro, Segundo o INEP (2018), os principais esforços da educação têm se voltado majoritariamente para a educação propedêutica.

Voltando-se para os documentos oficiais, a resolução CNE/CP nº 2/15 define que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica aplicam-se à formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico ou interdisciplinar. Desse modo, a EP é uma modalidade de educação e fica incluída nas diretrizes do mesmo documento supracitado. Por outro lado, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 161), “o fato da EPT estar incluída como subcategoria de “profissionais do magistério da educação básica” não impede a definição de novas diretrizes curriculares nacionais para professores”. Os autores relembram que a educação escolar indígena, presente no mesmo artigo, foi objeto de uma resolução específica para a formação de professores indígenas.

Portanto, é bem-vinda uma reflexão sobre uma formação de professores voltada para a EP, que atenda às demandas nacionais e esteja baseada nos conceitos basilares dessa modalidade educativa.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Para Freitas e Prodanov (2013, p. 49), são quatro as principais classificações de uma pesquisa científica: quanto à natureza (1), aos objetivos (2), aos procedimentos técnicos (3) e à abordagem do problema (4).

Do ponto de vista da sua natureza (1), esta é uma pesquisa aplicada, pois "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas

específicos." (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 51). Envolve verdades e interesses específicos. É a mais utilizada em programas de mestrado profissional, tendo sua aplicação efetivada por meio do produto como resultado final.

Quanto aos fins da pesquisa, ou seja, seus objetivos (2), trata-se de uma pesquisa exploratória, pois encontra-se na fase preliminar, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado – necessidade de formação docente específica para a educação profissional – , possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa, revelando um novo tipo de enfoque para o assunto, envolvendo levantamento bibliográfico, documental e análise de exemplos que estimulem a compreensão e, por fim, propiciem meio que conduzam à resolução de um problema (FREITAS; PRODANOV, 2013).

Em relação aos procedimentos técnicos (3), ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica e Documental (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 54-55). Quando fala-se de pesquisa bibliográfica, a referência é a revisão de literatura. Para pesquisa documental, trata-se de documentos legais, portanto, "estudos baseados em documentos como material primordial [...] organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta." (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Finalmente, sob o ponto de vista da abordagem do problema (4), esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, uma vez que fez uso de alguns dados numéricos da EP no Brasil e, também, qualitativa, pois são consideradas análises do tema que consideram "que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números." (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70). Portanto, esta pesquisa social estrutura-se na Dialética que, além dos dados utilizados, considera o contexto histórico e social do objeto de pesquisa.

4.1.1 Elementos da pesquisa

Como apresentado na introdução deste trabalho, o principal objetivo da pesquisa é propor recomendações para a formação de professores da Educação Profissional de Nível Médio com base na existência de uma singularidade da EP, que

exige uma formação docente distinta da requerida para o ensino geral da Educação Básica, mesmo nos casos em que o ensino técnico é oferecido de forma integrada ao ensino médio.

Com vistas a seu objetivo, a presente pesquisa consistiu na fundamentação de subsídios para construção de um produto educacional (PE) que traz recomendações específicas para a formação do docente que atua ou deseja atuar na educação profissional de nível médio.

A especificidade tratada na pesquisa deste trabalho pressupõe a Educação Profissional como um campo de estudos. Desse modo, a EP conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, conseqüentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica.

Por fim, o PE, localizado como apêndice deste trabalho, foi redigido em uma estrutura similar à de um Parecer (documento oficial) e possui duas partes principais. A primeira parte contém a fundamentação teórica, devidamente referenciada, que servirá de base para a segunda parte. A segunda, apresenta de forma direta, como sugestão, algumas recomendações que têm o objetivo de atender e considerar a necessidade de uma formação específica para o docente da educação profissional de nível médio. Para tanto, houve uma análise bibliográfica e documental, sistematização de metodologias e proposição dentro de um campo de estudos específico - educação profissional. As reflexões realizadas foram fundamentadas na norma consolidada e na necessidade de concretização de uma formação específica para uma atividade com identidade própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizadas as várias reflexões acerca da educação profissional, retomamos a tese proposta no início deste trabalho:

A Educação Profissional apresenta uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, e a formação de docentes para a EP, mesmo que se considere a educação profissional técnica de nível médio como pertencente à educação básica, especialmente quando a mesma é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio. O profissional professor da EP deve preparar o cidadão para o mundo do trabalho, que o aguarda ao fim do curso, exigindo uma urgência não requerida ao aluno que seguirá em alguma formação da grande parte dos cursos universitários. Portanto, reconhece-se que há uma fragilidade na legislação brasileira, que não contempla a formação docente para a educação profissional de nível médio, fazendo-se necessária uma reflexão e debate sobre recomendações específicas para a formação do docente que atua na EP.

Há uma necessidade de preparação do aluno de acordo fazeres-saberes diferentes e valores do trabalho, como aspectos éticos, sociais, identitários etc. Portanto, são estes bem distintos da formação geral e que estão em jogo nas comunidades de práticas que compõem a profissão para a qual se está formando. Como formular recomendações para a formação de professores para a EP de nível médio, considerando as competências necessárias para desenvolver um ensino profissional de qualidade, de acordo com as exigências legais existentes e a disseminação dos valores profissionais?

As reflexões realizadas neste trabalho tiveram o intuito de comprovar a necessidade de tratamento da EP como um campo de estudos próprio e, conseqüentemente, como resultado, promover uma reflexão sobre a importância de uma formação docente que atenda aos requisitos da EP.

Inicialmente, é preciso entender que a reflexão é mais profunda do que se imagina. A base da discussão trata da presença de uma herança cultural brasileira de desvalorização do trabalho. No caso do Brasil, país nascido em uma cultura de exploração, escravocrata, que louva o ócio e o bacharelismo, o trabalhador não é devidamente reconhecido. Uma cultura que exalta o trabalho também desfrutará de

desenvolvimento técnico. Por outro lado, uma cultura que desvaloriza o trabalho, colherá debilidade técnica e desprestígio ao trabalhador.

Na educação profissional, ainda com base na herança cultural, têm-se defendido a necessidade de uma formação mais humanista para o cidadão trabalhador. Aparentemente, esta seria uma saída para vencer o preconceito cultural e o suposto dualismo na história da educação brasileira. No entanto, observa-se que a inclusão cada vez maior das humanidades na EP é baseada também no mesmo preconceito em relação aos fazeres e saberes do trabalho, subestimando o conhecimento técnico e, além disso, ignorando-se, dentre outros, o caráter coletivo, estético e existencial que existe nas relações no/do trabalho, que traz consigo muita formação humana. Os pressupostos da educação geral não podem ser aplicados indiscriminadamente à EP, comprometendo seus objetivos e rumos.

Se a educação para o trabalho é um campo de estudos próprio, com características singulares, neste momento histórico, no qual o atual modelo de formação para o trabalho é formalizado por meio de escolas, e não mais centrado na imitação dos mestres, surge a necessidade de se pensar como viabilizar essa formação com qualidade, sem perder, por exemplo, alguns benefícios do contato direto e real com a experiência laboral e os valores do ambiente profissional. Nesse contexto, se torna fundamental o papel do professor atuante na educação profissional.

Reflexões e recomendações para a formação docente de nível médio e técnico poderão contribuir para a discussão de uma demanda antiga no CNE (CORDÃO, MORAES, 2017) acerca da construção de diretrizes especificamente para a formação do docente da educação profissional. Tem-se conhecimento do andamento na elaboração de novas Diretrizes Gerais para a Educação Profissional, em discussão no CNE, documento este que poderá traçar novos caminhos para a formação de professores.

Em vias de encerramento, retoma-se aqui uma experiência pessoal que deseje-se que possa ser vivida por outros. Quando iniciado o programa de mestrado, na disciplina de Bases Conceituais para Educação Profissional e Tecnológica, o autor foi despertado pelo contato com uma nova concepção de Educação Profissional e que expressou a singularidade desta. Posteriormente, no decorrer da disciplina e por meio da pesquisa, a “nova concepção” foi também identificada na cultura do passado e do

presente em outros países. Somado a isso, percebeu-se que, com base nas experiências profissionais e pessoais do autor até então, o novo modo de enxergar a EP fazia mais sentido e tal tomada de consciência representou certo desconforto, por ele nunca ter ouvido algo semelhante no discurso praticamente hegemônico sobre a EP no Brasil.

A referência a uma experiência pessoal, bem resumidamente, expressa o desejo de lutar por uma cultura que valorize o trabalho, a técnica e, conseqüentemente, que valorize o cidadão trabalhador. No âmbito da EP, devemos defender que a formação de técnicos para atuação nos diversos setores da economia é tão importante quanto a formação acadêmica das universidades.

Finalmente, a despeito do objetivo deste trabalho, que é a formalização de uma formação docente que condiga com a singularidade da EP, entendendo o importante papel dos docentes, toda a reflexão deve pairar sobre os saberes-fazeres de todos os agentes envolvidos, enquanto profissionais da EP, técnicos ou docentes, e enquanto pessoas em suas relações diárias, no contato com todos e quaisquer tipos de trabalhadores, valorizando sempre o seu trabalho. Começemos por nós a mudança da cultura, que é a base de qualquer sociedade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R.; GRUBER, C. **Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica**. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2017, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2018/05/AnaisVSenept-Textos-Completo-1_2019.pdf. Acesso em: 15 ju. 2020.

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R. **Introdução à Epistemologia e Revisão dos conceitos fundamentais** (Livro Didático: Capítulo 1). Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82514&chapterid=16247>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ALMEIDA, N. M. P. **O Ensino Profissional Técnico de Nível médio no Brasil e no Chile**. Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Programa de Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262%3E>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003.

BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico Do Senac**. Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, 2004. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/502>. Acesso em: 05 de Jun. 2020.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília : UNESCO, 2015. 192 p.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. Disponível em: <http://biblia.com.br/joaoferreiraalmeidarevistaatualizada/>. Acesso em: 03 ju. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de 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, 2019. 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 20 jun. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 Jun. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Expansão da Rede Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 18 Abr. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 16, 1999: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 07 jun, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Planalto**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 Fev. 2020

BRASIL. Planalto. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

CARVALHO, M. L. M. de (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: Memórias da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula de Souza, 2011. 336p.

COBBAN, A.B. **The Medieval Universities: their development and organisation**, p. 165. London: Methuen, 1975.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2017.

FASSINA, A. P.. **Certificação de saberes da docência na Educação Profissional: construção e validação de projeto piloto em Santa Catarina**. 2019, Tese (Mestrado em Educação Profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FLEURY, M. T. L, FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, Edição Especial, 2001.

GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R. **Contribuições da Didática Profissional Francesa para a Educação Profissional**. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, p. 52, 2017.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL. **Portal do MEC, 2020**. Disponível em: [HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26ª edição. São Paulo. Companhia das Letras. 2013.](http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=1927%20%20O%20Decreto%20n%C2%BA%205.241,subvencionad as%20ou%20mantidas%20pela%20Uni%C3%A3o%E2%80%9D.&text=1946%20-O%20Decreto-Lei%20n%C2%BA,estabelecimentos%20de%20ensino%20agr%C3%ADcola%20feder ais. Acesso em 10 jan. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional: Regulamento**. Vitória, 2018. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 21 mar.2020.

JONNAERT, P. **Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro Teórico**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2009.

LÓPEZ, M. Q. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. Estudos Avançados**. V.25, n.72, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200006> >. Acesso em: 14 ja. 2020.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de EPT**. 2017 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões**. 1966 Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARX, Karl. **O capital**. Coimbra (Portugal): Centelha - Promoção do Livro, 1974.

MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília: MEC/Setec, 2008.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/formacao-continuada/>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

MOODIE, G. **Identifying vocational education and training**. Journal of Vocational Education and Training, 54:2, 249-266, 2002. doi: 10.1080/13636820200200197.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. de M. **As estatísticas da Educação Profissional: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485287/AS+ESTAT%C3%8DSTICAS+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+E+TECNOL%C3%93GICA+-+SIL%C3%8ANCIOS+ENTRE+OS+N%C3%9AMEROS+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+TRABALHADORES/f90247ac-23b4-4c23-8a61-893d0a8b71ef?version=1.1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOREL, H. Formação de professores: um exemplo de nossos vizinhos chilenos. **Instituto Península**. 16 de julho de 2019. Disp. <https://www.institutopeninsula.org.br/formacao-de-professores-um-exemplo-de-nossos-vizinhos-chilenos/>. Acesso em: 12 Jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente**. R195, 2004. Lisboa: Escritório da OIT, 2005. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_242765/lang--pt/index.htm. Acesso em: 09/07/2019.

PACHECO, E. (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

Parecer CNE/CEB N 16 Aprovado em 5.10.99 ASSUNTO: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico** Diário. Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, p. 52, 7 out. 1999.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, [s.l.], n. 154, p.145-198, 2006. OpenEdition. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfp.157> .157. Acesso em: 22 maio 2019.

PEÇANHA, Celso. **Nilo Peçanha e a Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Emebê Editora, 1978.

PEREIRA, M. V. **O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 535 – 546, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/431/327>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PETRELLI, H. Z. **Técnica e entusiasmo como condição para se alcançar a excelência segundo Platão**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PIMENTEL, A. O método de análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, UEL: Londrina, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RICARDO, E.C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização**: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino de ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102668/222646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de professores: As experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances**: estudos sobre Educação, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/180/250> Acesso em: 13 jan. 2020.

ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac. São Paulo, 2007.

ROSE, M. **Why school?**: reclaiming education for all of us. New York: The New York Press, 2009.

SIGAUT, F. « **Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail...** », *Techniques & Culture*, 52-53 | 2009, 40-49. Traduzido no material didático: ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. **Introdução à Epistemologia e Revisão dos conceitos fundamentais** (Livro Didático: Capítulo 1). Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82514&chapterid=16247> . Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, E. L. ; CUNHA, M. V. da,. **A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

SILVA, E. R. **Uma reflexão sobre a ideia de competência seu significado educacional.** Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, São Paulo, 2010.

SITE DO INEP. **Educação profissional cresce em 2019 e alcança 1,9 milhão de matriculados; mulheres são maioria.** Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria/21206. Acesso em: 24 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TROJAN, Rose Meri. **Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras.** Jornal de Políticas Educacionais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15016/10064>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UNESCO. **Mundo afora: educação profissional e tecnológica.** Unesco: Brasília, 2016. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_14.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

VAGULA, E. A formação profissional e a prática docente. **Revista Científica Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

WOLLINGER, P. R.; ALLAIN, O.; GRUBER, C. **Por uma nova formação docente para a educação profissional.** In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2017.

ZARIFIAN, P. **O Modelo de Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.



APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

SUMÁRIO

I - RELATÓRIO	107
1. Introdução.....	107
2. Público-alvo:.....	107
3. Necessidade de formação específica para docentes da Educação Profissional	108
4. Conceitos fundamentais.....	112
4.1 Formação para o trabalho e para a técnica: uma dimensão epistemológica da Educação Profissional	113
4.2 O trabalho como princípio educativo	117
4.3 Teoria e Prática.....	121
4.4 Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional..	124
4.5 Valores do trabalho.....	126
4.6 Didática Profissional	128
5. Panorama da formação docente no país	131
II - RECOMENDAÇÕES:	141
1. Formação de Trabalhadores da Educação Profissional:.....	141
2. Licenciatura para a Educação Profissional:	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	145

I - RELATÓRIO

1. Introdução

Este documento trata de reflexões e recomendações para a formação de professores para a educação profissional no Brasil. O documento tem duplo objetivo: primeiramente, ser um instrumento para fomentar a discussão acerca da necessidade de capacitar professores para as ofertas da Educação Profissional, especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio. Em segundo lugar, estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional como campo de estudos. Reafirma-se aqui o entendimento de que a Educação Profissional é um “campo de estudos” próprio, isto é, conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, conseqüentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica.

2. Público-alvo:

Constituem o público-alvo desta proposta profissionais com formação de nível superior em curso de bacharelado, curso superior de tecnologia ou em curso técnico de nível médio (todavia diplomado em nível superior). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores habilitados, em Curso de Licenciatura, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional, enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria. As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional que:

Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho,

no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

Nos últimos anos, observou-se uma valorização da EP, situando-a no rol dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho, conforme a CF de 1988. No entanto, nas palavras de Cordão e Moraes (2017, p. 131), ainda “existe um gargalo muito sério travando os esforços de concretização dessas conquistas, o qual ainda não foi superado.” Eles estão falando da falta de uma adequada formação inicial e continuada de professores para a EP, exigida pelo atual mundo do trabalho em sociedade globalizada.

3. Necessidade de formação específica para docentes da Educação Profissional

A relação da cultura brasileira com o trabalho reflete na oferta de cursos de formação técnica de nível médio e também na procura por esses cursos. Segundo INEP (2018), há um milhão de matrículas no Ensino Técnico e 8 milhões de matrículas no Ensino Superior. Esses dados apontam para a prioridade do estado brasileiro e vão no sentido oposto ao de países desenvolvidos.

O Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional. Enquanto nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores, contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta de educação profissional para pessoas que se encontram fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica “regular”, que não resulta em profissionalização. Segundo o

Education at a Glance 2017, enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega a apenas 14%. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 7)

Por outro lado, no início do século XXI, houve uma grande expansão da oferta de EP no Brasil por meio do aumento das ofertas pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), pelas Redes Estaduais e privadas e, sobretudo, pela RFEPT.

A Lei nº 13.415/2018, do “novo Ensino Médio”, traz a proposta do quinto itinerário formativo voltado para a Formação Profissional e Técnica, abrindo, assim, mais um novo caminho para realização da EP técnica de nível médio no país. Contudo, nesse cenário, permanece a carência de uma formação docente que contemple as necessidades formativas da EP. Faltam itinerários formativos que considerem as especificidades da Educação Profissional.

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas (TARDIF, 2013). A título de exemplo:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está na formação nos conteúdos da área, de modo que o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001, p.16).

Em relação ao professor que irá atuar na EP, o contexto de formação não muda, pois, atendendo ao disposto no Art. 62 da LDB e ao Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, é exigida a formação pedagógica de todos os docentes que atuem na educação profissional técnica de nível. Se esse professor possui apenas o bacharelado, será exigido dele algum tipo de formação pedagógica para que este seja “apto a ensinar”. No entanto, a educação profissional, vai além da mera transmissão de conteúdo. O aluno deve ser preparado para o saber fazer, em um contexto real de trabalho que o aguarda assim que finaliza o curso, ou, em alguns casos, durante o curso, à medida que conclui fases específicas do processo de formação. Destaca-se que esse contexto profissional pressupõe a formação de valores pessoais e

profissionais por meio do trabalho. O Conselho Nacional de Educação (CNE) defende que “o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar” (CNE/CEB, 2012, p.55). Portanto, o profissional docente da EP, no contexto do trabalho, deve saber fazer aquilo que ensina e, de igual modo, aquele que sabe fazer determinada atividade no contexto do mundo do trabalho e quer ensinar, atuando na EP, precisa aprender a ensinar, transmitir o saber fazer para os alunos, futuros profissionais.

A especificidade da Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada no Art. 205 da Constituição Federal e no Art. 2º da LDB, que definem como finalidade última da Educação Nacional de Qualidade “o pleno desenvolvimento da pessoa (CF) do educando (LDB), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa determinação constitucional/legal é que orientou uma das finalidades do Ensino Médio para a “preparação básica para o trabalho (...)” e orienta a Educação Profissional e Tecnológica para a integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, a Educação Profissional de nível médio é educação para o trabalho – como fator de desenvolvimento da pessoa, da cidadania.

Quanto ao Ensino Médio, uma vez “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, ao passo que esse preparo para “o exercício de profissões técnicas” ou a qualificação profissional (formação inicial) e especialização (formação continuada) de trabalhadores, na Educação Profissional e Tecnológica, é da essência mesma do seu trabalho, o qual constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), conforme mandamento constitucional definido no Inciso IV do Art. 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
[...]
IV - formação para o trabalho;
[...] (BRASIL, 1988).

A Resolução CNE/CP nº 2, 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. Portanto, já existe uma diretriz para a formação docente para atuação na educação básica. Contudo, ainda falta uma orientação de formação voltada para a Educação Profissional, uma modalidade educacional que permeia tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

O pressuposto central da necessidade de uma formação singular para os professores para a Educação Profissional assume que a questão central a ser equacionada é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, e a formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a educação profissional técnica de nível médio como pertencente à educação básica, especialmente quando a mesma é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio (CORDÃO; MORAES, 2017). A grande diferença entre um e outro profissional é que, essencialmente, o profissional docente da Educação Profissional deve preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional em constante e rápida transformação e que, além disso, pressupõe a formação de valores pessoais e profissionais por meio do trabalho.

A resolução CNE/CP nº 2/15 definiu que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica aplicam-se à formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico ou interdisciplinar.

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 161), “o fato da EPT estar incluída como subcategoria de “profissionais do magistério da educação básica” não impede a definição de novas diretrizes curriculares nacionais para professores”. Os autores relembram que a educação escolar indígena, presente no mesmo artigo, foi objeto de uma resolução específica para a formação de professores indígenas.

Portanto, é necessária uma reflexão sobre uma formação de professores voltada para a EP, que atenda às demandas nacionais e esteja baseada nos conceitos basilares dessa modalidade educativa.

4. Conceitos fundamentais

Toda a discussão de uma formação específica para a Educação Profissional é motivada pela concepção desta como um campo de estudos próprio - o campo da ciência da técnica.

A Epistemologia da EP, estudo do conhecimento da Educação Profissional, precisa pensar o saber e o conhecimento para além daquilo que a Epistemologia tradicionalmente concebe, uma vez que a Epistemologia clássica da ciência entende o saber como algo exclusivamente da ordem do descritivo e do teórico (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019).

A partir de 1500, com a chegada das naus portuguesas, a divisão do trabalho e a escravidão também desembarcaram no Brasil, seguindo um propósito de exploração da nova terra. No contexto brasileiro, é preciso considerar a triste herança histórica da escravidão que durou mais de três séculos no país, fazendo com que houvesse um distanciamento entre a realização do trabalho manual (escravo/inferior) e o intelectual (homem-branco/superior). Essa visão é bem resumida da seguinte forma:

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999, p. 276).

Para se valorizar e compreender a riqueza e beleza da educação profissional, é preciso estabelecer uma base conceitual adequada para o trabalho e seus aspectos em nossa cultura.

4.1 Formação para o trabalho e para a técnica: uma dimensão epistemológica da Educação Profissional

É necessário que se tenha uma definição clara do que significa o trabalho, uma vez que a caracterização da Educação Profissional e a sua distinção entre as demais modalidades educacionais é a formação para o trabalho. O significado mais elementar do trabalho é o meio pelo qual o ser humano produz a sua existência.

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador.” (PINTO, 2013, p. 414, grifo nosso).

Em Vieira Pinto (2005, p. 321), o trabalho é entendido como “exercício social da técnica”, uma vez que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, no qual há interação com os outros, direta ou indiretamente, por exemplo, pelo impacto das obras produzidas e da transformação na natureza. O trabalho “incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador. Tal dimensão tem diversas camadas: ética, estética, econômica, identitária, entre outras.”(ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96). Sobre o aspecto identitário do trabalho,

Os sociólogos e os psicólogos do trabalho tiveram mais inclinação para denunciar os sofrimentos ligados ao trabalho do que para descrever seus aspectos positivos. É esquecer que a inação forçada acarreta sofrimentos ainda piores, dos quais o tédio (que não é um mal menor) é a manifestação mais evidente, mas cujas consequências profundas são talvez a perda do sentido e da identidade que se produzem quando há verdadeiramente exclusão (o que chamei acima de alienação social). Os seres humanos identificam-se por aquilo que fazem, pois é o que fazem que os faz existir. Alguém que não fizesse nada (hipótese absurda) não poderia existir, social ou fisicamente. Atividade e identidade são inseparáveis. A utilidade

(econômica) tem importância determinante, na medida em que, fora o jogo, não pode existir (outra hipótese absurda) atividades fundamentalmente inúteis (SIGAUT, 2009).

A necessidade de identidade é preenchida pela consciência de pertencer a um grupo, não passivamente como um simples número, mas como alguém cujo saber-fazer é reconhecido pelos outros.

Moraes (2016, p. 57 e 60) fala da indissociabilidade entre a humanidade, a técnica e o trabalho, definindo este como "a realização coletiva das vontades conscientes para a resolução das contradições essenciais entre a humanidade e a natureza" e, ainda, "deve ser visto como uma atividade honrosa e digna".

Em uma primeira definição, a Educação Profissional é a formação para o trabalho. Para tanto, é preciso ter uma definição clara do que significa o trabalho. Em seu sentido mais básico, é o que permite ao ser humano a produção da sua existência.

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador." (VIEIRA PINTO, 2005, p. 414, grifo nosso)

Em Vieira Pinto (2005, p. 131), o trabalho é entendido como "exercício social da técnica", uma vez que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, no qual há interação com os outros, direta ou indiretamente, por exemplo, pelo impacto das obras produzidas e da transformação na natureza. Trabalho, por sua vez, pode ser entendido como a atividade social humana de produção de bens e serviços que mantém nossa existência. As atividades que cada um de nós desempenha ao longo de sua vida laboral como parte de uma sociedade dinâmica, organizada em torno de profissões diversas e em permanente transformação desdobram-se em cultura e garantem a dinâmica social.

Segundo Vieira Pinto (2005), a técnica é inerente ao ser humano. A técnica é uma propriedade que distingue o ser humano (assim como a linguagem, por exemplo) como ser inventivo, capaz de utilizar métodos, instrumentos e ferramentas. (ALLAIN;

WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 96). Desse modo, segundo os mesmos autores, o ser humano que é tradicionalmente visto como *homo sapiens*, é também ***homo faber***. (Ibidem, p. 96).

A substituição de *sapiens* por *faber* indica uma inversão filosófica ou a compreensão de que o conhecimento não é filho da reflexão abstrata, mas resultado dos processos cognitivos que se desenrolam a partir da construção dos meios destinados à compreensão e à modificação da natureza. (MORAES, 2016, p. 57).

A técnica é uma atividade consciente e planejada, inventiva e reflexiva, ao contrário do modo como o senso comum costuma concebê-la (GRUBE; ALLAIN; WOLLINGER, 2019). Portanto, o ato técnico não pode ser menosprezado por uma visão simplista que o priva das suas várias dimensões, mas precisa ser observado interdisciplinarmente, já que está em contato com outras dimensões do conhecimento e da sociedade.

A técnica é um *processo de intervenção*. Como processo, envolve não apenas a realização material ou simbólica da intervenção, mas sim o seu todo: métodos, saberes técnicos e profissionais, teorias ou conceitos de diversas áreas e ciências, previsão de impacto social e ambiental do ato técnico, etc. Assim, pode-se qualificar esta *intervenção* com estas dimensões epistemológicas, que envolvem aspectos metodológicos, conscientes, planejados, atravessados por uma cultura e uma linguagem própria. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 97).

O ser humano se constituiu como ser humano e social com o desenvolvimento da técnica. Como já visto, se o trabalho é exercício social da técnica, a educação profissional deveria ser concebida como a formação para a construção e aperfeiçoamento da própria espécie humana. Esta é uma abordagem epistemológica que inclui a técnica no campo da cultura e na "formação geral, humanística", portanto, das ciências humanas e da educação. Isto constitui uma grande ruptura com a tradição ocidental que vem reproduzindo esta exclusão (ALLAIN, WOLLINGER; GRUBER, 2017). Barato (2002, p.147) afirma que "para não fazer da educação profissional aquilo que educadores críticos de todos os matizes chamam de 'mero adestramento' [...] é preciso buscar referências epistemológicas capazes de assegurar

tratamento analítico da técnica enquanto um saber”. O autor defende que “a técnica tem um estatuto epistemológico próprio.” (Ibidem, p.141).

Na ciência tradicional observa-se a opção pelo saber associado ao cerebral, ao intelectual, ao teórico. Isso ocorre por meio de uma separação, no discurso sobre o saber (mas acontece frequentemente no discurso educacional) entre o pensar e o fazer, entre "teoria" e "prática"¹³. Assim sendo, a separação "Teoria" versus "Prática" é insuficiente para explicar o "saber fazer", o "saber técnico" e muitos dos saberes do trabalho (BARATO, 2015). É também esta divisão que mantém excluído do campo epistemológico, ou, dito mais simplesmente, do campo do pensamento e da reflexão, a técnica, o trabalho e, mais geralmente, a Educação Profissional, assuntos tratados mais adiante.

Ressalta-se a necessidade de uma Epistemologia da EPT, ou seja, uma ciência, um estudo do conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica. Para Moodie (2002), a base mais fundamental da identidade da educação profissional é o desenvolvimento de uma maneira disitinta de saber. Gruber, Allain e Wollinger (2019) apontam para a necessidade de uma epistemologia da EP com vistas a suprir a imensa falta de referências teórico-metodológicas nas formações docentes. Autores como Haudricourt (1987), Sennett (2013), Sigaut (1985, 1987, 2009), Vieira Pinto (2005), entre outros, também exaltam o status epistemológico do trabalho e da técnica.

Países desenvolvidos dão grande importância para a formação profissional. Por outro lado, infelizmente, no Brasil, ainda há uma tradição preconceituosa acerca do trabalho e que tem implicação na formação para a educação profissional. O resultado desta tradição é duplo (quando social e tacitamente aceita, como ocorre de forma contundente no Brasil):

Oblitera uma perspectiva epistemológica mais abrangente e coerente, por um lado, e favorece a defesa de um humanismo ingênuo, por outro lado, que deixa de contemplar a capacidade de intervenção no mundo que ele mesmo chega a defender. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96).

¹³ No item 4.3 será tratado especificamente do par teoria-prática.

Toda formação profissional, que consiste em ensinar o exercício social de um conjunto de técnicas, tem esse caráter interdisciplinar, de modo que não pode ser concebida como “mera” atividade mecânica, de reprodução, sem reflexão e pensamento.

4.2 O trabalho como princípio educativo

“O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos.” (BARATO, 2015.p.18)

Inicia-se com essa citação para se fazer um paralelo com a visão bastante consensual e conhecida de que “a educação muda o mundo”, e, historicamente há uma separação, uma dicotomia que não deveria existir entre mundo da educação e mundo do trabalho.

Mike Rose (2007) destaca alguns dos principais termos usados no discurso educacional e que refletem essa dicotomia. Além disso, defende que tais vocabulários carregados de preconceito devem ser superados na Educação Profissional (Quadro 04).

Quadro 01. Hierarquia no discurso educacional

Superior	Inferior
Cérebro	Mão
Abstrato	Concreto
Intelectual	Prático
Acadêmico	Profissional
Puro	Aplicado
Raciocínio	Técnica
Novo trabalho de conhecimento	Antigo trabalho industrial
Do pescoço para cima	Do pescoço para baixo

Fonte: Rose, 2007, p. 271.

O quadro 04 espelha um discurso presente no senso comum, inclusive no meio acadêmico, de que as palavras da segunda coluna são consequência da primeira,

sugerindo que o aprendizado só vem como resultado de um estudo teórico anterior. Portanto, estabelece-se uma hierarquia de valor e importância, cuja explicação remonta à herança cultural brasileira.

No Brasil, por muito tempo, o trabalho foi algo designado aos escravos e, portanto, visto como algo sujo, degradante, sem valor. O preconceito fruto da dualidade histórica entre o trabalho manual e o intelectual, fez com que os conteúdos propedêuticos fossem muito mais valorizados na educação básica, atrasando nas crianças e jovens a compreensão da técnica como atributo humano, bem como do mundo do trabalho e do fazer cotidiano como instâncias de aprendizado. Por mais que a escola básica tenha se esquivado da responsabilidade de considerar o trabalho nos seus processos educativos, o mesmo jamais pode ocorrer com a Educação Profissional, que abraça uma missão ainda mais desafiadora no combate aos preconceitos anteriormente mencionados. (FASSINA, 2019, p.31).

Voltando-se, agora, para os documentos legais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cita como um de seus princípios norteadores, o “trabalho assumido como princípio educativo”. Já o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quanto à concepção do trabalho como princípio educativo, assim se manifesta:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (Brasil. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 20-21)

Uma possibilidade de instrumento para a superação da polarização histórica existente entre trabalho e educação é a compreensão do trabalho como princípio

educativo, uma vez que educação e trabalho nunca deveriam ter se distanciado. Para entender como a dicotomia educação-trabalho ocorre e como é possível combatê-la, é preciso haver uma identificação e desconstrução de algumas visões que a sustentam, como o exemplo de algumas já pontuadas por Mike Rose.

A primeira delas, é um dualismo, fortemente presente na cultura brasileira, resquício de mais de três séculos de escravidão, que separa trabalho manual e trabalho intelectual. A dificuldade existe pelo preconceito herdado em relação ao saber presente na ação do trabalhador manual ("braçal"), dominante na cultura geral, como se tal saber fosse desprovido de inteligência. Essa cosmovisão tem dificultado muito o real entendimento das exigências deste âmbito em relação à formação ou qualificação do cidadão para o trabalho, conforme determina a Constituição Federal (art. 205 e art. 214) e a atual LDB (art. 2). A constituição é clara ao caracterizar o "Direito à profissionalização" (art. 227). Contra esse raciocínio dualista, Álvaro de Vieira Pinto (2005, p. 417) comenta:

Qualquer trabalho solicita o empenho total do ser humano na conquista dos resultados pretendidos. Se, infelizmente, ainda acontece, especialmente em áreas subdesenvolvidas, o esforço muscular ser dominante, nem por isso esse desempenho fisiológico poderia ser executado sem a participação direta do sistema nervoso, da inteligência, sem a presença de projetos da consciência, mesmo quando não claramente percebidos, por serem muitas vezes recebidos por outrem, o patrão. [...] Importa-nos sublinhar o caráter de totalidade do ser humano, "corpo e alma", em qualquer espécie de trabalho".

Além do dualismo manual-intelectual, o processo histórico de escolarização da educação profissional também contribuiu para um distanciamento entre educação e trabalho. Houve uma desvalorização e esquecimento da aprendizagem em oficinas ou outros locais de trabalho. A esse respeito, mais adiante, será tratado do conceito de "comunidades de prática" como uma possível alternativa a fim de ajudar a preencher essa lacuna. De todo modo, segundo Barato (2015, p.160), faz-se urgente a "recomendação no sentido de que a formação profissional estruturada no âmbito da educação sistemática tenha o trabalho como referência integradora." Portanto, o trabalho deve ser adotado como um princípio educativo.

Somado ao dualismo manual-intelectual e ao processo histórico de escolarização da EP, a concepção de teoria e prática, também tratado mais detalhadamente a seguir, causa muitos prejuízos, uma vez que par teoria-prática é

inadequado para aprender a realidade, já que esta é íntegra e dialética e “é bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (BARATO, 2002, p.165). Segundo esse conceito de teoria e prática, aplicado à EP, a teoria assume uma posição hierárquica superior, sempre precedendo a prática, e esta última recebe um status operacional e desintelectualizado. Tal concepção vai de encontro às exigências da EP.

Muitos cursos de Educação Profissional acabam adotando um currículo majoritariamente com formação propedêutica humanística (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017), acreditando que isso é suficiente para a formação de um profissional técnico e, sobretudo, um profissional técnico “crítico”, como é comumente justificado. Por outro lado, durante muito tempo, as bases da técnica eram compartilhadas pelos mestres de ofícios, artesãos que se dedicavam a formar as novas gerações de aprendizes, em um processo que costumava durar vários anos e acabava por formar, para além das competências profissionais, valores e identidade no aprendiz. Quando se trata ensino de valores em EP, tal atividade tem ocorrido desvinculada do mundo do trabalho.

No geral, os docentes convidados para desenvolver tal conteúdo têm formação humanista, preferencialmente em filosofia ou psicologia, mas sem qualquer familiaridade com a profissão-alvo do curso. Essa circunstância indica um ensino de valores distante da oficina, do laboratório ou das situações de desenvolvimento de técnicas de trabalho. Essa direção parece, ainda, ignorar o modo pelo qual os trabalhadores constroem os quadros de valores típicos de suas profissões. (BARATO, 2015, p. 24)

Entende-se que há uma vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos, por meio do trabalho. Ainda, como princípio educativo, o trabalho pode ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. O campo da Educação Profissional precisa resgatar o vínculo fundamental entre trabalho e educação por meio da concepção do trabalho como um princípio educativo. Neste sentido, os docentes, profissionais da educação, precisam rever suas ações formadoras dentro da EP tendo em vista esse princípio.

4.3 Teoria e Prática

Historicamente, no Brasil, a Educação Profissional foi preterida em relação à propedêutica. Seguindo a cultura bacharelesca que predomina no país desde sua origem, um dos caminhos para tentar "valorizar" a educação profissional foi copiar equívocos academicistas, assumindo uma didática que priorizava a menor relevância e a subordinação da **prática à teoria**. Como exemplo histórico de tal concepção, Cordão e Moraes (2017, p. 126-127) citam a universalização da EP na reforma de 1971:

Os cursos técnicos foram recheados com um enorme volume de aulas discursivas como suposta preparação para uma prática que posteriormente deveria decorrer dessa teoria desconexa e sem sentido para os jovens e trabalhadores. O pior de tudo isso é que a maioria dos discursos sobre conteúdos das atividades profissionais sequer poderia ser apropriadamente chamada de teoria. O ensino acadêmico estava muitas vezes centrado em mais e mais discursos vazios sobre fatos, datas ou definições, marca muito forte do academicismo mal transportado para a nova educação básica dessa nova escola supostamente unitária.

Discursos que fazem uso do dualismo teoria e prática são comuns no cenário educacional, como no exemplo abaixo que descreve requisitos para a boa formação do profissional no século XXI e defende a importância do fazer:

Aprender a fazer significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. (SILVA; CUNHA, 2002, p.78)

O texto revela uma concepção dualista ainda mais explícita ao contrapor "teoria e técnica" ao invés de teoria e prática, revelando uma visão "operacional" a respeito da técnica, colocando-a no mesmo lugar em que, preconceituosamente, costuma-se ver a "prática".

Ousando-se ir um pouco além na tentativa de superação de paradigmas bem solidificados no campo educacional, é preciso entender que, mesmo na educação geral, o par teoria-prática é incapaz de apreender a realidade, uma vez que esta é íntegra e dialética, e tal incapacidade se torna ainda mais evidente e danosa na educação profissional (CORDÃO; MORAES, 2017). Um dos malefícios desse

dualismo pode ser observado na situação dos egressos dos cursos de formação profissional:

O motivo principal desse distanciamento entre teoria e prática pode ser explicado no fato de que muitas das respostas da chamada educação geral à sociedade só se apresentam em um futuro mais distante daquele momento das aulas (e das provas desconectadas da realidade de vida cotidiana!), enquanto que na educação profissional técnica o desempenho esperado exige muitas respostas logo após a conclusão do curso ou já nos estágios e nas atividades de oficinas ou laboratórios. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 126-127)

Um dos principais estudiosos da EP no Brasil, Jarbas Novelino Barato, também alerta para as armadilhas do par teoria e prática. Segundo Barato (2008, p.7), comumente se ouve que “é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática”, sem demonstrar qualquer estranhamento, como se a descrição da relação dessas instâncias completamente distintas fosse adequada e, para piorar, julga-se que há uma subordinação da última à primeira. Situações de ensino são organizadas com base em tal relação, sempre prevendo aulas teóricas antes das aulas práticas que fundamentam. Excepcionalmente esse modo de pensar é problematizado.

O entendimento predominante do que é teoria e prática no campo didático-pedagógico pode ser explicado da seguinte forma:

Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente. (BARATO, 2008, p. 8)

Posteriormente, em outro texto, Barato (2003), assim como Cordão e Moraes (2017), chega a sugerir o abandono do par teoria e prática como referência explicativa para os conteúdos de aprendizagem no campo da educação profissional.

Na esteira de Barato (2015), o presente trabalho enfatiza a importância da ação para a prática docente em EP, não a “prática” como é comumente concebida no dualismo teoria-prática, mas, em sentido amplo, uma prática social, e sua relevância para os pressupostos que orientarão uma adequada formação de professores para a EP, preparando-os para serem futuros formadores de profissionais das mais diversas áreas.

Valores do trabalho são intrínsecos à ação. Eles não são elementos que podem conferir valor agregado às obras, mas são partes integrantes da obra e estão presentes nos processos de trabalho. Por essa razão, os docentes comprometidos com o trabalho – mestres de ofício ou oficiais, como eram ou são chamados em suas respectivas corporações – são os melhores professores para ajudar os alunos a desenvolver ética, estética e axiologia relacionadas ao trabalho que estão aprendendo. Afinal, eles mostram o significado da ação nos momentos em que seus alunos fazem obras próprias do trabalho que estão aprendendo. (BARATO, 2015, p. 85)

Pode parecer repetitivo, mas é de extrema importância a reflexão sobre o par teoria-prática dentro da EP, pois o discurso que frequentemente separa teoria e prática e atribui status inferior à última, é o mesmo que tende a desumanizar a EP. Como bem coloca Barato (2015, p. 85):

Há analistas que insistem na necessidade de humanizar a formação profissional, por entenderem que o trato com técnicas de trabalho em ambientes de aprendizagem é apenas uma atividade mecânica se não for vivificada por valores que lhe configurem sentido – os quais devem ser ensinados por docentes que saibam promover reflexões sobre o papel do trabalho na sociedade. Esse modo de pensar não reconhece os mestres de oficina como agentes de valores, mas apenas como instrutores de processos de produção. Tal ponto de vista, entretanto, impede a percepção de que profissionais de uma comunidade de prática não ensinam exclusivamente técnicas em oficinas e laboratório.

Quando o ensino de valores do trabalho se submete ao dualismo teoria-prática e, como consequência, a responsabilidade é transferida para os professores de humanidades nas ditas disciplinas teóricas, há um risco de criar-se para os alunos proposições abstratas sem conexão com a vida e que logo cairão no esquecimento, como alerta Barato (2015, p. 89):

As instituições de educação profissional e tecnológica esperam que a abordagem de valores, ética e estética seja feita por especialistas, professores com formação no campo das humanidades. Essa tendência pode resultar em fracasso, pois tende a reduzir valores a proposições que podem levar os alunos a compreender alguns aspectos axiológicos, éticos e estéticos, mas não a mudar seus quadros de crenças, nem tampouco a desenvolver virtudes que farão deles melhores profissionais.

Por fim, Mike Rose (2009) observa que a elaboração de valores em cursos de educação profissional, ao passar sempre pela ação, é um importante aliado do

trabalho docente, pois é uma referência que pode lançar luz sobre medidas pedagógicas capazes de superar a crise moral enfrentada pelos jovens atualmente.

Na ação não se separam saber, execução e valores. Há uma totalidade cujos componentes podem ser descritos analiticamente, porém não podem ser isolados das demais dimensões que integram a atividade. Essa dinâmica de encontros entre aprendizes e demais atores que integram o fazer do trabalho favorece o aprender a ser. (BARATO, 2015, p. 136)

A forma de lidar com a realidade de forma íntegra e dialética, e não maniqueísta, é importantíssima, pois permite que o trabalho seja um poderoso instrumento promotor de sentido existencial, trazendo significado e valores, sobretudo, aos jovens iniciantes profissionais.

4.4 Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional

Inicialmente, o conceito de “comunidades de prática” surgiu na obra “Situated learning: legitimate peripheral participation”, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Para os fins deste trabalho, serão utilizadas referências de Jarbas Novelino Barato, principal expoente do pensamento dos autores no Brasil. Quando se fala em “comunidade de prática”, como já destacado anteriormente, o termo “prática” é empregado na acepção de prática social, na tentativa de desconstrução do dualismo teoria-prática (BARATO, 2015). No caso, Barato (Ibidem, p. 180) vê que:

O sentido de prática não é o de mera execução ou o de uma atividade produtiva, mas o de atividade que integra pessoas em um mundo de significados definidores de determinado grupo social. É o de participação. Esse modo de ver a aprendizagem é bastante diferente do convencional no qual o noviço precisa se preparar “teoricamente” antes de realizar qualquer atividade no campo de uma ocupação ou profissão. A integração do noviço é imediata. (grifo nosso)

Nessa compreensão, o fazer do trabalho não se restringe a aspectos executivos, mas deve ser entendido como um processo envolvente que dá significado a todas as dimensões de uma profissão.

Segundo Barato (Ibidem, p. 146) “o fazer em ambientes de trabalho é prática social fundamental na tessitura de comunidades de prática.” Em tais comunidades,

desde o primeiro dia, os aprendizes se veem como atores de uma atividade social com história própria e valores comuns.

O conceito de comunidades de prática, quando consideramos a elaboração de valores vinculados ao trabalho, oferece pistas interessantes para estudar o que ocorre e o que pode integrar propostas de ensino-aprendizagem em educação profissional e tecnológica. Assim como as dimensões cognitivas, as dimensões axiológicas do trabalho têm seu significado negociado entre os membros de um grupo, que, ao produzirem obras, compartilham continuamente significados das obras que produzem. O conceito de comunidades de prática não é uma proposta que reduz o saber do e no trabalho à execução de obras com negociação imediata de significados. (Ibidem, p.26).

A comunidade de prática é, ao mesmo tempo, um instrumento de construção de valores e um veículo de aprendizagem.

Os valores éticos que, com justiça, associamos ao trabalho têm origem no plano das relações sociais de produção. Não decorrem da relação mais fundamental, profunda e definidora do homem com o mundo físico, nem com o aproveitamento de suas leis, fenômenos ambos de ordem exclusivamente natural (VIEIRA PINTO, 2013, p. 415)

Os valores e também os saberes das comunidades de prática têm suas raízes em fazeres significativos para os atores sociais. Cada fazer é um ato que confirma e reforça os valores da categoria profissional definida como uma comunidade de prática. Na visão de Barato (2015, p. 146), “em escolas nas quais a aprendizagem acontece prioritariamente em oficinas ou ambientes de trabalho muito próximos das demandas produtivas da profissão, a constituição das comunidades de prática é mais aparente.”

Em relação à obra resultante do trabalho, segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), Barato entende a obra como referência metodológica basilar na educação profissional e a expressão "obra" é utilizada em sentido amplo, de que todo trabalhador participa, com seu trabalho, da realização de uma obra. É importante que o trabalho resulte em algo concreto, mas que, ao mesmo tempo é permeado por aspectos abstratos. Portanto, a obra manifesta “a arte do trabalhador - sua dimensão estética, que aparece quando o pedreiro aprecia os detalhes da casa construída, o médico o paciente curado, o professor o aluno que aprendeu, a aula que foi ‘boa’, o eletricitista o capricho da instalação, etc” (Ibidem, cap. 2).

A obra simboliza um concretização de valores muitas vezes abstratos e invisíveis do/no trabalho. Segundo Barato (2015, p. 146), elas “concretizam e sintetizam desejos, saberes, sonhos, visões de mundo”. Elas se tornam um fator identitário, pois o trabalhador se vê nelas. Elas indicam a máxima de que “você é o que você faz”. Segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), “permitem também uma identificação do sujeito e um autorreconhecimento, porque é ao mesmo tempo a matéria do trabalho, mediação com o outro e consigo mesmo e parte do *ethos* do trabalhador - envolve a *ética* do ‘fazer bem feito’”. São mediações para saberes e sentimentos dos trabalhadores e tornam possível, sem necessidade de palavras, a afirmação de personalidade tão necessária para que o trabalhador se sinta produtor e criador.

De acordo com Barato (2015, p. 147), referindo-se à obra, “como representam um saber compartilhado, são um móvel de colaboração, uma vez que todos compartilham o sentido que elas representam para as comunidades de prática dentro das quais são produzidas”. Sem a existência de obras como sendo um objetivo de qualquer trabalho, os saberes e os valores profissionais “ficam esvaziados”.

4.5 Valores do trabalho

O trabalho dá sentido e significado à existência humana. As relações que o envolvem são poderosas para a transformação do ser humano enquanto este transforma o mundo por meio do trabalho. Como se tem visto até aqui, o mundo do trabalho e o mundo da educação são inseparáveis, eles sempre coexistiram, mesmo que discursos os tentem separar com base em percepções equivocadas acerca da realidade. Na relação transformadora entre trabalho e educação, Barato (2015, p. 136) explica como funciona o desenvolvimento não somente de saberes, mas, principalmente, de valores:

Educação é um processo de mudança. Todas as expectativas sobre educação revelam esperanças de que as pessoas possam agir e viver cada vez melhor, tanto para seu proveito próprio como para o bem-estar da sociedade. [...] Nessa perspectiva, a educação é um processo de mudança no campo do saber. É um instrumento para que pessoas que não dominavam certos saberes possam desenvolver conhecimentos capazes de eliminar a ignorância. No caso dos valores, a mudança esperada é de outra natureza – que as pessoas passem a agir de acordo com expectativas desejáveis. Para

tanto, não basta dispor de um repertório de saberes, é preciso que aceitem determinados princípios e ajam de acordo com eles. Essa natureza dos valores demanda abordagens didáticas muito diferentes das utilizadas no desenvolvimento de saberes. Por outro lado, mesmo que as escolas não estabeleçam claramente os valores a serem desenvolvidos no processo educacional, dimensões éticas, estéticas e axiológicas estão sempre presentes no cotidiano escolar.

A abordagem didática para o ensino de valores não deve ser a mesma da adotada para o ensino de saberes. Ainda predomina no cenário do ensino uma educação bancária na qual as abordagens didáticas acabam consagrando a transmissão do saber. Nesse sentido, uma abordagem em que se pretende ensinar valores, difere muito de uma abordagem “conteudista” de saberes.

É importante observar se os professores entendem que valores são princípios a serem transmitidos ou se acreditam que valores devem ser elaborados por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos que correspondem a princípios desejáveis. Nas observações realizadas para este estudo aparecem duas situações distintas: uma em que professores atuam como transmissores de princípios axiológicos, éticos e estéticos; outra em que professores atuam como mestres de uma comunidade de prática na qual os valores são construídos em eventos de negociação de significados. (BARATO, 2015, p. 79)

Portanto, valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo do aprender. Com a escolarização da EP, o papel do docente é fundamental para a construção de valores do mundo do trabalho. Quanto a isso, segue um alerta muito importante:

Valores associados ao trabalho correm riscos com a escolarização da educação profissional e tecnológica. As medidas didáticas de caráter escolar podem criar obstáculos para que os valores vinculados ao trabalho sejam desvelados no espaço escolar. Além disso, docentes não familiarizados com o trabalho, que é objeto do curso, podem também criar obstáculos, pois não são comprometidos com os valores da ocupação que os alunos estão aprendendo. A situação pode ser constatada hoje por causa da tendência a aceitar exclusivamente docentes de formação apenas acadêmica em cursos de educação profissional e tecnológica. Docentes descolados da ocupação tendem a considerar conteúdos apenas como ciência, não como saberes que precisam se converter em conhecimento pessoal comprometido com a ação. Uma das condições para que a tensão entre a escolarização e a aprendizagem com raízes no trabalho prejudiquem o aprender significativo por meio da ação é a de contar com docentes identificados com a comunidade de prática da ocupação/profissão que é o objeto do curso. (BARATO, 2015, p.143, grifo nosso)

Trazendo tal conhecimento para a práxis da EP, o ensino de valores não deveria ser uma atribuição dos professores da área de ciências humanas, com base no pressuposto de que valores, ética e estética são conteúdos que exigem formação específica em filosofia ou ciências sociais. Há valores que são intrínsecos ao trabalho. Tais valores fazem parte do saber ser que se articula no fazer. Esses valores são vivenciados e apreendidos nas comunidades de prática.

4.6 Didática Profissional

Como já visto e é reafirmado novamente aqui, o saber técnico (entenda-se, de modo amplo, técnico-profissional) não é nem derivado do saber científico (crença mais do que difundida na tradição excludente já descrita antes) e nem inferior. É preciso aceitar “que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes” (MORAES, 2016, p.21). Na perspectiva de Allain, Wollinger e Gruber (2017, p. 9):

A técnica tendo valor epistemológico, passando a representar um conjunto de saberes válidos e não inferiores aos da Ciência, seu valor residindo em primeiro lugar na possibilidade de uma intervenção qualificada no mundo, fundamental ao indivíduo e à sociedade, então o foco deixa de ser o ensino de teorias, de saberes verbais apenas, uma prática eminentemente discursiva. [...] O sentido do saber em Educação Profissional ultrapassa o recinto narrativo e verbal de uma cultura intelectual excludente.

Portanto, a técnica possui uma singularidade, o que, por outro lado, demanda também uma didática específica para a Educação Profissional.

Passa-se a ter, destarte, de forma mais interventora, um foco epistemológico para a formação docente e, sobretudo, para a didática na Educação Profissional. Restabelece-se o valor epistemológico da intervenção no mundo e do exercício social desta intervenção de modo a poder orientar as práticas docentes, os currículos, a formação, num diálogo com as demais formas de conhecimento. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 9).

Para a corrente da didática profissional (DP), um dos pressupostos fundamentais levantados é que para entender a cognição do trabalhador (como ele

aprende e pensa) e também como desenvolver as competências profissionais na formação, é necessário analisar o trabalho.

Como já visto até aqui, as atividades de trabalho não se reduzem a técnicas de execução, mas "são fazeres constituintes da integralidade do ser do trabalhador. Elas são simultaneamente procedimentos técnicos e modos de entender o significado de tudo que envolve o fazer." (BARATO, 2015, p. 135).

Daqui em diante, tentar-se-á definir o significado da Didática Profissional, de modo sintetizado, como base na tradução do texto "*La didactique professionnelle*" de Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gerard Vergnaud (2006), encontrado em Allain, Gruber e Wollinger (2019).

A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação de competências profissionais. Nascida na França, nos anos 1990, na confluência de um campo de práticas - a formação de adultos - e de três correntes teóricas - a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática -, ela se apoia na conceituação na ação de inspiração piagetiana. Ressalte-se que os trabalhos de Piaget orientaram-se quase todos por uma necessidade de uma teoria de ação e do conhecimento vindo da ação - "esquema".

Segundo os autores franceses, a didática profissional entende que a análise das aprendizagens não pode estar separada da análise da atividade dos autores. A partir disso, para conseguir analisar a formação das competências profissionais, é preciso ir aos locais de trabalho, e não às escolas. Daí, para se compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho, vale a pena mobilizar a teoria de conceituação na ação.

A didática profissional quer ser uma didática em sentido pleno, isto é, um estudo dos processos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos naquilo que estes têm de específico com relação aos conteúdos a serem aprendidos. Dito simplesmente, ela se centra mais na atividade do que nos saberes.

Parte dos seus criadores, acredita que a DP surgiu no contexto da formação de adultos. No âmbito da Formação profissional contínua (FPC), surge uma "engenharia de formação" (EF), que é um campo de práticas que consiste em construir dispositivos de formação correspondentes às necessidades identificadas para um dado público no âmbito de seu ambiente de trabalho.

Enquanto a educação escolar tende a descontextualizar as aprendizagens, a EF, pelo contrário, vai insistir no contexto social no qual deve efetuar-se a aprendizagem de adultos em formação. A EF se forma de duas práticas: análise das necessidades e construção de dispositivos de formação. Ao aprofundar-se na primeira, chega-se à análise do trabalho, ponto fundamental da didática profissional.

Para fazer uma análise qualificada, com conceitos e métodos apropriados, a DP fez uso da psicologia ergonômica. Alguns deles são: a distinção entre tarefa e atividade, que, basicamente, diz que "há sempre mais trabalho real do que na tarefa prescrita", mesmo para as ditas atividade de "execução" com prescrição detalhada; a dimensão cognitiva presente em toda atividade de trabalho, inclusive no trabalho manual; a imagem cognitiva, que descreve um objeto enumerando suas principais propriedades, e a imagem operativa, que descreve este mesmo objeto, retendo as propriedade que são úteis para a ação que queremos exercer sobre este objeto; as situações dinâmicas, nas quais a "competência não pode resumir-se a saber o que fazer, nem mesmo a saber onde e como fazê-lo, pois é preciso também saber quando fazê-lo, já que uma ação pertinente feita em momento inoportuno pode ter o efeito inverso do esperado.

Em relação às questões práticas da Didática Profissional, elas são numerosas, mas, aqui, a título de exemplo, opta-se por citar a mais fundante para a DP: a relação entre aprendizagem e atividade. O termo aprendizagem pode ter dois sentidos, podendo ser uma aprendizagem incidente (não intencional) ou uma aprendizagem intencional. Na aprendizagem incidente, como "no fazer", o sujeito aprende pelo simples fato de agir. Quando age, o sujeito transforma o real (material, social ou simbólico); é o lado atividade produtiva. Mas ao transformar o real, o sujeito transforma a si mesmo: é o lado da atividade construtiva. Isso gera um certo número de consequências. Primeira consequência: a atividade produtiva e atividade construtiva são indissociáveis. Toda atividade produtiva é acompanhada de uma atividade construtiva.

A didática profissional escolhe enfatizar a análise da atividade construtiva que acompanha a atividade produtiva, ou seja, analisar a aprendizagem sob sua forma antropológicamente primeira, a aprendizagem incidente. Daí a proposta de não analisar a aprendizagem nas escolas, mas sim, nos locais de trabalho: oficinas,

usinas, fábricas, hospitais, fazendas etc. Portanto, analisa-se o sujeito cujo desenvolvimento se relaciona não com a aquisição de saberes, mas com a aprendizagem de atividades em situação, contrariando as didáticas tradicionais, que priorizam o sujeito cognoscente, em que a atividade é subordinada aos saberes. Em didática profissional, faz-se a escolha de subordinar o sujeito cognoscente ao sujeito "capaz".

A análise do trabalho é um instrumento poderoso para as aprendizagens. Gruber, Allain e Wollinger (2019, p. 7) explicam o conceito de "situações" com base em seus principais teóricos:

"Apprendre des situations", diziam Pastré, Mayen e Vergnaud. Em francês, a frase tem duplo sentido: aprender a partir das situações, por um lado, mas também aprender situações, como aquilo que se aprende e aquilo a partir do que se aprende.

Portanto, as situações de trabalho, reais ou simuladas, são suporte às aprendizagens e são elas mesmas o aprendizado. "Alunos de educação profissional e tecnológica são introduzidos em mundos específicos por meio do trabalho, mundos estes construídos por saberes próprios de uma profissão ou ocupação." (Barato, 2015, p.140). Ao abordar a problemática da aprendizagem por e no trabalho, evidenciamos a dimensão do desenvolvimento de um sujeito que, não contente com a ocupação de um posto de trabalho, constrói-se ao longo do tempo por e no seu trabalho.

5. Panorama da formação docente no país

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2020 (ano base 2019), na RFEPT há 46.688 docentes (incluindo substitutos e temporários) atuando na oferta de Educação Profissional em diversos níveis com a participação. Somados a estes números os encontrados no Censo da Educação Básica (INEP/MEC, 2019), estima-se que cerca de 150 mil professores atuem na Educação Profissional no Brasil hoje, a maioria dos quais não está habilitada para a docência na EP. Além disso, com o advento do quinto itinerário do Novo Ensino Médio, voltado para a formação técnica e profissional, esse número deverá, no mínimo, duplicar nos próximos anos.

Em se tratando de formação acadêmica dos professores que atuam na EP, a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada anualmente pelo INEP/MEC, traz um quadro geral de acordo com o Censo Escolar:

Quadro 02. Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EP.

Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
130,005	69	7,101	122,835	70,858	51,977	52,823	23,559	8,050

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP/MEC, 2019.

Segundo esses dados, uma quantidade mínima dos docentes possui apenas Ensino Fundamental, 3,3% Ensino Médio, 39,4% Graduação e 57,3% Pós-graduação. Observa-se também que, dentre aqueles que possuem Graduação, 43,3% não possuem Licenciatura. É importante enfatizar que o Censo Escolar inclui cursos de complementação pedagógica na contagem de Licenciatura.

Moraes (2016) explica que a carreira docente do Ensino Técnico anterior à reformulação de 2012 diferenciava-se da carreira do Magistério do Ensino Superior por admitir, além de graduados, profissionais oriundos de cursos técnicos em áreas específicas e, portanto, mais ligados ao mundo do trabalho do que os docentes acadêmicos. Tais distinções foram se minimizando com o tempo e, atualmente, admitem-se apenas candidatos com graduação. Além disso, cursos em nível de pós-graduação (não necessariamente em área pedagógica) são mais valorizados do que a experiência profissional do docente.

Apesar da existência de cursos que se denominam específicos para atuação docente em EP, grande parte são motivados pela necessidade de complementação pedagógica exigida em lei até dezembro de 2020¹⁴. Por outro lado, sabe-se que a formação pedagógica oferecida parte dos pressupostos de uma formação geral e que

¹⁴ Conferir ANEXO A - Levantamento realizado na tese de mestrado de Ana Paula Fassina, 2019.

não considera a EP como um campo de estudos próprio. Conforme o quadro 07, será possível observar a composição de ementas e bibliografias de didática da EP de diversos cursos de formação pedagógica para a EP. Nestes cursos:

Várias das ementas fazem menção a especificidades didáticas da Educação Profissional, porém trazem exclusivamente autores de matiz mais generalista e comumente encontrados em qualquer formação pedagógica, para qualquer modalidade educacional (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 98)

Quadro 03 - Ementas e bibliografias de didática da EP de cursos voltados à formação pedagógica para a EP.

Ementa 1	Didática na educação profissional
Curso/Instituição/ Estado	Especialização em Docência na Educação Profissional – EAD / UNIVATES / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática na educação profissional / 32 h
Ementa	Didática na educação profissional. Abordagens pedagógicas na prática escolar. Componentes que fundamentam a ação educativa. Organização do trabalho pedagógico. Estratégias de ensino-aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico. Como ministrar aulas expositivas. Como promover discussões em classe. Como integrar atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Como utilizar recursos tecnológicos na educação profissional. A educação profissional e as aulas e atividades práticas.
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 2	Didática Geral e Didática para a EPT
Curso/Instituição/ Estado	Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional / IFRN / RN
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática Geral e Didática para a EPT/ 120 h
Ementa	O conceito de Didática. As tendências pedagógicas e a evolução histórica da Didática. A Didática para a Educação Profissional. O significado da didática no contexto educativo Brasileiro. O papel da didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem. Concepções de currículo. A organização curricular na EPT. Análises dos elementos necessários à organização do ensino. O planejamento escolar. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino e recursos didáticos. A teoria e a prática educativa articulando a formação do educador.
Bibliografia	Básica: ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S. (Orgs). Filosofia da práxis e didática da educação

	<p>profissional. Campinas: Autores Associados. 2011.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (Org). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006. <u>Complementar</u>:</p> <p>COMÊNIO, J. A. A Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p> <p>FAZENDA, I. (Orgs). Didática e Interdisciplinaridade. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.</p> <p>GADOTTI, M. R., J. e. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.</p>
Ementa 3	Processos de ensino e aprendizagem
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) / UTFPR / PR
Unidade Curricular/ Carga horária	Processos de ensino e aprendizagem / 70h
Ementa	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 4	Didática e Metodologia do Ensino da Educação Profissional
Curso/Instituição/ Estado	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática / 60h Metodologia do Ensino da Educação Profissional / 40h
Ementa	<p><u>Didática</u>: A construção da Identidade cultural e política do professor; Elementos históricos, políticos e culturais da didática. O processo de ensinoaprendizagem. Planejamento e a elaboração dos Planos de aula: função e importância; modelos e estrutura; contexto escolar; seleção de conteúdos; definição dos objetivos. <u>Metodologia de Ensino em sala de aula</u>: recursos, estratégias e técnicas. Critérios e instrumentos de avaliação. Metodologia do Ensino da Educação Profissional: Construção do conhecimento em sala de aula.</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica. O ensino da educação profissional e tecnológica: objetivos e alternativas metodológicas. Análise e produção de materialdidático-pedagógico para o ensino da educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos e o ensino da</p>

	educação profissional e tecnológica. Objetivo: Compreender as diferentes formas de organização do processo pedagógico da educação profissional e tecnológica com a finalidade de construir alternativas metodológicas a partir de diferentes concepções, considerando a realidade social e as necessidades educativas dos alunos.
Bibliografia	<p><u>Básica:</u> BORDENAVE, Juan Dias. Estratégias de ensino-aprendizagem. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não? 4.ed. Campinas(SP): Papirus, 1996. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998. Complementar: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, LeonitPessate (Org.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1999 VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1997. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. 10. ed. Campinas (SP): Papirus, 1995 _____. Didática: o ensino e suas relações. Campinas (SP): Papirus, 1996.</p>
Ementa 5	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I e II
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I / 41h Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II / 31h
Ementa	<p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I:</u> Componentes do processo ensino e aprendizagem: recursos e modalidades didáticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Planejamento educacional. Elementos do planejamento. Plano de ensino. Plano de aula. Gestão da sala de aula. Articulação entre planejamento do ensino e o Projeto Político e Pedagógico.</p> <p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II:</u> Abordagens metodológicas. Diferentes paradigmas em avaliação. Avaliação educacional: da aprendizagem e institucional. Avaliação do processo de ensino-</p>

	aprendizagem numa perspectiva emancipatória.
Bibliografias	<p><u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I: Básica:</u> GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique. Planejamento na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005. VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.</p> <p><u>Complementar:</u> GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Paulo Freire, 2001. GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo na Educação. 11. ed. Petrópolis(RJ):Vozes, 2002. PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico. São Paulo: Cortez, 2003. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997. <u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II: Básica:</u> CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. Portfólio Educacional. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis, RJ: DP et al, 2008. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p><u>Complementar:</u> CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. Avaliação. UNESP, 2010. ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. PACHECO, José. A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Editora Wak, 2012. ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.</p>

Fonte: ALLAIN; WOLLINGER; GUBER, 2017, p. 99-101. (grifo nosso)

O pressuposto comumente gira em torno da ideia de que "esta formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado." (MALDANER, 2017, p.1). Assim, vincula-se a formação para o trabalho como, necessariamente, submissa aos ditames do mercado, subestimando seu significado existencial, formativo, emancipador e criador de valores.

De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a formação técnica só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. (MORAES, 2016, p. 19, grifo nosso)

Portanto, há um pensamento hegemônico que veladamente considera que EP não é formação humana, sempre culpabilizando o mercado de trabalho, e ainda, não reconhece a sua singularidade como campo de estudos.

No contexto geral de formação docente, criou-se uma polarização entre aqueles chamados "teóricos" e o "práticos", pois no passado houve uma ênfase na formação teórica e, atualmente, o foco parece recair sobre a importância da formação prática, dos "saberes oriundos da prática" (VAGULA, 2005, p. 21) . Longe de querer defender um ou outro, como já analisado neste trabalho, rejeita-se essa dicotomia.

Quando comparados os professores da universidade e das escolas de educação profissional, surge a oposição entre a escola do saber e a escola do fazer – uma divisão ideológica, marcada pela repulsa ao trabalho e pelo preconceito com as atividades manuais. De acordo com Moraes (2016), esses professores das universidades iniciaram um processo de produção de estudos sobre a EP, como base numa visão de superioridade e exclusividade da formação humanística, influenciaram um mesmo entendimento na EP. Nesse contexto, Moraes (2016, p. 19) expõe criticamente o discurso hegemônico que julga defender a "formação integral" com o nome de educação politécnica ou politecnia e, e propõe uma solução com conceito de *interdisciplinaridade ampla* que, segundo ele, não ignora que *fazer é saber*.

Mesmo entre as pedagogias mais antigas, costumamos encontrar uma preocupação que aponta para a promoção desta interdisciplinaridade ampla.

que não dissocie a formação técnica da formação intelectual. Esta expectativa educacional – geralmente aquém das estruturas classistas, que hierarquizam os saberes – perpassa o curso da pedagogia moderna, recebendo diferentes nomes que, apesar de distinções pontuais, parecem exaltar uma desejada “formação integral do ser humano”. O conceito que emergiu no final de década de 1970 para expressar esta vontade educacional, permanecendo forte durante os anos 80 e 90, foi o de Educação Tecnológica. Atualmente, este pensamento costuma ser identificado como educação politécnica ou politecnia, renovando o vocabulário científico, como é comum no campo das humanidades.

A perspectiva da interdisciplinaridade ampla reconhece a especialidade das ciências e das técnicas – o caráter verdadeiro de seus saberes stricto sensu. Não procura abolir as diferenças que compõe as áreas, mas, antes, colocá-las em contato íntimo, conectando o mundo das ciências com o mundo das técnicas, sem promover hierarquizações classistas, que mesmo alguns pensadores alinhados a perspectivas progressistas não conseguem escapar. Reconhece, com Paulo Freire, que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes. (Ibidem, p.21)

Assim como já sugeria o livro de Newman (1959 apud MOODIE, 2002, p. 253), *The Idea of a University*, citado na introdução deste trabalho, chega-se ao limite de defender-se que seria possível renunciar à formação do técnico especialista, concebendo a formação de um “politécnico” que tem “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140 apud MORAES, 2016, p.19). Essa visão tem dominado o cenário da EP e surge com o nome de educação politécnica ou politecnia¹⁵. Ela precisa ser enfrentada, sobretudo quando se trata de formação docente para EP. Trata-se de uma engodo que prejudica uma adequada formação:

Estas condições supõem que o docente sairá da armadilha da crença numa formação científica “sólida” que o preparará para “dominar” as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. As ciências podem fornecer suportes importantes para as técnicas, mas estas últimas são um conjunto de saberes e fazeres das quais as ciências não cuidam e muitas vezes desconhecem completamente. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores

¹⁵ Uma discussão sobre o conceito de politecnia e sua origem marxista foi apresentada no capítulo 2 deste trabalho, relacionando-o com a definição de tecnologia.

habilitados para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria.

As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional, que:

Os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, “a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada”

Os professores que desejam atuar nas disciplinas da educação básica propedêutica contam com os cursos de licenciaturas. Por outro lado, considerando aqueles que desejam atuar nas disciplinas técnicas, há o perfil que costuma vivenciar um percurso diferente de formação, pois não é necessariamente um acadêmico. Muitas vezes, trata-se de um profissional técnico de uma área específica e que opta por ensinar aquilo que domina - deseja ser um professor. Além desse perfil, há aquele bem comum na RFEPT, que possui vasta experiência no contexto acadêmico de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) nas universidades, mas é desconectado do mundo do trabalho. Logo, para ambos os perfis que desejam atuar na educação profissional técnica de nível médio, sua formação necessita possuir experiências do mundo do trabalho, aliadas a bases científicas, epistemológicas e

pedagógicas que permitam-no transpor este conhecimento de forma a incluir seus alunos no contexto mais real possível da sua profissão.

Assim, de acordo com a Resolução 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), esses profissionais que desejam exercer a docência contam com as seguintes possibilidades:

1. Curso de Licenciatura em Educação Profissional para egresso de Curso Técnico ou profissional experiente em uma área ou eixo tecnológico: equivalente aos cursos de Licenciatura para egressos do Ensino Médio;
2. Curso de Licenciatura em Educação Profissional concomitante à outra graduação: especialmente Bacharelados e Tecnológicos, incluindo o compartilhamento ou aproveitamento de estudos associados à Licenciatura;
3. Cursos de segunda licenciatura para graduados;
4. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional;
5. Processo de Certificação de Competências – CERTIFIC: conforme Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014, dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

No entanto, tendo em vista os conceitos fundamentais da EP que foram abordados nesta pesquisa, observa-se que, para a formação de profissionais, a eficácia dos métodos educativos utilizados na educação básica propedêutica é questionável, uma vez que estes são completamente distanciados do mundo do trabalho.

II - RECOMENDAÇÕES:

1. Formação de Trabalhadores da Educação Profissional:

Com base em toda a conceituação e discussão anteriores, sugere-se aqui alguns aspectos fundamentais que podem ser considerados para a formação de professores para Educação Profissional.

A formação docente para a educação profissional merece caracterização própria, desde suas formas de oferta até suas metodologias e conteúdos formativos.

Primeiramente, é preciso considerar que todo docente da EP deve dominar os saberes do trabalho para o qual educará. Esta é uma característica muito peculiar dessa atividade, distinguindo-a completamente das outras licenciaturas, sendo uma das justificativas mais prementes para um tratamento específico para tal formação. Todo docente que vem para a EP já possui formação de nível superior, que pressupõe formação disciplinar específica daquela atividade laboral. Além disso, muitos têm, inclusive, experiência profissional no mundo do trabalho em sua área de formação. No entanto, não são formados para ensinar no contexto específico da EP.

Além disso, a EP não é implementada apenas por professores, mas por um conjunto de profissionais da educação que garantem o pleno desenvolvimento educacional participando, assessorando, planejando ou atuando nos vários componentes curriculares dos Cursos Técnicos. Para estes profissionais é importante o domínio dos saberes do Campo de Estudos da EP, ou seja, desenvoltura sobre os saberes da técnica e sua ciência, a tecnologia. Somente assim poderão contribuir efetivamente para o pleno desenvolvimento educacional desta modalidade. São pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos, assessores educacionais, gestores de instituições de EP, pessoal técnico-administrativo dos setores envolvidos nas ofertas educativas da EP. Julgamos, inclusive, que, para a gestão de instituições de educação profissional, no futuro, se exija essa formação, garantindo a sintonia entre a gestão e as finalidades e objetivos dessas instituições de EP.

2. Licenciatura para a Educação Profissional:

As formações da EP são caracterizadas por itinerários formativos, cujos cursos, módulos ou demais estratégias e planos curriculares são cumpridos de acordo com as características do educando, sua realidade laboral e suas possibilidades e desejos educacionais. Assim também deve ser a formação dos trabalhadores que atuam ou atuarão na EP, sejam professores, instrutores, tutores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, gestores de instituições de EP ou quaisquer outros servidores que atuam na EP e todos os seus desdobramentos, incluindo profissionais das

empresas que possuem centros de formação de seus quadros, e que também devem se interessar pelos saberes e fazeres da EP, admitindo-se estas formações também para as atividades de EP não formal e informal, considerando a abrangência deste campo de estudos.

O Diploma de Licenciado para a Educação Profissional poderá ser obtido por formas distintas, de acordo com o público-alvo do programa. Para tanto, há quatro diferentes itinerários formativos, três dos quais levam à diplomação e um à certificação de especialização *lato sensu*.

Itinerário 1 - Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e demais profissionais em atividade nas instituições de Educação Profissional:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h

Os profissionais que concluem essa pós-graduação terão seu certificado de especialista com validade nacional, mas não têm possibilidade de diplomação, uma vez que não há exigência legal de Licenciatura, ou esta já possuem, para o desempenho de suas atividades educacionais.

Itinerário 2 - Professores em atividade na Educação Profissional:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h
 - Intervenção na Prática Docente em EP - 40 h

Para os docentes da EP em efetivo exercício desta atividade nas disciplinas técnicas, os quais, além do certificado de especialização, poderão solicitar o diploma de Licenciatura para a EP, através de processo administrativo solicitado à Coordenação do Curso, instruído com a inclusão de seu diploma de graduação, histórico escolar de graduação, diploma e histórico escolar de curso técnico, quando houver; além dos demais documentos, de acordo com a regulamentação da instituição. A análise documental do mérito deverá ser feita com banca de docentes do Curso que, definindo pelo deferimento e emissão de diploma, deverá indicar até

três cursos técnicos constantes do Catálogo Nacional para os quais os saberes certificados se aplicam.

Itinerário 3 - Tecnólogos e Bacharéis ou técnicos de Nível Médio (com curso de graduação em qualquer área), que não estão em atividade na Educação Profissional, mas pretendem atuar nesta modalidade educativa:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h
 - Intervenção na Prática Docente em EP - 40 h
 - Estágio em Docência na EP - 160 h

Esta deverá ser, no futuro, a maior demanda para os cursos, uma vez que, como a reposição de docentes da EP e a expansão da oferta de EP no país avançam, sua demanda se ampliará. Este itinerário formará as novas gerações de docentes da EP. Espera-se que, em um futuro breve, o ingresso na carreira do magistério de EP tenha o diploma de Licenciatura para a EP como exigência legal, como já ocorre com as demais Licenciaturas da Educação Básica, cumprindo o preceito da LDB. Para os docentes do quadro efetivo da EP, especialmente da Rede Federal com menos de 10 (dez) anos de atividade, deveria ser exigida a formação em serviço através de programas dessa natureza, com prazo definido em norma própria. Este itinerário, além da Especialização com a intervenção na prática docente, deverá incluir um estágio curricular supervisionado, garantindo uma formação proficiente que contemple a imersão como estratégia pedagógica para tal formação, que também é uma formação profissional.

Itinerário 4 - Professores em atividade na Educação Profissional com mais de dez anos de docência:

- Reconhecimento e Certificação de Saberes na Docência Docentes - 200 h

Para docentes em efetivo exercício na EP, com mais de dez anos de atividade letiva, considerando-se que fazer também é fonte de saber, a certificação de saberes

e competências em processos oficiais, segundo critérios e normas nacionais, também se aplica, de acordo com o artigo 40 da LDB. Os processos avaliativos terão como curso referência o Curso de Especialização aqui mencionado, e uma intervenção na prática docente deve ser obrigatória, para melhor avaliar os saberes e fazeres do professor em avaliação, garantindo coerência com os princípios e práticas da EP aqui discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um destaque sobre a ausência de uma licenciatura, como oferta de curso de graduação, merece alguma reflexão. Não estamos prevendo nessa proposta a oferta de um curso de graduação para egressos do ensino médio, como nas licenciaturas para a educação básica, por duas razões básicas: primeiro, haveria a necessidade de oferta de cursos de licenciatura associados a cada curso técnico do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o que demandaria a oferta de centenas de cursos de licenciatura por todo o território nacional, inviabilizando sua aplicabilidade. Segundo, conforme as DCN do ensino técnico, “quem ensina deve saber fazer”, desta forma é importante que os interessados na docência, já devam possuir uma formação e experiência associadas aos agrupamentos de cursos técnicos, tornando a oferta formativa da docência focada nos aspectos pedagógicos da educação profissional, sua didática e epistemologia, o que torna as formações aqui propostas completamente factíveis.

Finalmente, acreditamos que esta proposta de recomendações para formação docente, sintonizadas aos desafios da EP, consolidam e ratificam a importância dessa oferta educativa e a garantia de suas peculiaridades e identidades. Certamente, estas diretrizes impactarão positivamente a EP, desfazendo mitos, desenvolvendo saberes específicos e superando desafios impostos por nossa cultura do desvalor do trabalho, contribuindo sobremaneira para a consolidação do preceito constitucional de que a educação básica deve preparar para a cidadania e para o exercício de uma profissão, demandas prementes para a conquista da emancipação pelo empoderamento através do trabalho!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALLAIN, O.; GRUBER, C.; WOLLINGER, P. R. **Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R.; GRUBER, C. **Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica**. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2018/05/AnaisVSenept-Textos-Completo-1_2019.pdf. Acesso em: 15 ju. 2020.

BARATO, J. N. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. Boletim Técnico do Senac: a Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262%3E>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2003.

BARATO, J. N. **Em busca de uma didática para o saber técnico**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, 2004. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/502>.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 192 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, 2011: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnico**. 2017. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Brasília: Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> . Acesso em: 18 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, 1999: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Planalto. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 Fev.. 2020

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 Abr. 2018

BRASIL. Planalto. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. 2008. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 Abr. 2018.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2017.

FASSINA, A. P. **Certificação de saberes da docência na Educação Profissional: construção e validação de projeto piloto em Santa Catarina.** 2019, Tese (Mestrado em Educação Profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HAUDRICOURT, André-Georges. **La Technologie science humaine.** Recherches d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de EPT.** 2017 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOODIE, G. **Identifying vocational education and training.** Journal of Vocational Education and Training, 54:2, 249-266, 2002. doi: 10.1080/13636820200200197.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais.** 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. de M. **As estatísticas da Educação Profissional: silêncios entre os números da formação de trabalhadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485287/AS+ESTAT%C3%8DSTICAS+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+E+TECNOL%C3%93GICA+-+SIL%C3%8ANCIOS+ENTRE+OS+N%C3%9AMEROS+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+TRABALHADORES/f90247ac-23b4-4c23-8a61-893d0a8b71ef?version=1.1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em Didática Profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** , vol. 98, n. 250, pp. 624-637, 2017.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. **La didactique professionnelle**. Revue Française de Pédagogie, [s.l.], n. 154, p.145-198, 1 mar. 2006. OpenEdition. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfp.157> .157. Acesso em: 22 maio 2019.

ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Senac, 2007.

SENNETT, R. **O Artífice**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIGAUT, F. **Comment homo devient faber**. Paris: CNRS Éditions, 2012.

SIGAUT, F. Haudricourt et la technologie. Preface. In: HAUDRICOURT, A. G. **La technologie science humaine**: recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. p. 1-30. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rhsh/1196> . Acesso em: 8 ago. 2019.

SIGAUT, F. **L'évolution technique des agricultures européennes avant l'époque industrielle**. 1985. Disponível em: < https://www.persee.fr/doc/racf_0220-6617_1988_num_27_1_2544 > . Acesso em: 8 ago. 2019.

SIGAUT, François. **Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail**. Techniques & Culture, n. 52, p. 40-49, 2009. 2016.

SILVA, Edna Lúcia ; CUNHA, Miriam Vieira da,. **A formação profissional no século XXI**: desafios e dilemas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

VAGULA, E. A formação profissional e a prática docente. **Revista Científica Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, 2005.

VERGNAUD, Gérard; PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick. “**La didactique professionnelle**”. In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WOLLINGER, P. R.; ALLAIN, O.; GRUBER, C. **Por uma nova formação docente para a educação profissional**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317167692_Por_uma_nova_formacao_docente_na_Educacao_Profissional/related. Acesso em: 20 mar. 2020.

WOLLINGER, Paulo. **Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental: Uma Abordagem Epistemológica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANEXO A - CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT OFERTADOS NO BRASIL

Instituição	Curso	Nível	Modalidade
Instituições pertencentes à Rede Federal			
CEFET - MG	Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Amapá	Formação pedagógica com foco em docência na Educação Básica	Licenciatura para graduados	Presencial
	Docência na Educação profissional	Especialização	Presencial
IF do Amazonas	Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD
IF da Bahia	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	EaD
IF de Brasília	Formação de Professores para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Ceará	Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica	Licenciatura para graduados	EaD
	Aperfeiçoamento em Docência da Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	EaD
IF Goiano	Formação Pedagógica na Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	EaD

IF do Maranhão	Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
IF Sudeste de Minas	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD
IF Sul de Minas	Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Mato Grosso do Sul	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	Presencial
IF do Pará	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	Presencial
IF do Paraná	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Especialização	Presencial
IF do Rio Grande do Norte	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
	Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica	Especialização	EaD
IF do Rio Grande do Sul	Educação Básica Profissional	Especialização	Presencial
IF Sul-rio-grandense	Educação Profissional com Habilitação para Docência	Especialização	Presencial
IF de Santa Catarina	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD
	Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	Presencial

IF Catarinense	Educação Profissional Tecnológica	Especialização	EaD
IF de São Paulo	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Especialização	Presencial
UTFPR	Programa Especial de Formação Docente	Licenciatura para graduados	Presencial
Instituições externas à Rede Federal			
Centro Paula Souza	Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio	Licenciatura para graduados	EaD
SENAC	Docência no Ensino Técnico	Especialização	EaD
SENAI	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	Presencial (Bahia)
	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD

Fonte: Elaborado por Ana Paula Fassina (Junho/2018). Dissertação de Mestrado, 2019.