



CIÊNCIAS HUMANAS

Formação para a docência na educação profissional e tecnológica: desafios históricos e perspectivas*Training for teaching in vocational and technological education: historical challenges and perspectives*Luís Roberto da Silva Lampe¹, Jonas Baronio², Ana Sara Castaman³,
Josimar de Aparecido Vieira⁴**RESUMO**

O presente estudo trata de forma crítica e reflexiva acerca da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tem por objetivo demonstrar a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, de modo a destacar a importância de uma formação para a docência na EPT. A metodologia empregada fundamenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada no método do materialismo histórico dialético e nos objetivos exploratórios. Ainda, utilizou-se da técnica bibliográfica narrativa, concentrada em obras de autores e comentaristas que investigam a formação docente para atuar na EPT. Apresenta uma estrutura que pode ser assim descrita: a) aborda o contexto em que está inserida a formação docente para a EPT no Brasil; b) discute os desafios históricos e perspectivas contemporâneas no cenário da formação de professores para a EPT no Brasil. Por fim, trata das considerações finais. Conclui-se que há especificidades que devem ser consideradas na formação de professores para a EPT. A tônica dessa inferência encontra-se no preceito teórico, conceitual e ideológico de tomar os processos formativos e educativos sob o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação profissional; formação de professores; trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

This paper is a critical and reflexive approach to teacher training for Professional and Technological Education (EPT). It aims to evidence the central role of the teacher in the teaching and learning process in order to highlight the importance of specific teacher training for EPT. The methodology is based on qualitative research, following the historical dialectical materialism and exploratory objectives. Moreover, the study comprises the narrative bibliographic technique focused on authors who investigate teachers' education towards EPT. The study presents the following structure: a) it addresses the Brazilian context of teacher training for EPT; b) it discusses the historical challenges and contemporary perspectives in the

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, câmpus Camaquã/RS – Brasil. E-mail: luislampe@ifsul.edu.br

² E-mail: jonas.baronio@ifrs.edu.br

³ E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

⁴ E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br



scenario of teacher training for EPT in Brazil followed by the final considerations. The results indicate that there are specific characteristics that should be considered when analyzing teacher training for EPT. This is found in the theoretical, conceptual, and ideological assumption of taking the training and educational processes under the three pillars: teaching, research, and extension.

Keywords: Professional education; teacher training; work as an educational principle.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de forma crítica e reflexiva acerca da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A legislação (BRASIL, 2012a) permite o exercício da docência na EPT por profissionais sem formação pedagógica. Então, bacharéis e tecnólogos estão aptos a conduzir a formação profissional dos estudantes, muitas vezes sem o aprofundamento pedagógico. Dados revelam que 42,31% dos professores graduados que atuam na EPT não possuem licenciatura ou mesmo formação pedagógica. (INEP, 2019).

Apesar de os saberes docentes (TARDIF, 2002; BORGES, 2004; CARDOSO, 2012) ocorrerem também pelas vivências e experiências de vida e pela prática docente, a formação pedagógica sistemática deveria ser considerada um pré-requisito para o exercício da docência para a EPT. Conforme Saviani (1996), os saberes pedagógicos são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. Esses saberes têm a finalidade de atrelar as bases educacionais com as orientações que se imprimem no trabalho, definindo, por sua vez, a identidade do educador como um profissional da educação e distinguindo-o daqueles que apenas “ministram aulas”.

Propostas de uma formação docente específica para a EPT nunca se constituíram em políticas públicas de Estado, embora já tenham havido discussões em âmbito político de uma nova forma de pensar a referida modalidade. A formação destes professores vem ao longo de sua existência se configurando em programas emergenciais, especiais, aligeirados e despolitizados. E a tendência de recrutar profissionais do mercado de trabalho para a docência na EPT é uma realidade que persiste até os dias atuais. Contudo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) representam um grande avanço para a condução da EPT a partir da proposta de formação profissional humana, transformadora e emancipatória, contando com professores que, frequentemente, são incentivados a realizarem formação continuada e pedagógica.

Considera-se como essencial, para que se possam conquistar maiores evoluções na EPT, a implantação de um processo de incentivo aos professores que não possuem formação pedagógica. Uma política de formação de professores nesse sentido traria qualificação para o desenvolvimento dos estudantes. Destaca-se que, talvez, os concursos para docente na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) devessem valorizar mais aqueles candidatos que têm Licenciatura ou formação pedagógica, pois em muitos casos, esta formação não agrega nenhum tipo de pontuação ou diferenciação em relação a tecnólogos e/ou bacharéis, por exemplo.

O principal ponto em que se busca abordar neste texto gira em torno da centralidade do professor enquanto um dos fatores determinantes para atingir os objetivos específicos da EPT. Entende-se que a EPT não se deve voltar apenas para as demandas do mercado de trabalho, mas estar focada na formação profissional de forma integral, contemplando todas as dimensões humanas e tornando os egressos, profissionais autônomos para a vida na sociedade, especialmente, no



mundo do trabalho. Acredita-se que o professor que atua na modalidade da EPT é uma chave para a mudança deste paradigma, pois pode ser capaz de conduzir a transformação a partir da prática docente reflexiva comprometida com a formação dos estudantes e preocupada com a formação humana e social deles, o que transcende a formação puramente técnica.

Para tanto, o presente texto pretende demonstrar a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, de modo a destacar a importância de uma formação para a docência na EPT. Apresenta uma estrutura que pode ser assim descrita: a) aborda o contexto em que está inserida a formação docente para a EPT no Brasil; b) discute os desafios históricos e perspectivas contemporâneas no cenário da formação de professores para a EPT no Brasil. Por fim, trata das considerações finais.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando seu intento, este ensaio caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva, na qual se busca melhor conhecer a temática, com a finalidade de torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características. (GIL, 2008). Sampieri, Collado e Lúcio (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado.

A pesquisa descritiva trata da descrição das características de um determinado fenômeno. Para Santos (2007), com a primeira aproximação (pesquisa exploratória) é possível descrever um fato ou fenômeno por meio da pesquisa descritiva vista como um “[...] levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido”. (SANTOS, 2007, p.26).

Para sua realização, foi adotado procedimentos metodológicos fundamentados na abordagem da pesquisa qualitativa, pautada no método do materialismo histórico dialético e nos objetivos exploratórios, que de acordo com Lüdke e André (1986), possibilita a compreensão e interpretação de um “fenômeno social”, a partir da obtenção de dados descritivos coletados sobre o objeto de estudo, em que os dados que estejam relacionados ao fenômeno investigado são importantes, já que neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve estar atento para o maior número de elementos presentes na situação estudada.

Trata-se de uma investigação com características de pesquisa bibliográfica, sendo utilizada a técnica bibliográfica narrativa a partir de material já elaborado, constituído basicamente por livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como Marx (1985, 2007), Frigotto (1985, 2016), Ciavatta (2005, 2014), Guará (2006), Saviani (2007), Machado (2008), Ramos (2008), Libâneo (2009), Kuenzer (2010), Lombardi (2010), Manacorda (2010), Castaman e Rodrigues (2020) para pensar o contexto em que está inserida a formação de professores para a EPT no Brasil. Ainda, orienta-se em Peterossi (1992), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1999), Villela (2000), Tardif (2002), Kuenzer (2008), Machado (2008), André (2010a, 2010b), Lombardi (2010), Costa (2012), Castaman e Vieira (2013), Santos (2017), para refletir acerca dos desafios e as perspectivas da formação de professores para a EPT.



Outrossim, foram considerados dados de documentos que tratam da temática, tomando-se como referência as contribuições de Oliveira (2007), que destaca: “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. (OLIVEIRA, 2007, p.70). A pesquisa documental utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, tais como Brasil (1996, 1997, 2012a, 2012b, 2015, 2019) e o Relatório das Nações Unidas (2010).

Para a interpretação dos dados fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), constituída de três etapas: a) leitura flutuante do conteúdo registrado, procurando-se verificar a presença de ideias que se repetiam por meio de vocábulos com o mesmo sentido; b) exploração do material, procurando-se agrupar as respostas que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, procurou-se identificar nos conteúdos registrados as categorias centrais e confrontá-las com a teoria, que resultou nas seções que constituem este trabalho.

3. O CONTEXTO EM QUE ESTÁ INSERIDA A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NO BRASIL

Refletir sobre o trabalho e a formação do trabalhador no Brasil pressupõe reconhecer que a organização social do trabalho presente na sociedade brasileira privilegia as leis do mercado, que são determinantes para a elaboração das bases do sistema produtivo. As relações de trabalho, influenciadas diretamente pela dinâmica do mercado capitalista, refletem nas relações sociais, já que é pelo trabalho que o ser humano projeta e constrói sua vida. Marx (2007), ao analisar as relações sociais, enfatiza que elas são produzidas pelos homens, assim como o tecido, a linha, a seda *etc.*

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e, mudando o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais. [...] Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material produzem os princípios, as idéias [SIC], as categorias, em conformidade com as suas relações sociais. (MARX, 2007, p.100).

Se o ser humano constitui sua vida e suas relações sociais pelo trabalho, é fundamental que os trabalhadores sejam conscientes do significado e da influência do mesmo na sua vida e dos demais. Essa perspectiva, de consciência e desalienação, tem o potencial de influenciar o desenvolvimento da autonomia das pessoas para as relações em sociedade, formando seres humanos empreendedores, independentes e críticos de suas próprias vidas, de modo a terem condições para que suas subjetividades não sejam desvirtuadas, desrespeitadas e impostas pelo mercado de trabalho.

Diante do exposto, pode-se pensar em uma sociedade mais justa, na qual os professores tornam-se protagonistas, ao passo que mediam diretamente a formação para o trabalho, que inevitavelmente terá reflexo na vida dos indivíduos. Logo, considerando a EPT como uma modalidade educacional específica, ou como cita Kuenzer (2010), ‘bem brasileira’, adaptada à realidade do país, pressupõe reconhecer que a formação de seus professores requer considerar



um perfil acadêmico-profissional para esta atuação docente. Para Machado (2008), as licenciaturas são espaços privilegiados de formação acadêmico-profissional para a docência na EPT, uma vez que as exigências ao perfil deste profissional se tornam mais complexas e elaboradas. Assim, não é mais suficiente o:

[...] padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência. Superado está também o padrão escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008, p.10).

Essa perspectiva se funda nas bases de uma EPT que supere os limites de aquisição de uma técnica para suprir a demanda dos postos de trabalho, que se propõe a uma reorganização tendo em vista as inovações tecnológicas, mas que considere, sobretudo, o trabalho como princípio educativo. (FRIGOTTO, 1985). O trabalho como princípio educativo está inserido na concepção de uma educação integral e politécnica (CIAVATTA, 2005, 2014; RAMOS, 2008; FRIGOTTO, 2016), em que o trabalho se torna o cerne da formação humana de forma não dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, a EPT se guia por este pressuposto, ao passo que se alicerça na união da tríade: trabalho, ciência e cultura.

A EPT construída sob este prisma interdisciplinar, forma seres humanos conscientes e autônomos para o trabalho e para a vida em sociedade, em que inúmeras dimensões humanas são desenvolvidas: cognitiva, ética, social, afetiva entre outras. (GUARÁ, 2006). Ao trabalhar tais aspectos humanos, não somente a técnica, a EPT forma pessoas na perspectiva integral, de maneira que se abram variadas oportunidades para a vida e para o trabalho, sem a necessidade de se sujeitar exclusivamente aos ditames do mercado de trabalho.

As bases conceituais e legais da EPT pressupõem a convicção de que a formação integral - atender a todos em todas as suas dimensões -, precisa necessariamente superar o cartesianismo, o empirismo, o positivismo e o essencialismo em face do materialismo histórico - dialético. Isso porque no materialismo as condições de transformações do sujeito e da sociedade estão à disposição do próprio sujeito e não dependem de algo externo a ele. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p.307).

A formação integral na EPT contribuirá para que o ser humano, ontocriativo, não seja reduzido a um mero acessório da máquina diante da sociedade capitalista. Considerando o avanço da ciência e inovação tecnológica, enfatiza-se que toda a evolução é resultado do trabalho historicamente produzido pelo homem. Afinal, o capital só sobrevive porque tem nele mesmo a sua fonte inesgotável de renda e lucro.

Uma das categorias expressivas do pensamento de Marx (1985) é o trabalho. Ele é fundamental para a reflexão sobre as políticas de formação de professores para a EPT, por se admitir que as instituições da EPT têm o desafio de promover a formação do trabalhador, numa perspectiva cidadã e na luta constante por seus direitos, promovendo a desalienação do e no trabalho.

Partindo da concepção de trabalho, que não se confunde com um mero emprego e no que se refere à formação do trabalhador no Brasil, considera-se as instituições da EPT como um locus privilegiado para a derrubada dos mitos relacionados ao mercado de trabalho. Lombardi (2010,



p.20) afirma, sob as bases marxistas, que a educação é uma “[...] dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência”. Neste sentido, entende-se que a educação é inerente à vida social dos homens.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo idéias [SIC] próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p.26).

Nesse escopo, entende-se a educação como parte de um processo social que é, também, composto pelos modos de produção e pelas forças produtivas. Dessa forma, não existe um limiar entre educação e trabalho, sendo o trabalho concebido na perspectiva marxista, como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, [...] como a essência do homem”. (SAVIANI, 2007, p.153). Contudo, para Marx, a

[...] essência humana não é da metafísica, não é algo natural ou divino, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. [...] A essência do homem é um feito humano. É um processo histórico. (MARX, 1983 *apud* LOMBARDI, 2010, p.27).

Diante do exposto, as práticas educativas não podem se limitar a demandas individuais e imediatas, mas pautar-se na formação de “[...] homens onilaterais⁵, que sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática”. (MANACORDA, 2010, p.147). Além disso, é compromisso do trabalho educativo contribuir para que os estudantes tornem-se “[...] sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”. (LIBÂNEO, 2009, p.10). Ou seja, conhecer possibilita uma relação livre, crítico-reflexiva dos sujeitos em relação aos saberes. Logo, um ensino que se pauta no trabalho como princípio educativo, convoca e orienta a pensar, compreender, explicar e transformar o sentido e o papel do trabalho. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Nessa concepção, é que o professor da EPT precisa estar consciente de que seu ofício não é somente conteudista. E para isso, uma formação para a docência inicial ou continuada é essencial. Para tanto, a próxima seção discutirá os desafios e as perspectivas no cenário da formação de professores para a EPT no Brasil.

4. DESAFIOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT NO BRASIL

Em tempos mais remotos e em espaços recriados historicamente, foi o professor que, na maioria das vezes, deu visibilidade à função social da escola. Coloca-se em questão uma classe que constitui um dos mais numerosos grupos de profissionais da sociedade contemporânea. (NÓVOA, 1999). Destarte, muitas interrogações marcam o processo histórico da sua profissionalização - dois

⁵ A formação omnilateral pretende atender a todos em todas as suas dimensões, e de nenhum modo significa a negação do trabalho e do seu sentido, apenas compreende que o trabalho é e deve ser uma forma de realização de si e do outro e não a naturalização da exploração de uns sobre os outros, ou a legitimação da falaciosa premissa que uns devem e podem viver do trabalho dos outros. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p.309).



polos em uma grande dimensão. Oscila-se da visão do leigo ou religioso à docência profissional e da busca incessante para esboçar a possibilidade de um perfil ideal para o profissional docente.

As pesquisas (MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010a, 2010b) evidenciam que o campo da formação de professores é relativamente novo na área da Educação e que vem, ao longo dos últimos anos, apresentando-se “[...] progressivamente como uma potente matriz disciplinar”. (MARCELO GARCIA, 1999, p.24). Até meados do século XX, as produções científicas detinham-se em estudar e analisar os cursos de formação de professores e, a partir dos anos 1990, passa-se a incorporar a figura do professor como sujeito do processo educativo, ampliando assim o foco investigativo. Nesse sentido, ocorre uma mudança no eixo de como formar professores, para como esse sujeito se formou professor.

Investigadores dessa área - a formação de professores -, a exemplo de Tardif (2002) entendem que as relações dos docentes com os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. No processo de construção da sua identidade docente, o professor mantém uma estreita relação com a sua subjetividade, a sua história de vida, o seu contexto histórico sociopolítico e cultural e o seu exercício da sua profissão. Assim, o desenvolvimento de suas atividades profissionais poderá sofrer interferências de sua infância, de sua vida escolar, de suas crenças, de suas representações sociais de vida e mundo. A profissão docente integra e articula diferentes saberes em sua prática educativa. No entanto, a práxis não é somente o lócus de se aplicar os conhecimentos teóricos, pois o professor, ao realizá-la, está também, produzindo diferentes saberes e não unicamente reproduzindo os conhecimentos científicos-disciplinares.

Frente a estas considerações, pode-se inferir que o saber profissional está em permanente interação com a construção da identidade do professor que vai se firmando em seu contexto. A prática educativa deverá entender o porquê e para que se está ensinando. Nesse contexto, considera-se que a profissão docente exige mais que uma formação técnica, no sentido de domínio dos conhecimentos específicos, mas pressupõe uma formação particular para se tornar professor.

A docência, numa perspectiva contemporânea, implica em uma visão multifacetada, que de acordo com Nóvoa (1999) se revela em um problema complexo, diante de um confronto com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão. Foi apenas no século XIX que no Brasil, foram criadas instituições que possibilitaram a formação institucionalizada de professores. (VILLELA, 2000). Dá-se aqui, o marco da construção de um lócus para a valorização do profissional que atua em sala de aula.

Neste percurso, o professor era posto como alguém que organizava o conteúdo escolar visando a garantir aos estudantes resultados instrucionais em uma visão unilateral. A contestação e o pensamento crítico, não cabiam neste modelo de docência já estabelecido, conseqüentemente, nesse momento do fazer profissional, não havia espaço para uma formação voltada à aquisição de habilidades, mas ao contrário, priorizava a instrumentalização técnica. Ressalta-se que o sistema político brasileiro vigente naquela época era marcado pela ação do Regime Militar.

Diante do exposto, se tece um breve e modesto resumo da história da EPT no Quadro 01, no qual se destaca alguns pontos que se julgam pertinentes pela sua relação com a formação de professores:



Quadro 1 – Breve contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica.

Ano	Evento
1909	A EPT surge como uma proposta para as crianças, órfãs e/ou filhos de trabalhadores de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de que estas ficassem longe do crime e da ociosidade por meio da aprendizagem de uma profissão para poderem entrar no mercado de trabalho e vender sua força de trabalho a baixo custo. Não haviam professores com formação pedagógica nesse período, na realidade quem ensinava essas profissões eram mestres e ofícios de mercado, pois a preocupação era estritamente ensinar um ofício.
1940	Acentua-se ainda mais essa questão de formar para o mercado de trabalho a partir da criação da rede de escolas técnicas, industriais e agrícolas, voltadas à classe trabalhadora. Em contrapartida, para a classe mais abastada, era oferecida a formação acadêmica. Quem atuava como docente nessas escolas técnicas à classe trabalhadora eram basicamente técnicos que focavam no mercado de trabalho, pois sua experiência profissional também era nesse sentido.
1942	Reforma Capanema e a abertura do nível superior para os estudantes advindos da educação profissional. Promulgação de Leis Orgânicas.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão. Intensificam a formação de técnicos diante da aceleração do processo de industrialização. A rede de Escolas Técnicas Federais consolidou-se neste período e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira.
1971	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. O 2º Grau passou a ter como objetivo principal a profissionalização. Todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.
1978	Criam-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).
1982	Uma Lei Federal suspende essa obrigatoriedade de profissionalização no segundo grau, mas as escolas federais mantiveram o ensino médio com o ensino técnico, ainda em uma proposta voltada à produção.
1986	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico, no governo Sarney, o qual surgiu para alavancar o ensino técnico, prometendo implantar 200 novas escolas, com foco novamente no mercado de trabalho e com professores ainda técnicos e bacharéis aptos a proporcionar este tipo de formação.
1994	A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET.
1996	LDB que passou a trazer o conceito de ensino médio e tratar da EPT em separado.
1997	No governo de Fernando Henrique Cardoso foi determinado que a educação profissional não poderia ser integrada ao ensino médio, se oferecia uma EPT com o propósito único de profissionalização, desconexa com as outras dimensões do conhecimento. Ainda, neste ano, surge o Programa de Reforma da Educação Profissional que desobriga o Estado em suas funções educacionais e camufla uma privatização da educação, com influência do Banco Mundial.
2004	No governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), inicia a reformulação da EPT, por meio de discussões, como o apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de reuniões, para refletir sobre a "Formação de Professores para a EPT que está conectada ao conjunto de debates dos grandes temas da EPT, no Brasil de hoje".
2008	Promulgada a Lei nº 11.741/2008 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; e a criação da RFEPCT, através da Lei nº 11.892/2008, com uma proposta de educação para o mundo do trabalho, apesar de ainda não haver uma visível valorização e incentivo da formação pedagógica de professores da Rede, por meio de uma política pública.

Fonte: Adaptado pelos/a autores/a a partir de Costa (2012).

Constata-se, na conjuntura histórica da EPT, a influência do capital e do neoliberalismo na própria proposta educacional da EPT e também na formação de professores para a referida modalidade. Destarte, as políticas públicas de formação de professores para a EPT se inserem em um modelo de sociedade regulado pela lógica mercadológica, a qual busca responder a uma demanda de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. (COSTA, 2012). Partindo do pressuposto de



que o cenário das políticas de formação do trabalho não refuta o paradigma societário que se rege por tal logicidade, tem-se que considerar os contextos sociopolíticos, econômicos e culturais impostos pelas leis hegemônicas do capital.

Assim, a formação de professores para a EPT, em regra, não se deu em uma proposta de política pública educacional, visando a atender aos seus propósitos, como a formação integral dos trabalhadores, por exemplo. Mas sim, para contemplar uma formação de professores alinhada aos conteúdos do capital. Em relação a isso, pode-se determinar mais especificamente em duas décadas que são fundamentais para o debate: os anos 90 e 2000.

A década de 90, em um contexto de Estado Mínimo, tinha por finalidade formar professores que ponderassem as demandas do capital, por meio de um ensino técnico concentrado nos interesses do mercado de trabalho. Os próprios professores, que também eram técnicos ou bacharéis, que atuavam nesse período, e que não eram docentes de formação, auxiliaram no fortalecimento dessa relação de uma forma não intencional, já que também vieram da lógica do capital e foram contratados neste contexto. Logo, professores tecnólogos e bacharéis focavam em questões técnicas, que visavam à formação de um bom profissional, deixando de lado a formação humana. Tal fato ocorria, nessa época, porque a técnica era considerada a ênfase da EPT, enquanto outros aspectos, como a emancipação humana e a criticidade, foram deixados à mercê. A condição fica ainda mais evidente, com a LDB (BRASIL, 1996) que não prevê uma formação específica para os professores da EPT.

Os anos 2000 foram marcados pela revogação do Decreto nº 2.208/1997, em 2004, fruto da luta de vários educadores e pela retomada do debate sobre as políticas de formação de professores no ano de 2006, uma vez que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda não se arrogava esta atribuição. Estas discussões levaram ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o seu eixo na formação de professores graduados, mas não licenciados, podendo-se observar que se tratava não de uma política, mas de um programa de governo, pensado, sobretudo, como forma de regulamentar a formação dos professores atuantes na Rede Federal. (COSTA, 2012).

Com a criação da RFEPCT, em 2008, os IF passam a oferecer cursos de Licenciatura. No entanto, segundo a pesquisa apresentada por Costa (2012), estes não visam a formar professores para a EPT, mas tratam-se de similares, em seus conteúdos, aos das universidades. Consequentemente, Costa (2012), questiona: "Se a Rede Federal não oferece cursos para a EPT, quem irá oferecer?" É claro que existem ações isoladas no sentido de se trazer a formação e os conhecimentos pedagógicos para a formação de professores da EPT, no entanto, estas não se constituem como política pública.

Ainda, há que se mencionar que a formação de professores para a EPT, demanda a contextualização das condições socioeconômicas, políticas e culturais do País, já que o Brasil se destaca pelo elevado índice de desigualdade social. Segundo o Relatório das Nações Unidas (ONU, 2010), sobre o desenvolvimento humano para a América Latina e Caribe, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aponta o país com o terceiro pior índice de desigualdade do mundo, e em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, fica atrás no ranking apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul. E ainda, o Brasil tem o pior índice de Gini – que verifica o índice de



desigualdade e, quanto mais perto de 1, mais desigual – do mundo, com 0,56, empatando nesta posição com o Equador.

Revisitar a história das políticas de formação docente para a EPT possibilita reconhecer que elas são determinadas por programas efêmeros e imediatistas, com o intuito de suprir a falta de professores qualificados, licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores, para exercer a docência no ensino técnico. Segundo Machado (2008, p.10), a história da formação destes professores é sublinhada pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”. A autora (2008, p.69) complementa que, a trajetória de formação de professores para a EPT no Brasil, foi marcada por uma “tendência, recorrente e predominante nos documentos legais e oficiais, de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a EPT, utilizando terminologias como ‘apropriado’, ‘especial’ e ‘emergencial’”. Como exemplo, pode-se apontar os aspectos retratados nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que atribuíram parâmetros à formação docente, como a nº 02 (BRASIL, 1997), a nº 06 (BRASIL, 2012b), a nº 02 (BRASIL, 2015) e a nº 02 (BRASIL, 2019).

Percebe-se uma conjuntura de arranjos regulamentares, portarias, decretos, resoluções, pareceres e programas de governo, que oficializam e facilitam o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da EPT, sendo que estas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas públicas de Estado para essa formação. E, neste sentido, essas ações se esvaziam de conteúdo político, o que para Peterossi (1992, p.124), representa uma “fragilidade das diretrizes que norteiam a formação docente e convergem com a própria fragilidade das políticas para o ensino técnico”.

Observa-se na história da EPT e na constituição de seus professores, um cenário de faltas que vem se delineando e consolidando. Pode-se perceber que ao Estado não interessava a aplicação de recursos orçamentários mais elevados para a formação dos profissionais docentes em EPT. Isso mantém o status de uma formação realizada via programas especiais de formação pedagógica. Trata-se de uma formação dilacerada, desconectada, limitada no sentido de contribuir com a construção e a transformação de uma sociedade mais justa. Ao invés disso, carece-se de uma formação que problematize as reais condições sociais dos indivíduos, que se constitua no entendimento da educação enquanto um relevante “[...] instrumento para que o trabalhador, a partir do acesso aos conhecimentos, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo”. (LOMBARDI, 2010, p.29).

Castaman e Vieira (2013, p.8) lecionam que “[...] atualmente não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor”. O paradigma tecnológico impõe novos desafios à formação dos professores da EPT. Vieira e Vieira (2019, p.970) corroboram com esta posição destacando que “A concepção de que para ser professor da Educação Profissional (EP) basta ter competência técnica, domínio de conteúdo, titulação, formação em pesquisa e publicações científicas ou ser profissional de renome no mercado vem sendo questionada”.

Conforme Santos (2017), para formação dos ‘futuros’ professores será necessário a adaptação dos currículos das licenciaturas, com a finalidade de uma formação de docentes pesquisadores, capazes de atuar no enfrentamento da realidade escolar, por meio de uma atuação didático-metodológica condizente com as demandas do processo de ensino e aprendizagem da EPT. Outrossim, para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica científica e tecnológica



disseminada mundialmente, é preciso “[...] um perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares”. (MACHADO, 2008, p.16). Constituir a autonomia dos estudantes significa possibilitar-lhes conhecer, questionar e problematizar as relações contraditórias e conflitantes estabelecidas entre o trabalho, os modos de produção e a sociedade capitalista. Neste sentido, pretende-se estabelecer a formação de um trabalhador que tenha consciência de seu papel político, econômico e social e que, portanto, não seja alienado aos sistemas produtivos. Para Kuenzer (2008, p.33), uma das dimensões primordiais para a formação de professores para a EPT é aquela que se dispõe a estudar o “trabalho em sua dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”.

Dessa forma, o relato histórico retrata uma formação de professores para a EPT ora inexistente em sua história, ora não focada com em questões fundamentais dessa modalidade de ensino, como a travessia para a politecnia, a compreensão do mundo do trabalho, a emancipação do trabalhador e que nunca se fundaram em uma bandeira de Estado, apesar de algumas tentativas. Porém, deve-se salientar que, em um passado mais recente, houve a implantação do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que se acredita que esteja no caminho certo para a formação de professores e servidores para a EPT. Pois está dentro de uma proposta de política educacional, que tem em seu âmago a formação específica para esta modalidade, trazendo uma nova forma de pensar a educação profissional, embora que, infelizmente, neste momento esteja sem o devido apoio governamental.

Além do ProfEPT, destacam-se outras iniciativas, pois no âmbito federal vislumbram-se projetos específicos em relação à titulação dos professores, já concretizadas, como em programas do MEC para a formação docente. Neste contexto, situam-se aquelas propostas voltadas à Educação Básica, como o exemplo do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), iniciado em 2009 e ainda como o exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Ademais, cita-se aqueles inerentes à EPT, como o Projeto Gestor: Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica e formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criado em 2006; também existe o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), iniciado em 2007; o Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), criado em 2006 e o Programa Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção, que foi criado em 2006.

Como observa-se, várias são as questões inerentes aos desafios atuais da formação inicial e continuada de professores para a EPT no Brasil. Destaca-se, dentre as perspectivas contemporâneas no cenário que se descortina, a necessidade de: promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização; desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional; estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes



saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o estudo realizado para a elaboração do presente ensaio, conclui-se que a docência é uma profissão que, além de executar e cumprir ações, é uma atividade que é desenvolvida por pessoas, com características variadas. Mobiliza inúmeras habilidades e competências inerentes ao magistério. Portanto, analisar o contexto em que está inserida a formação de professores para a EPT, assim como os desafios históricos e as perspectivas contemporâneas deste processo, leva-nos a refletir sobre o quanto é importante a formação dos professores, pois, antes de tudo, a docência é uma profissão de relações humanas e a qualidade da educação, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus profissionais.

Constata-se que na educação, sobretudo aquela que se destina à formação de professores para a EPT, não se pode omitir a discussão e a reflexão destes problemas. Entretanto, entende-se que esse contexto socioeconômico extrapola os muros da escola, na medida em que se encontram arraigados à vida social dos sujeitos da escola e do seu entorno. Testemunhando esse contexto de injustiça social como pano de fundo para as temáticas de formação de professores para a EPT, verifica-se que as ações oficiais das políticas de formação de professores até aqui evidenciadas se estruturam sob o prisma de medidas paliativas que visam suprir, de forma imediata e emergencial, a falta de professores devidamente "qualificados" para a docência na EPT. Frente a isso, o governo é requerido a regulamentar o acesso de profissionais graduados em outras áreas científicas para a docência na EPT.

Entende-se que a temática em questão é complexa, contraditória e vem ao longo dos anos buscando se firmar como um campo de formação específica para a EPT. Sabe-se que neste estudo se fez um pequeno recorte histórico dessa formação, enquanto um processo dinâmico que reflete na realidade. Para isso, examinou-se as principais políticas, principalmente aquelas a partir de 1990, quando aconteceu o boom da expansão do ensino superior. Porém, também deteve-se mais criteriosamente ao período a partir do governo de Lula, no qual incide a expansão da RFEPCT e dos IF.

No cerne destas considerações, ora apresentadas, indica-se a relevância de referenciar a especificidade da formação de professores para a EPT no bojo do entendimento do lugar em que se concebe o lócus da universidade como privilegiado para formar o professor, que desenvolverá a sua profissionalidade, seja na educação básica, aqui incluída a EPT, ou no ensino superior. Na tônica dessa inferência encontra-se o preceito teórico, conceitual e ideológico de tomar os processos formativos e educativos sob o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que a RFEPCT ainda tem muito a crescer e pode melhorar ainda mais a sua qualidade, e uma forma de fazer isso, sem dúvida, seria com a constituição de uma política pública de formação de professores para a EPT. E, quem sabe, ainda a formulação de uma política de valorização dos professores com formação pedagógica para atuarem como profissionais da sala de aula na EPT, por meio de uma maior pontuação em concursos públicos.

Concorda-se que ainda é concedido muito espaço para que sejam apontados como apenas formadores para o mercado de trabalho e isto se dá justamente por ainda existirem professores



que valorizam essas questões, influenciados também por sua formação específica e não pedagógica, ou que não esteve alinhada com a proposta e com os fundamentos da EPT. É necessária a formação inicial, a formação continuada e, principalmente, que ambas tenham o seu foco unicamente na EPT.

Este trabalho tomou como ponto de partida a expansão da RFEPCT e, nesse sentido, apresenta algumas sínteses. No entanto, sabe-se que estas considerações são apenas uma das muitas possibilidades de interpretação da realidade. Portanto, ao invés de se expor uma conclusão final, foram apontadas algumas considerações finais que podem marcar o início de novas pesquisas. Com efeito, dado o fundamento do tema, espera-se que este estudo, por suas limitações já expostas, estimule novas investigações, aprofundando outras preocupações. Tal pesquisa pode incluir produções científicas acerca do processo de formação de professores em outros períodos históricos da EPT, abordando dimensões atreladas à profissionalização e à identidade docente.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.273-283.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de



2012; e dá outras providências. 2012 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **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). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim!** Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v.2, n.3, p.7-15, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo. O trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v.6, n.17, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2291/2099>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.175-182, set./dez. 1985.



FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Integrado, Politecnia e Institutos Federais**: por que lutamos? Mesa redonda no auditório do Instituto Federal Fluminense (IFF). [Arquivo de Vídeo], 15 abr. 2016. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p.15-24, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em: 13 jul. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Educação Superior em Debate. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Palestra, em 4 partes, realizada no I Seminário Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional**. Programa Hora Atividade veiculado pela TV Paulo Freire. [Arquivo de Vídeo], 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em: 6 jan. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.2, n.2, p.20-42, ago. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC, SETEC, v.1, n.1, p.8-22, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Scala, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

ONU. **Relatório do PNUD**: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. New York: Organização das Nações Unidas, jul. 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.



PETEROSSO, Helena Gemignani. **A formação dos formadores**. Pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. 1992. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1992.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. Visitando a literatura que trata sobre a formação de professores(as). **Pesquisa em Foco**, São Luís, v.22, n.1, p.215-247, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p.145-155.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. O uso do seminário na formação inicial de professores da educação profissional. **Revista Thema**, Pelotas, v.16, n.4, p.969-983, 2019.

VILLELA, Heloísa de Oliveira S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Submetido em: **02/03/2021**

Aceito em: **12/09/2021**