

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**BÁRBARA CRISTINA DA SILVA MONTEIRO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
HISTÓRIA, BASE LEGAL E PERSPECTIVAS COMO SUBSÍDIOS PARA A  
ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE DIRETRIZES NACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Vitoria  
2021

**BÁRBARA CRISTINA DA SILVA MONTEIRO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: HISTÓRIA, BASE LEGAL E PERSPECTIVAS COMO  
SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE  
DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

Vitória  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M775f Monteiro, Bárbara Cristina da Silva.

Formação docente para educação profissional e tecnológica: história, base legal e perspectivas como subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente / Bárbara Cristina da Silva Monteiro. – 2020.

88f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Cristhianny Bento Barreiro.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2020.

1. Professores de ensino técnico – Formação. 2. Ensino profissional. – Formação – História e crítica. 3. Educação permanente – Estudo e ensino. 4. Educação para o trabalho – Estudo e ensino. 5. Base Nacional Comum Curricular – Estudo e ensino. 6. Professores – Formação. I. Barreiro, Cristhianny Bento. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 22 – 373.24

**BÁRBARA CRISTINA DA SILVA MONTEIRO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
HISTÓRIA, BASE LEGAL E PERSPECTIVAS COMO SUBSÍDIOS PARA A  
ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE DIRETRIZES NACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Doutora Cristhianny Bento Barreiro**  
Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul  
Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



**Doutora Clarice Monteiro Escott**  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS  
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



**Doutora Olgamir Francisco de Carvalho**  
Universidade de Brasília - UnB  
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

## **BÁRBARA CRISTINA DA SILVA MONTEIRO**

MONTEIRO, Bárbara Cristina da Silva; BARREIRO, Cristhianny Bento. **Caderno de apoio**: subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente na EPT. Vitória: Ifes, 2020. 7 p. (Material textual)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de dezembro de 2020

### **COMISSÃO EXAMINADORA**



Doutora Clarice Monteiro Escott  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS  
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Olgamir Francisco de Carvalho  
Universidade de Brasília - UnB  
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

## **Dedicatória**

Sempre à minha mãe!

Minha maior patrocinadora, incentivadora e inspiração. Aquela que hoje, no meu maternar, compreendo ainda mais e admiro ainda mais.

Eu te amo, minha mãe!

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha saúde e por me sustentar pelo caminho até aqui.

Ao meu marido, Pedro, pela compreensão da importância deste momento em minha vida e por estar ao meu lado nessa trajetória que incluiu suspeitas de retorno do câncer, gravidez, puerpério, pandemia e home office com nosso amado bebê Bernardo em casa.

Aos colegas de curso que compartilharam os descarregos, vitórias, angústias e frustrações. Em especial à colega Magda Cordeiro, que talvez não tenha a dimensão do quanto me inspira como profissional.

Obrigada aos professores pela dedicação e comprometimento em compartilhar conhecimentos fundamentais para nossa formação e para além da vida acadêmica. Destaco toda a minha gratidão à minha orientadora, Prof. Dra. Cris Barreiro, que desde o primeiro contato me conquistou com sua força, conhecimento e objetividade. Torci muito para que fosse minha orientadora.

Às professoras Dra. Clarice Escott e Dra. Olgamir Carvalho, membros da banca de qualificação e desta por suas valiosas contribuições.

À João Henrique, meu querido e amado tradutor.

À Cecília, que com toda sua disponibilidade revisou este trabalho em tempo recorde.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram em cada passo dessa caminhada.

## RESUMO

Este trabalho apresenta estudo que visa subsidiar a alta gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC na elaboração de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de docentes da e para a EPT. Historicamente, as políticas voltadas para a habilitação e formação de professores para EPT têm se caracterizado como fragmentadas e emergenciais. A partir desta constatação, foi desenvolvida pesquisa de caráter qualitativo e desenvolvido um Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, a ser apresentado a gestores do Ministério da Educação - MEC. A partir da questão: Quais os saberes profissionais docentes necessários para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica?, o estudo se desenvolveu com suporte teórico de Saviani (1997), Machado (2008), Oliveira (2010) e Maldaner (2016), além dos principais documentos legais que regem essa modalidade de ensino. Neste caminho, apresenta-se o contexto geral da EPT no Brasil, a trajetória da formação e construção do ser docente na EPT, suas especificidades e lacunas. Em seguida, dados comparativos de estudos realizados sobre os saberes docentes necessários para atuação junto à EPT. Por fim, foram consolidados os principais "achados" da pesquisa e apresentado o Caderno de Apoio à reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de Professores. Educação Profissional. Produto Educacional.

## **ABSTRACT**

This assignment presents a study that aims to subsidize the top management of the Secretariat of Professional and Technological Education - SETEC in the elaboration of a proposal of National Curriculum Guidelines for the beginning and continuing training of teachers from and to EPT. Historically, politics aimed at enabling and training teachers for EFA have been characterized as broken and emergency. Based on this observation, a qualitative research was created and a Support Notebook was developed to support the construction of Guidelines for Beginning and Continuing Training of Teachers for professional and Technological Education - EPT, to be presented to the managers of the Ministry of Education - MEC for discussion along with the National Education Council - CNE. From the question: What are the professional teaching knowledges necessary to work with Professional and Technological Education? the study was developed with theoretical support from Saviani (1997), Machado (2008), Oliveira (2010), Carvalho (2014) and Maldaner (2016), besides the main legal documents that guide this kind of teaching. In this way, the general context of EFA in Brazil is presented, the trajectory of the formation and construction of teaching staff in EFA, its specificities and gaps. Then, comparative data from studies carried out on the teaching knowledges necessary to work with EPT. Finally, the main "findings" of the research were reinforced and the Support Notebook for the elaboration of guidelines for teacher training at EPT was presented.

**Keywords:** Teaching knowledge. Teacher training. Professional education. Educational Product

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Saberes conhecimento e competências docentes .....	40
Figura 2 - Saberes profissionais docentes recorrentes indicados como necessários ou importantes para atuar na EPT.....	52

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Docentes da EPT por formação acadêmica .....	28
Gráfico 2 - Docentes da EPT graduados e pós-graduados.....	28
Gráfico 3 - Docentes da EPT por formação em Pós-graduação .....	29
Gráfico 4 - Docentes da EPT por tipo de curso e área de conhecimento.....	29
Gráfico 5 - Tempo de atuação docente.....	56
Gráfico 6 - Atuação Docente da EPT .....	56
Gráfico 7 - Relevância do Caderno de apoio.....	57
Gráfico 8 - Pertinência do Caderno de apoio .....	57

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Os saberes dos professores .....	26
Quadro 2 - Publicações 2011 a 2019 - Saberes docentes EPT e formação docente...	35

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd -	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI -	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CNE -	Conselho Nacional de Educação
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
GT -	Grupo de Trabalho
IFES -	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
ProfEPT -	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EPT.....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>25</b>
3.1	A INVISIBILIDADE DO DOCENTE EPT NO CENSO ESCOLAR.....	27
3.2	A PLATAFORMA NILO PEÇANHA .....	30
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>MAPEAMENTO DOS CONHECIMENTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2011 A 2018 .....</b>	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	67
	APÊNDICE B – CADERNO DE APOIO.....	69

## 1 INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2018, o Ministério da Educação - MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação - CNE um conjunto de ações, prevendo investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões para a formação docente na e para a Educação Básica. Porém, mesmo repercutindo na formação dos profissionais atuantes em Educação Profissional e Tecnológica - EPT, essas ações ainda se encontram em discussão e inicialmente apresentam maior aplicabilidade aos docentes licenciados.

Embora, segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a Educação Profissional e Tecnológica faça parte da Educação Básica, há que se considerar a diversidade de formação pedagógica dos profissionais que nela atuam, aliada à heterogeneidade dos espaços institucionais de atuação, perfil dos discentes atendidos, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para estes professores (atividade de trabalho principal ou complementar).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (INEP, 2019), 129.396 docentes atuam na EPT, é importante destacar que neste montante são considerados todos os docentes que atuam na modalidade, incluindo os docentes de disciplinas propedêuticas. Deste total, 64 possuem apenas o Ensino Fundamental, 9.461 possuem como titulação máxima o Ensino Médio e 119.871 possuem graduação (destes 34.136 não possuem licenciatura ou complementação pedagógica). Ou seja, há a necessidade de se pensar a formação imediata para pelo menos 43.661 profissionais que estão atuando sem a formação mínima exigida por lei.

Para contribuir com o desenvolvimento de ações para a formação do docente para EPT é imperativo refletir sobre quem é esse professor que atua nessa modalidade hoje e qual o perfil e formação acadêmica que se espera deste profissional.

A proposta dessa pesquisa é contribuir para essa reflexão, oferecendo um produto educacional que visa subsidiar o Ministério da Educação para a construção Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Docentes para a

Educação Profissional e Tecnológica, elaborada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Esse programa situa-se na área de ensino que, entre outras características, prospecta pesquisas que visam à transformação da prática dos professores (CAPES, 2019).

De forma geral, a formação docente tem espaço de discussão na regulamentação brasileira. No entanto, especificamente em relação à formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, Machado (2008) aponta que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado, historicamente, estas iniciativas. Para a autora, é necessário afastar as ambiguidades quanto ao papel do professor como profissional, oferecendo uma formação que sobreponha o improvisado.

Oliveira (2010) evidencia a necessidade de um marco regulatório específico para a docência na EPT e destaca que essa é conduzida “no país por meio de Programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação” (OLIVEIRA, 2010, p. 468). Dessa forma, não permite constituir uma identidade na formação pedagógica desses profissionais.

Nesse sentido, a relevância desse trabalho é constituir orientação para a constituição desse marco regulatório. Para isso, foi adotada uma pesquisa de abordagem qualitativa, em relação aos seus objetivos, descritiva e em seus procedimentos metodológicos definida como pesquisa bibliográfica e documental. Assim, assume-se como objetivo geral constituir um corpúsculo de conhecimentos acerca da formação de professores, com base nos trabalhos publicados entre 2011 e 2019, que sustentem o desenvolvimento de um Caderno de Apoio à reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT a ser apresentado aos gestores do MEC.

Esse documento pretende fomentar a constituição de uma Política Nacional de Formação de Professores para EPT, que seja capaz de contribuir para a melhoria dos conhecimentos pedagógicos desses profissionais e apresentar importantes elementos no perfil profissional esperado para esses indivíduos, haja vista que as iniciativas de

formação docente na EPT têm se caracterizado pelo imprevisto, revelando fragilidade nas concepções teóricas e nas políticas públicas amplas e contínuas.

Neste caminho, pretende-se aqui responder: Quais são os saberes profissionais docentes importantes e/ou necessários para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica? Para isso, foi realizada uma breve contextualização da formação docente no cenário brasileiro, descrevendo aspectos relevantes para a formação docente em EPT, a partir das principais legislações brasileiras tendo como início a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, e desenvolve-se com suporte teórico de Saviani (1997), Machado (2008), Oliveira (2010) e Maldaner (2016).

Posteriormente, foram identificados os saberes profissionais necessários para exercício da docência a partir das observações de Tardif (2000), destacando as lacunas existentes na formação em EPT, com base em dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Além disso, apresenta-se um estudo para sistematizar as principais produções acadêmicas que sustentam o tema, realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com recorte temporal de 2011 a 2019. Esses aspectos constituem o objetivo específico de identificar saberes profissionais importantes e/ou necessários para exercício da docência na EPT.

Destaca-se que o produto educacional, fruto desse trabalho, não é um fim em si mesmo. Mas pretende subsidiar a gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do MEC, na construção de uma proposta de política pública para a formação inicial e continuada de docentes para a EPT. Espera-se que, a longo prazo, esse produto possa colaborar com a constituição de um sistema de formação inicial e continuada de docentes para a EPT, que qualifique profissionais capazes de formar trabalhadores conscientes do seu papel político-econômico e, conseqüentemente, transformar a realidade da educação brasileira.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EPT

O suporte teórico teve por base os estudos de Saviani (1997), apresentando as primeiras ações de formação docente e as instituições precursoras dessas ações, Machado (2008), Oliveira (2010) e Maldaner (2016), discutindo como essas iniciativas surgiram e se desenvolvem no Brasil, dos primórdios até dias atuais, além dos principais documentos legais que regem a EPT e os profissionais que nela atuam, com principal atenção para as Leis nº 10.172/2001, nº 13.005/2014 e nº 9.394/96, os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 e a Resolução CNE no 2/2015.

Para compreender a trajetória da formação de professores, considerada como uma das principais estratégias para a construção de um projeto de nação, é necessário contextualizar brevemente a realidade histórica que se desenhou desde suas primeiras ações institucionalizadas até as mais recentes.

De acordo com Saviani (2009), o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores, precursor das Escolas Normais, data do século XVII, em Paris. Porém, a questão só passou a ser tratada institucionalmente quando o problema da instrução popular foi evidenciado, após a Revolução Francesa.

Ao longo do século XIX, França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando suas Escolas Normais. No Brasil, a questão emerge a partir da declaração da independência, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, seguida do estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

A partir de 1932, organizam-se os Institutos de Educação e, em 1939, inicia-se a organização e implantação dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas.

Fazendo uma retrospectiva a respeito da formação docente para EPT, verifica-se a participação maciça de professores leigos nesta modalidade de ensino. Docentes que praticaram por décadas o modelo do “fazer”, quando os aprendizes apenas reproduziam o que o mestre fazia.

Segundo Maldaner (2016), a primeira iniciativa de formação docente para EPT, no Brasil, se deu em 1917 com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau

Braz, no antigo Distrito Federal, que foi fechada em 1937 sem alcançar resultados satisfatórios. Esta unidade de ensino foi criada para formar prioritariamente “os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias” (MACHADO, 2008, p. 68). Essa autora destaca que os dados discriminados ano por ano sobre o desenvolvimento das atividades desta escola, é possível concluir que durante os 20 anos de seu funcionamento, nesses dois cursos, foram realizadas 5.301 matrículas com apenas 381 concluintes, isso pode indicar que desde então há “uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional” (MACHADO, 2008, p. 68).

Em 1942, pela primeira vez a formação de professores é incluída na legislação brasileira, no art. 53 da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados (BRASIL, 1942). Porém, segundo Maldaner (2016), esta lei também não teve consequências práticas importantes.

Em 1946, foi desenvolvida uma das primeiras iniciativas de patrocínio da formação de professores para a EPT, através de um acordo de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos, que durou dezessete anos e foi conhecido como Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial - CBAI, prevendo além do apoio à capacitação de professores para o ensino Industrial, suporte ao ensino técnico profissionalizante (MACHADO, 2017). A LDB nº 4.024/1961, em seu art. 59, determinava que a formação de professores para o Ensino Médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

Prevendo a carência de professores, atualização da LDB em 1961, ainda apresentava as seguintes considerações:

Art. 117 - Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência (vetado).

Art. 118 - Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na

especialidade. (BRASIL, 1961, n.p).

A regulamentação do Art. 59 da LDB/61, segundo MACHADO (2008b), só aconteceu em 1967 e 1968 com as seguintes publicações:

- do Parecer CFE nº 12/1967: objetivo de esclarecer a finalidade dos cursos especiais de educação técnica
- da Portaria Ministerial nº 111/68: objetivo de esclarecer quais seriam o público desses cursos, diplomados em nível superior ou em nível técnico, desde que apresentassem componentes curriculares para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula; e
- do Parecer CFE nº 479/68, que estabeleceu a obrigatoriedade de seguir currículo mínimo e as orientações do Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.
- Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.

Essa regulamentação deu início ao tratamento diferenciado, emergencial e de curso especial à formação de docentes da EPT, presente até hoje.

Em 1971, foi publicada a Portaria MEC nº 432, instituindo dois tipos de cursos especiais para formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, identificados como emergenciais: O Esquema I, de complementação pedagógica, com carga horária de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida e era composto pelas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica. A Prática de Ensino deveria ser realizada em ambos os cursos e contava com 290 horas (BRASIL, 1971).

Em 1977, a Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação, instituiu a licenciatura plena para formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os cursos de Esquema I e II, os transformassem em licenciaturas. Estabeleceu-se um prazo de três anos para essa transformação, mas até hoje as licenciaturas não se generalizaram.

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, a LDB/96, em seus artigos 61 até 67, incluindo o Artigo 87, regulamentou a formação de profissionais do magistério. No período que seguiu a sua promulgação, a qual não se refere explicitamente ao docente de EPT, Oliveira (2010) concluiu que as condições apresentadas se encontravam teoricamente respaldadas no Decreto no 2.208/97, que regulamentou a EPT de 1997 a 2004, e estabeleceu em seu artigo 9º que as disciplinas do Ensino Técnico:

serão ministradas por professores, instrutores monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”. (BRASIL, 2007).

Segundo Machado (2008a), foi a Resolução CNE no 2/97, em vigor até 2015, que incluiu a formação de professores para esta modalidade na pauta. Porém, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas, destinando-se apenas a certificar professores diplomados em cursos superiores com licenciatura plena, contando com menos de 540 horas, sendo destas, 300 horas o mínimo para a parte prática. Oliveira (2010) destaca que, do ponto de vista curricular, a Resolução CNE no 2 manteve os padrões de formação especial, emergencial e aligeirada por definir uma estrutura organizada em núcleos (contextual, estrutural, integrador).

O Decreto no 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, sequer mencionou a questão do docente de EPT. E, para Oliveira (2010), isto tem a ver com o não reconhecimento da docência na EPT como um campo de conhecimento com identidade própria.

Em 2004, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, lançou a “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, o documento consolidou os conteúdos e proposições do Seminário Nacional de Educação Profissional, realizado em 2003 (SETEC, 2004). Neste evento, a falta de profissionais qualificados e a legislação

insuficiente acerca da formação docente foram apontadas como entraves para a expansão e melhoria da qualidade da EPT.

No âmbito das propostas sobre formação docente, Maldaner (2016) sintetiza algumas das apresentadas neste seminário:

- Implementação de uma política de formação de professores para EPT;
- Criação de um programa nacional de capacitação de professores utilizando educação a distância;
- Criação de um Plano Nacional de Capacitação Profissional para Professores que crie possibilidades de formação inicial e continuada capaz de superar a improvisação;
- Oferta de licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico de nível médio;
- Oferta de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior;
- Avaliação dos programas existentes e intercâmbio de experiências de formação docente para evitar a sobreposição de ações numa mesma região e o aproveitamento dos recursos públicos.

Após três anos sem ações concretas para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001/2011 para a formação de docentes da EPT, em setembro de 2006, o MEC e o INEP fizeram um novo chamamento governamental e realizaram o “Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, no qual foi constituído o Grupo de Trabalho - GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica formado por profissionais das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representantes do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, além de docentes envolvidos com pesquisas na área de EPT. E com o objetivo de ampliar as discussões sobre uma política de formação docente para a EPT, estratégias para atingir as metas 7 e 8 do PNE 2001/2011(BRASIL, 2001) e o Parecer CNE/CP nº

05/2005, que previu a oferta de cursos de licenciaturas destinados à formação de professores para a EPT (CNE, 2005)

Machado (2008b), apresentou os aspectos considerados fundamentais das considerações, indicações e recomendações que foram feitas no âmbito deste GT:

- A necessidade urgente de Licenciaturas destinadas à formação inicial de docentes para a ampliação da educação profissional;
- A relação entre a complexidade das formas de oferta dos cursos técnicos e a diversidade das soluções de formação docente;
- A heterogeneidade do perfil docente em atuação na EPT no Brasil e suas necessidades.

Discutidos esses aspectos, o GT apresentou ao Ministério da Educação um conjunto de propostas de cursos de licenciatura destinados à formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Decorrida uma década da constituição do GT e com a publicação de novas metas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE 2014/2024, que propõe triplicar a oferta de Educação Profissional Tecnológica, com 50% da expansão no segmento público, ainda não existe uma política consistente de formação docente para EPT e tampouco foram incorporadas as propostas discutidas no âmbito do GT.

A Resolução CNE nº 02/2015, que definiu 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, foi amplamente discutida e entendida pela comunidade acadêmica como sendo uma importante síntese das lutas históricas sobre a formação docente. Apesar disso, este dispositivo legal não refletia a especificidade do docente da EPT e sua implantação foi adiada sistematicamente.

O prazo estabelecido na Resolução CNE nº 02/2015 para a implantação das novas diretrizes era de dois anos após sua publicação, as instituições tinham até julho de 2017 para reformular os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente. No entanto, por meio da Resolução CNE nº 1/2017, ocorreu a primeira ampliação desse prazo.

Em 2018, por meio da Resolução CNE nº 3/2018, esse prazo de implantação foi novamente estendido para quatro anos, ou seja, em julho de 2019. Com essa data se aproximando, foi emitida a Resolução CNE nº 1/2019 alterando novamente o Art.22 da Resolução CNE nº 02/2015, passando então a vigorar a seguinte redação:

A Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: Art.22 – Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019, p. 1).

O que se percebe com esse novo adiamento é que o objetivo era alinhar, conforme determina a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a formação inicial e continuada dos docentes à nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que parece coerente não fosse a BNCC considerada um retrocesso entre as entidades de representação docente.

Para Bazzo e Scheibe (2019), com a justificativa de alinhar a Resolução CNE nº 02/2015 à BNCC, aprovada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), instalou-se no CNE a discussão dessas reformulações, processo que deu origem à resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, mesmo sob forte oposição das entidades representativas dos educadores.

Ainda segundo os autores:

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e

suas desigualdades. Confirma esta leitura o estudo realizado por Evangelista, Fiera e Tilton (2019), denominado Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado, no qual se destaca o fato de que os conselheiros que elaboraram a resolução das diretrizes para a formação de professores, que acabou finalmente aprovada em sua versão 3, e aqueles que a aprovaram por unanimidade possuem relações ou vínculos explícitos com instituições do espectro da educação privada, com sua lógica empresarial voltada à ordenação do status quo. Entre elas, instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS), entre outros. Ainda segundo o estudo mencionado, apenas dois conselheiros da Comissão Bicameral do CNE teriam vínculos com instituições públicas de ensino superior.

Apesar dos avanços nas discussões e da importância do tema vigorar em pauta, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, no que se refere aos docentes da EPT, ainda tem brechas e legitimam a prática docente baseada na experiência profissional e as formações aligeiradas.

Para que uma política pública de qualificação profissional seja considerada fator de inclusão social e de desenvolvimento econômico, não basta triplicar a oferta de EPT utilizando o “notório saber” como requisito suficiente para atuação docente ou a formação pedagógica sem a visão do mundo do trabalho, há que se promover a formação do docente na e para a EPT de forma integral, como estratégia de alcance de meta.

Superar essa estrutura fragmentada, improvisada e insuficiente de formação que caracteriza a prática de muitos docentes da EPT “implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.” (MACHADO, 2008a, p. 10).

Partindo deste contexto e, considerando que ainda não existe uma política nacional de formação de professores da EPT, busca-se neste trabalho a reflexão sobre os saberes docentes necessários para atuar na EPT e a consolidação de princípios que subsidiem a elaboração de uma proposta de diretrizes de formação deste profissional, tendo como objetivo constituir um *cópus* de conhecimentos acerca da formação de professores, com base nos trabalhos publicados entre 2011 e 2019, que sustentem o desenvolvimento de um Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e auxiliar na construção de

Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica a ser apresentado a gestores do MEC.

A seguir, será apresentado o processo de construção do sujeito-docente, seus saberes e a invisibilidade institucional deste profissional.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo, busca-se identificar o processo de construção do sujeito-docente. Citando Nóvoa (2001, p.1) “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática”. O processo de construção dos saberes docentes ocorre predominantemente de forma solitária e provém de diversas fontes: formação inicial e continuada, socialização escolar, experiência profissional, cultura pessoal, aprendizagem com pares, entre outras.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. Vários autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores: Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier et al. (1998), Martin (1993, 1997), Mellouki e Tardif (1995), Paquay (1993), Raymond (1993), Raymond, Butt, Yamagishi (1993), Shulman (1986). Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. (TARDIF, 2000, p. 213).

A partir desta análise, Tardif (2000) propôs um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes, fugindo da categorização que permite discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes.

Seu quadro evidencia fenômenos importantes, relacionados à prática profissional, buscando registrar também a natureza social do saber profissional, muitas vezes produzido anteriormente à carreira propriamente dita.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2000, p. 215)

Compreende-se, então, que os saberes docentes (e do indivíduo) estão diretamente relacionados à socialização e que uma parte deles, relativos à relação ensino-aprendizagem, ao papel profissional do professor e sobre como ensinar, origina-se da sua própria história de vida, principalmente enquanto estudantes. “Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.” (TARDIF, 2000, p. 217)

Ainda para Tardif (2000), embora a formação inicial haja na modificação das crenças sobre o ensino, o que se verifica é que o legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo, sendo modificado no desenrolar da carreira, o que se configura um novo processo de socialização. Estabelecendo o recorte para a EPT, destaca-se que nesta modalidade à docência:

é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.219)

Para tratar da formação docente na EPT é necessário delinear o perfil do profissional atualmente em exercício e identificar as lacunas em que se pode atuar fortemente. Assim, torna-se mais coerente a reflexão sobre os saberes inerentes à profissão e sobre o perfil desejável para este profissional no futuro.

### 3.1 A INVISIBILIDADE DO DOCENTE EPT NO CENSO ESCOLAR

Para delinear o perfil do profissional que atualmente atua na EPT, esbarramos na primeira, e aqui considerada a principal, lacuna que se deve preencher: a invisibilidade deste profissional no Censo Escolar, no Anuário Brasileiro da Educação Básica, nos indicadores do INEP, na Plataforma Nilo Peçanha (que apenas consolida dados dos docentes dos Institutos Federais) e demais dispositivos legais. A invisibilidade do docente que atua na EPT e a falta de reconhecimento social da sua importância para o desenvolvimento da educação e a implantação de um projeto de nação é um dos pontos chave da problemática de sua formação.

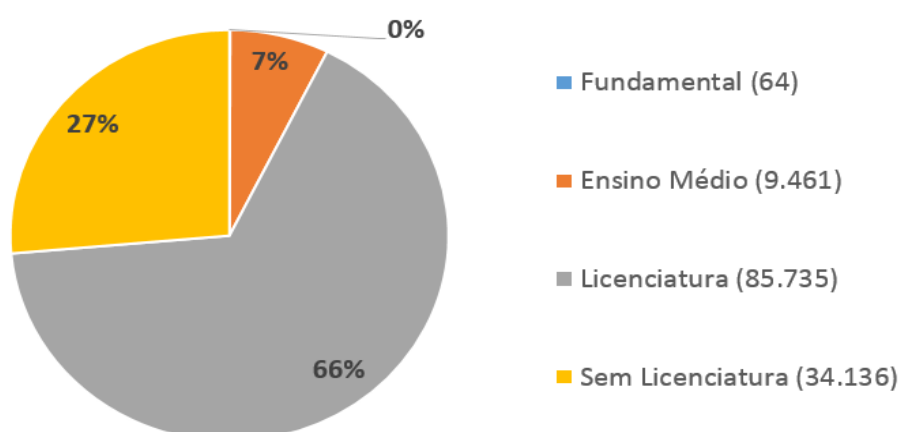
Embora, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Profissional e Tecnológica faça parte da Educação Básica, essa modalidade possui características próprias e atividades ora concomitantes, ora integradas e ora subsequentes ao Ensino Médio. Há que se considerar que atuam na modalidade, tanto professores das áreas específicas técnicas como professores das áreas de conhecimentos gerais propedêuticos.

A diversidade de formação pedagógica desses docentes, aliada à heterogeneidade dos espaços institucionais de atuação, perfil dos discentes atendidos, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para estes professores (atividade de trabalho principal ou complementar), não permite uma leitura estatística de dados sem levar em consideração essas variáveis.

Nos dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, é possível identificar que dos 129.396 docentes que atuam na EPT, somando-se professores com Ensino Fundamental, Ensino Médio ou formação superior sem complementação

pedagógica, existem 43.661 (34%) docentes sem a formação mínima exigida por lei (INEP, 2019). Este dado é sabidamente incoerente com a realidade da EPT e sua especificidade não é verificável através de dados estatísticos globais, visto que neste montante existem docentes das disciplinas propedêuticas e específicas.

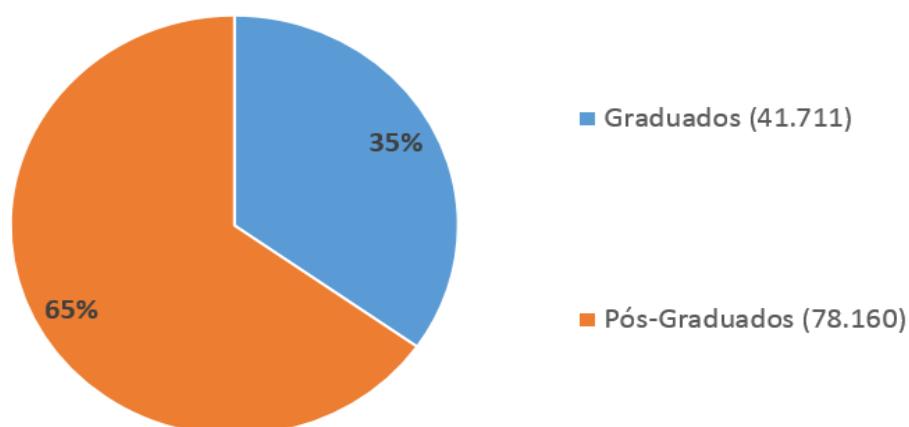
Gráfico 1 - Docentes da EPT por formação acadêmica



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Dos docentes atuantes na EPT, que possuem graduação em nível superior, licenciados e não licenciados, é possível identificar, conforme Gráfico 2, que 65% deles possuem alguma especialização.

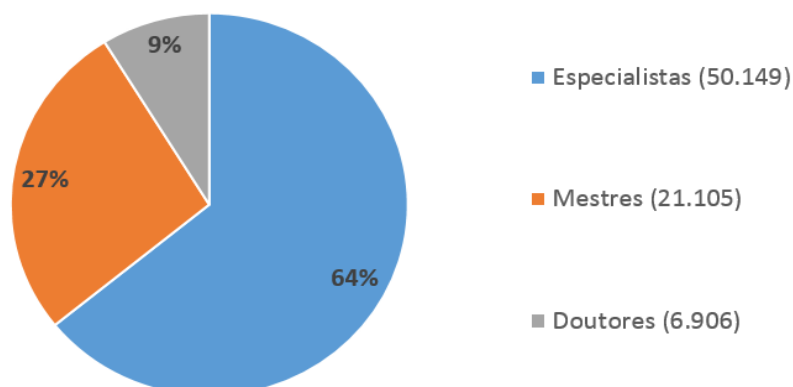
Gráfico 2 - Docentes da EPT graduados e pós-graduados



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Outra lacuna verificável a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 é a indução à falsa constatação de que os professores licenciados (em áreas propedêuticas) ou “supertitulados” (formados em programas de mestrado e doutorado) estariam habilitados a atuar na EPT.

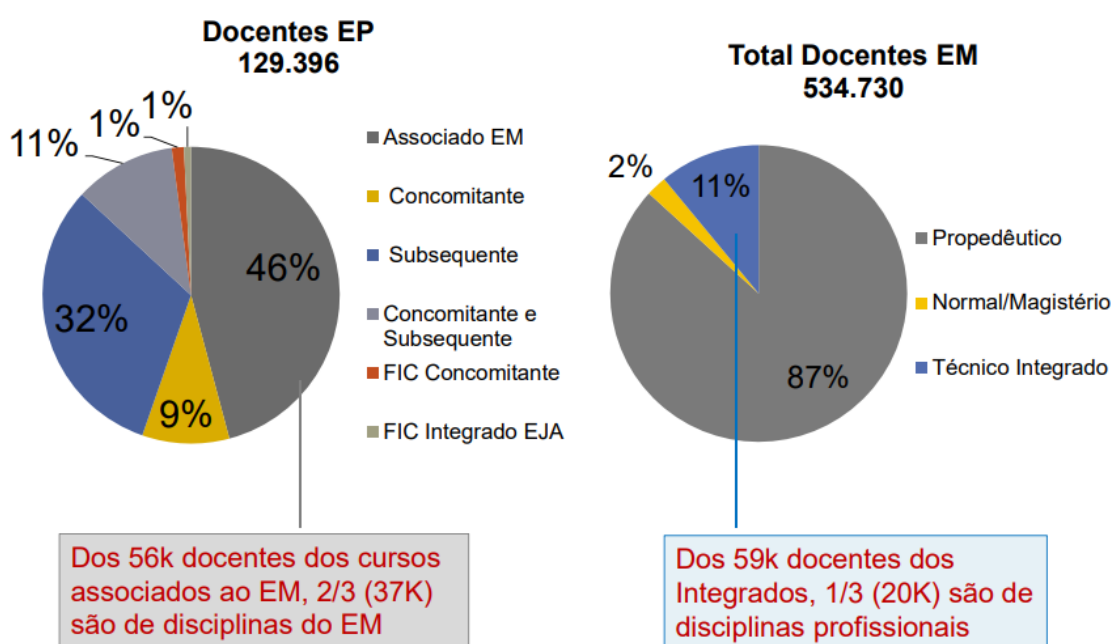
Gráfico 3 - Docentes da EPT por formação em Pós-graduação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Minerando ainda mais os dados do Censo 2018, é possível identificar que a atuação dos docentes por tipo de curso e área de conhecimento:

Gráfico 4 - Docentes da EPT por tipo de curso e área de conhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Desconsidera-se nesta constatação que licenciados em disciplinas propedêuticas podem não ter formação específica para atuar em EPT e que graduados que passaram por programas de pós-graduação não necessariamente possuem algum tipo de formação docente.

Não basta, portanto, formular a norma enquanto princípio geral, com o qual, de modo geral, concordamos. Há de refletir como materializá-la, dadas as especificidades da educação profissional. (KUENZER, 2006, p.36)

Isso contribui com a desenvolvimento e materialização de ações para a formação do docente para EPT, porém, é importante refletir sobre quem é esse professor que atua na EPT – hoje – onde ele atua e a quem atende. Assim, é possível trilhar um percurso que permita identificar os saberes necessários para atuação nesta modalidade de ensino.

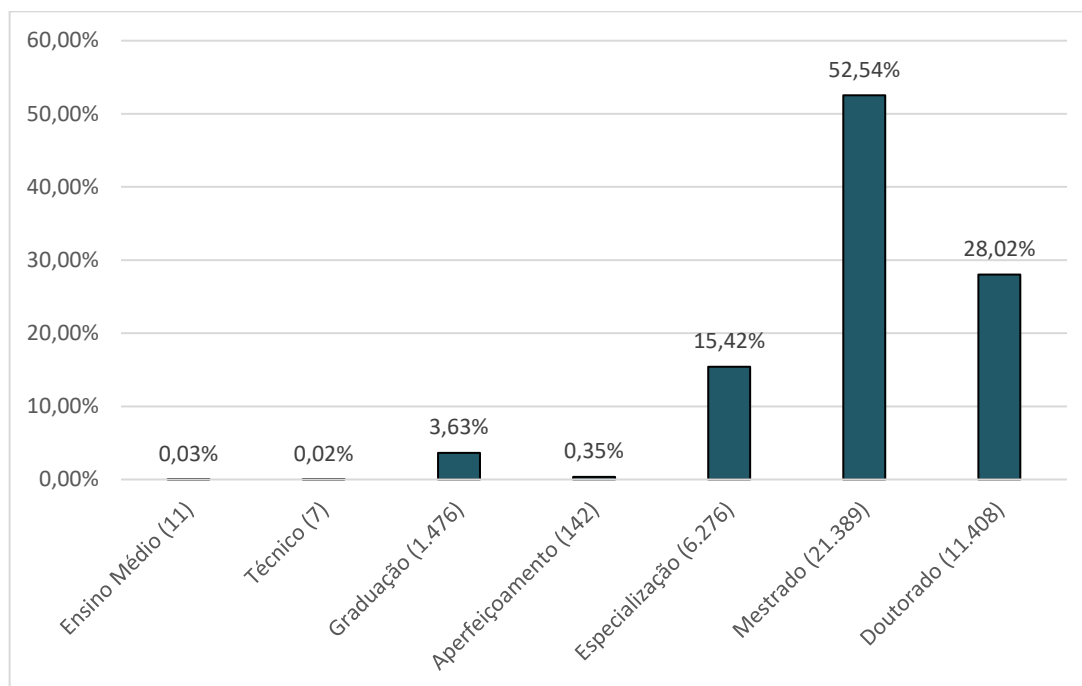
### 3.2 A PLATAFORMA NILO PEÇANHA

Em 2018 a SETEC lançou a plataforma Nilo Peçanha – PNP para apresentar dados consolidados sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa plataforma é

um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela SETEC/MEC. (MEC, 2018, n.p)

A partir da análise dos microdados da PNP, que apresenta a maior escolaridade dos servidores, é possível identificar 40.709 docentes atuando na Rede Federal. Desse montante é possível verificar o seguinte cenário:

Gráfico 5 – Docentes da Rede Federal por formação acadêmica



Fonte: Fonte: Elaboração própria a **partir de dados** de PNP (2019).

Com a leitura do Gráfico 5 verifica-se também que a quantidade de docentes sem a formação mínima exigida por lei, exercendo atividades na Rede Federal é inexpressiva comparada ao todo. Sendo que atualmente a forma de contratação desses docentes é relativamente padronizada, via concurso público, conclui-se que esses docentes estão em vias de aposentadoria.

A incoerência dessa análise de dados com a realidade da EPT brasileira torna-se ainda mais evidente que na análise dos dados censo. Reforça-se aqui a falsa impressão de que professores “supertitulados” estão aptos a exercer a docência e que o cenário da Rede Federal não precisa de tanta atenção.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção desse trabalho, foi utilizada pesquisa de abordagem qualitativa, predominantemente descritiva, que segundo Gil (2008), possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, como procedimentos técnicos foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de solucionar um problema por meio de procedimentos científicos. Investiga-se um cenário no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória). Para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. Podem ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo.

Assim, os procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica foram desenvolvidos para identificar a resposta para o questionamento: Quais são os saberes profissionais docentes necessários e/ou importantes para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica?

Na etapa de pesquisa documental, foram analisados, no âmbito do estado brasileiro, os dispositivos legais (leis, decretos, resoluções, entre outros) destinados a regulamentar a formação de professores e EPT, o qual foi organizado em ordem cronológica. Também se descreveu informações estatísticas referente a configuração do docente na EPT, em censos escolares realizados pelo INEP, que retrata que há 129.396 docentes atuando na EPT. É importante destacar que neste montante são considerados todos os docentes que atuam na modalidade, incluindo os docentes de disciplinas propedêuticas.

Como resultado da pesquisa bibliográfica foi realizado a sistematização das produções acadêmicas que sustentam o tema. Dessa forma, foram selecionados autores que pudessem colaborar com a compreensão, problematização e análise crítica das ações de formação de professores para a EPT, em especial no cenário brasileiro. Esses dados serão apresentados e analisados no capítulo 5.

Ao realizar a busca por produções acadêmicas, no Portal de Periódicos da CAPES, foram utilizadas as entradas chave: saberes docentes EPT e formação docente EPT. O recorte temporal foi de 2015 a 2019, contemplando trabalhos produzidos em português, com o objetivo de identificar saberes docentes recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente na EPT. O Portal Capes foi escolhido por que esse tem o papel de democratizar o acesso a pesquisas científicas, diversa com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional pois é:

uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. (CAPES, 2017)

Após busca no Portal de Periódicos da CAPES, com as entradas chave: **saberes docentes EPT e formação docente EPT**, devido ao número reduzido de trabalhos produzidos no horizonte temporal previamente estabelecido (2015 a 2019), optou-se por ampliar o período e foram considerados os trabalhos produzidos entre 2011 e 2019. Cabe salientar que a reduzida produção científica sobre o tema já era um fator esperado e mencionado aqui, o qual também se configura como fator motivador para a realização dessa pesquisa.

Dessa forma, constitui-se a partir desses procedimentos o escopo para conseguir alcançar o objetivo geral de constituir um corpúsculo de conhecimentos acerca da formação de professores, com base nos trabalhos publicados entre 2011 e 2018, que sustentem o desenvolvimento de um Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e auxiliar na construção de Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica a ser apresentado a gestores do MEC e desenvolver os objetivos específicos dessa pesquisa, a saber:

- Identificar e analisar as publicações e pesquisas que tratam do tema dos saberes necessários/importantes para o exercício da docência no âmbito da EPT;
- Desenvolver Caderno de Apoio à Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e auxiliar na

construção de Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes na e para Educação Profissional e Tecnológica a ser apresentado a gestores do MEC;

Assim sendo, os procedimentos metodológicos trilham fatores relevantes à formação docente em EPT, para dessa forma subsidiar a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente materializada no produto educacional, apêndice a esse trabalho. A seguir, será apresentada a metodologia e os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES.

## 5 MAPEAMENTO DOS CONHECIMENTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2011 A 2018

Ao realizar a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, com as chaves de pesquisa **saberes docentes EPT e formação docente EPT**, no recorte temporal de 2011 a 2019, foram encontrados trinta e quatro trabalhos produzidos em português. Concluída a leitura dos resumos dos trinta e quatro trabalhos encontrados e considerando o distanciamento do tema aqui discutido, foram descartados quinze trabalhos, restando dezenove trabalhos para leitura completa, a saber:

Quadro 2 - Publicações 2011 a 2019 - Saberes docentes EPT e formação docente

Código	Título	Autor	Disponível em	Ano
T-1	Saberes, Identidades, Autonomia Na Cultura Docente Da Educação Profissional E Tecnológica	Vera Fartes Adriana Paula Q. Oliveira Santos	Cadernos de Pesquisa - <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a04v41n143.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a04v41n143.pdf</a>	2011
T-2	O Potencial Das Atividades Centradas Em Produções De Alunos Na Formação De Professores De Matemática	Ana Teresa De Oliveira, Gilda De La Rocque Palis	Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa- <a href="http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v14n3/v14n3a4.pdf">http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v14n3/v14n3a4.pdf</a>	2011
T-3	Ser Bacharel E Professor: Dilemas Na Formação De Docentes Para A Educação Profissional E Ensino Superior	V. S. Oliveira, R. F. Silva	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913</a>	2012
T-4	Os Saberes Dos Professores-referência no Ensino De Contabilidade	Miranda, Gilberto Jose ; Pereira De Castro Casa Nova, Silvia ; Cornacchione Junior, Edgard Bruno	XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade - <a href="http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf</a>	2012
T-5	Docência Universitária Em Diários: O Curso De Biblioteconomia Na Escrita Dos Novos Professores	Diniz, Edileuda; Da Rocha, Simone	Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS - <a href="https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/32141/31547">https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/32141/31547</a>	2012
T-6	Os Professores Da Educação Profissional: Saberes E Práticas	José Ângelo Gariglio Suzana Lana Burnier	Cadernos de Pesquisa - <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf</a>	2014

T-7	Produção De Conhecimentos Na Educação Profissional	M. M. M. Vieira <sup>1</sup> E J. A. Vieira	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994/800">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994/800</a>	<b>2014</b>
T-8	Os Desafios Do Pedagogo Na Função Supervisora Em Uma Instituição De Educação Profissional	I. A. Carvalho	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS</a>	<b>2014</b>
T-9	A Construção Da Profissionalidade Docente Para A Educação Profissional: Análise De Concursos Públicos Para Docente	S. P. S. Cruz E T. R. S. Vital	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS</a>	<b>2014</b>
T-10	Formação Do Docente Da Educação Profissional E Tecnológica No Brasil: Um Diálogo Com As Faculdades De Educação E O Curso De Pedagogia	Olgamir Francisco De Carvalho; Francisco Heitor De Magalhães Souza	Revista Educação Social - <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf</a>	<b>2014</b>
T-11	Qualidade De Vida No Trabalho (Qvt): Um Estudo Com Professores Dos Institutos Federais	Oliveira, R ; Silva, I ; Castro, D ; Limongi-frança, A	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1726">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1726</a>	<b>2015</b>
T-12	Histórias Tecidas E Publicizadas: Formação, Identidade E Desenvolvimento Profissional	Souza, M ; Guimarães, I	<b>Holos</b> - <a href="http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/article/download">www.portaldeperiodicos.unisul.br &gt; index.php &gt; article &gt; download</a>	<b>2016</b>
T-13	Plano Nacional De Educação E Seus Desdobramentos Sobre As Novas Diretrizes Para A Formação De Professores Da Educação Profissional: Identidades Profissionais Em Construção	Silva, F	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986/1575">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986/1575</a>	<b>2016</b>
T-14	A Formação Docente Para A Educação Profissional Técnica E Sua Influência Na Atuação Dos Professores Do Instituto Federal Do Amapá– Câmpus Macapá: Um Estudo De Caso.	I. A. C. Guedes, L. B. Sanchez	<b>Holos</b>	<b>2017</b>
T-15	Bacharéis Que Se Tornam Professores: Inserção E Prática Profissionais De Engenheiros No Ensino Superior	Silva, S; Souza, Fcs	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033</a>	<b>2017</b>

T-16	A Produção Acadêmica Da Formação De Professores Na Educação Profissional	Carneiro, I ; Cavalcante, M	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS</a>	<b>2018</b>
T-17	Formação De Professores Da Educação Profissional: Análise De Produções Acadêmicas	M. M. M. Vieira	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160</a>	<b>2018</b>
T-18	Formação Profissional E Perfil Docente Da Educação Profissional E Tecnológica: Um Estudo No Iftm - Câmpus Paracatu	Terezinha Rosa De Aguiar Souza, João Felipe Souza	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf</a>	<b>2018</b>
T-19	Perfil E Percepções Sobre A Prática Pedagógica Do Professor Bacharel Na Educação Profissional	J. A. Oliveira, Y. F. O. Silva	<b>Holos</b> - <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998/pdf</a>	<b>2018</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da CAPES

Dos dezenove trabalhos selecionados, chama atenção a valorosa contribuição da Revista Holos, do IFRN, que publicou treze destes trabalhos. Para identificação, os trabalhos mapeados e lidos integralmente foram codificados, conforme coluna 1, do quadro 2, e assim serão agora apresentados. Destaca-se que não será dada ênfase ao contexto apresentado nem às lacunas identificadas nos textos lidos, por entender que aqui este cenário já foi apresentado. O objetivo prioritário é extrair as principais colaborações para a identificação dos saberes profissionais docentes necessários e/ou importantes para exercício da docência na EPT.

Diante da incipiência de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação docente, as autoras do T-1 identificam saberes mobilizados para a construção da identidade profissional de forma geral, se utilizando de obras de múltiplos campos do conhecimento. Mais especificamente na construção da identidade profissional do docente, baseado nos estudos de Bourdieu, Dewey, Dubet e Perrenoud, apresenta-se a articulação dos saberes à experiência, resultando numa diferenciação social quanto às apropriações dos saberes.

Aproximando-se das reflexões feitas por Tardif, as autoras do T-1 identificam a importância dos saberes construídos em situação de trabalho, tomando a experiência como um dos fundamentos epistemológicos da função docente, e estabelecendo que é nessa relação específica de trabalho que os saberes docentes ganham sentido e validade.

Procurando articular as contribuições encontradas às discussões mais recentes sobre a formação docente na EPT, no T-1 são formuladas 4 teses:

- Na primeira tese, defende-se que as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT interferem significativamente na cultura profissional dos docentes;
- Na segunda, discute-se a constituição da identidade docente, totalmente influenciada pelas diferentes configurações históricas, culturais e relacionais de um sujeito constituído por várias identidades, algumas até contraditórias;
- Na terceira tese discute-se os saberes docentes como saberes da experiência; e
- Na quarta tese o foco é na autonomia docente na EPT e busca-se compreender os docentes e os saberes da experiência, considerando os dilemas e contradições da dinâmica da sociedade e da constituição dos sujeitos.

Embora o T-1 tenha uma importante colaboração na apresentação de bases conceituais e na compreensão da constituição do sujeito docente, considerando a complexidade e influência da constituição de sua identidade na sua prática docente, a apresentação dos saberes docentes se concentra mais nos processos culturais de aprendizagem, nos saberes da experiência e a sua indissociabilidade e influência na formação formal.

Sua principal contribuição, para este trabalho, é a reflexão de que os saberes têm uma história, as aprendizagens têm contextos, os docentes têm múltiplas ancoragens sociais e que isso resulta numa diferenciação social quanto às apropriações dos saberes.

Focado na Educação Matemática e se baseando nos estudos de Shulman e Tardif, as autoras do T-2 apresentam uma reflexão sobre os saberes docentes, sua produção e suas diferentes naturezas. A analogia de que o conhecimento matemático necessário para ensinar matemática escolar de forma eficiente é diferente do necessário para

pesquisadores e profissionais das diversas áreas que usam a matemática, foi o critério de inclusão deste trabalho nas leituras integrais.

No T-2, utiliza-se como base para reflexão a tipificação de três saberes docentes: o saber do conteúdo, o saber curricular (programas, materiais instrucionais, parâmetros, currículo horizontal e vertical) e o saber pedagógico do conteúdo e apresenta-se que a essência da formação docente deveria se situar na prática de ensinar e ser constituída por estudos sistemáticos de atividades centrais da prática docente, se utilizando de materiais que representam o trabalho de ensinar. A alternativa proposta neste estudo é uma estratégia de formação baseada na análise da produção dos estudantes.

Já os autores do T-3 trazem uma discussão bem específica e centrada em um dos desafios propostos por este trabalho: a formação de docentes bacharéis. Os autores tratam da formação dos bacharéis que atuam como docentes tanto na EPT quanto no Ensino Superior, por considerar semelhantes as características no perfil formativo e profissional desses docentes, e destacam a necessidade de formação pedagógica para esses profissionais.

Uma das principais contribuições do T-3 é o conceito de atitude de reflexão, que precisa estar presente no docente para que ele atenda a necessidade social de uma formação que não privilegia somente os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, mas também valorize o aspecto humanístico e integral, articulando os eixos indissociáveis: ciência, trabalho, tecnologia e cultura.

No T-3 aparece pela primeira vez a indicação de reflexão sobre os processos de seleção e admissão dos docentes, notadamente os da Rede Federal, que passam por concurso público. Destaca-se que muitas vezes o que mais se valoriza nesses processos são os conhecimentos específicos em relação a área de formação, bem como a experiência profissional e titulações na área comum à de formação inicial e não a formação pedagógica, pré-requisito para o exercício da docência.

Outra importante contribuição do T-3 é a sugestão de revisão e ampliação do espaço de formação docente dentro dos programas de pós-graduação, promovendo institucionalmente a articulação entre ensino e pesquisa e desconstruindo a ideia de que formando o pesquisador naturalmente se forma o professor.

Mudando a perspectiva até aqui trabalhada, os autores do T-4 apresentam os saberes predominantes nos docentes percebidos como docentes referência pelos estudantes de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira.

Para auxiliar na pesquisa, os autores do T-4 elaboraram uma tabela condensando os conceitos analisados em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência. A tabela abaixo apresentada é uma valiosa contribuição a esse trabalho:

Figura 1 - Saberes conhecimento e competências docentes

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000, 2003)	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Masetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012, p. 145)

Após mapeamento dos conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, conclui-se que em todos os estudos analisados a profissionalização docente

compõe-se basicamente de saber, *saber-fazer* e *saber-ser*, embora apresentados de formas diferentes,

Vale destacar que na contramão da conclusão da pesquisa, que verificou que 92% dos estudantes consideram a didática ou metodologia de ensino como o principal atributo de um docente referência e também da maioria dos estudiosos na área da formação docente, na área de Contabilidade, dos dezoito cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e os três de Doutorado existentes no Brasil, até 2008, em apenas dois havia obrigatoriedade de se cursarem disciplinas didático-pedagógicas, dado que corrobora com a equivocada constatação, aqui já mencionada, de que docentes “supertitulados” (formados em programas de mestrado e doutorado) não estariam habilitados ou aptos a atuar na EPT, enquanto etapa da educação básica.

Na perspectiva do docente, as autoras do T-5 analisaram diários produzidos por docentes do curso de Biblioteconomia de uma universidade federal como processos reflexivos no exercício da docência. Ao narrarem, elas apontam que, o docente passa a refletir sobre a sua própria prática, além de pensar na construção de novos conhecimentos ao invés de reproduzir o que já foi feito.

O ponto chave trabalhado no T-5 é a reflexão sobre a prática como estratégia de formação continuada, a capacidade de contextualizar as informações de que dispõe, bem como analisá-las conscientemente para auxiliar na formação de um discente capaz de interagir criticamente com o mundo e produzir seu próprio saber.

Alinhado à constatação de outros textos aqui analisados, no T-5 discute-se que os programas de pós-graduação na área de Biblioteconomia se restringem a preparar pesquisadores e não priorizam a didática, que trata do saber ensinar. Outra constatação comum é a que os processos seletivos focam na titulação do candidato, não especificando a necessidade de conhecimento sobre teoria do ensino, da didática e da pedagogia. Com relação aos saberes que envolvem o exercício da docência, três campos são explicitamente apresentados pelos autores: os conhecimentos da experiência, os conhecimentos dos conteúdos e os saberes pedagógicos da docência.

Visando contribuir para o avanço das reflexões acerca da formação inicial e continuada dos docentes da EPT, os autores do T-6 discutem a política de não formação desses docentes e como ela impacta na perpetuação da visão de que o

mais importante para o docente que atua nessa modalidade é ser profissional da área relacionada às disciplinas que vão ser lecionadas.

Ao analisar a prática profissional e percepção sobre a docência de professores de escolas técnicas, os autores concluíram que existem três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição desses profissionais: os saberes laborais (relativos ao mundo do trabalho); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura.

Já com relação ao processo de construção desses saberes, concluiu-se que eles se dão nas vivências em espaços sociais outros, para além dos muros do campo pedagógico ou seja, na percepção dos professores pesquisados a formação inicial e continuada para o exercício da docência mostrou-se fortemente vinculada às experiências formativas exteriores ao ofício de ensinar e distante do que seria propriamente a formação pedagógica.

Mesmo identificando a supervalorização dos saberes do mundo do trabalho, vale destacar que, na percepção dos docentes pesquisados, esses saberes estão estritamente relacionados às demandas do mercado e que são periféricos os saberes relacionados a outros aspectos da formação para o trabalho, como informações e discussões sobre direitos trabalhistas, organização sindical ou de outros movimentos sociais ou sobre meritocracia. Poucos docentes mencionam, por exemplo, a necessidade de se articular a formação para o trabalho com uma formação mais ampla para a felicidade, a expressão, a realização pessoal ou ainda para a vida coletiva.

Os autores do T-7 propõem uma reflexão sobre a EPT como um espaço educativo de produção de conhecimento, que não se restringe à formação de mão de obra e apontam o docente como ator determinante para articulação entre o saber social e o científico, caminho para a produção do conhecimento na EPT.

Apesar da importante discussão sobre articulação de saberes, ao final da leitura do T-7, não foi possível incorporar maiores contribuições ao trabalho aqui desenvolvido, visto que o texto foca no processo de aprendizagem dos discentes e na atuação do docente como articulador de saberes.

O critério de inclusão do T-8 na relação de textos para leitura integral foi o seu objetivo de identificar a percepção dos docentes acerca da atuação do pedagogo como organizador do espaço de aprendizagem nas instituições de EPT e verificar a relação estabelecida entre pedagogos e docentes. E também pelo fato da pedagogia ser campo essencial de subsídios para a formação docente.

A autora apresenta o profissional pedagogo como um parceiro político-pedagógico do docente à medida que seus saberes e os conhecimentos interagem, objetivando a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar. No decorrer da leitura é possível verificar também que, entre os docentes entrevistados, o pedagogo é visto como sujeito capaz de qualificar a ação pedagógica no contexto da escola, visto que ele tem papel fundamental na formação continuada dos docentes no próprio local de trabalho. Nessa relação docente-pedagogo, a autora compreende que emergem saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, conceito já trabalhado por Tardif.

Ainda nessa linha, como maior contribuição para esse trabalho, a autora apresenta o saber docente como um saber plural que compreende, além dos saberes da experiência: a formação profissional (saberes construídos pelas instituições de formação de professores); os saberes disciplinares (que surgem da tradição cultural) e os saberes curriculares (programas escolares).

Nesta perspectiva, o pedagogo como articulador de saberes é um ator de suma importância à prática docente. A autora faz questão de ressaltar que, nessa relação, os saberes do pedagogo não são superiores nem inferiores aos saberes docentes e sim complementares, principalmente quando se avalia a prática de docentes de disciplinas específicas da EPT.

Outra contribuição relevante levantada pela autora do T-8 são os questionamentos: a formação no Curso de Pedagogia proporciona conhecimentos suficientes para atuação na EPT? A atuação do pedagogo em instituições de EPT é diferente da atuação em outras modalidades de ensino? Tanto aqui, quanto no T-8 já se discutiu que saberes pedagógicos desarticulados dos saberes do mundo do trabalho não contemplam a pluralidade de saberes necessários para a atuação na EPT. No T-8 especificamente, nos relatos dos pedagogos pesquisados, é unânime a fala de que o

curso de pedagogia não abrange a EPT, embora a EPT seja parte da Educação Básica.

Aprofundando a discussão iniciada no T-3, as autoras do T-9 propõem uma reflexão sobre a ênfase dada aos conhecimentos específicos em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos nos processos seletivos para atuação na EPT. Inicialmente as autoras buscaram identificar os conhecimentos docentes exigidos nos concursos públicos e as práticas de formação continuada e em serviço desenvolvidas para docentes nos IFES. A abordagem da docência em sua multirreferencialidade, expressada nas diversas relações que os indivíduos estabelecem nos espaços sociais de construção da profissão se aproxima da discutida por Tardif.

Na análise propriamente dita dos concursos públicos para ingresso na carreira docente da EPT, as autoras destacam que os certames não tem sido muito inovadores. Na maioria dos casos, exige-se predominantemente nas provas objetivas sobre os conhecimentos dos fundamentos da educação e da legislação educacional e não há grandes modificações em relação às etapas dos concursos nas instituições pesquisadas, prevalecendo sempre as mesmas, o que ocasiona um distanciamento significativo entre os conhecimentos exigidos nos editais dos concursos e as condições concretas de trabalho do docente da EPT.

Na redação do T-9, o concurso público de ingresso na carreira docente é apontado como um dos elementos definidores da construção do ser docente da EPT, nela são apontadas críticas à ênfase dada aos conhecimentos específicos das áreas de formação dos bacharéis e dos licenciados em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos e sua maior contribuição a este trabalho é a sugestão da construção de novos perfis de concurso, incluindo etapas de formação.

Ampliando a discussão sobre o papel das faculdades de educação e pedagogia, iniciada no T-8, os autores do T-10 trazem luz à construção de uma nova institucionalidade da EPT a partir da criação dos Institutos Federais de Educação e seu papel enquanto lócus da formação docente.

Nas considerações iniciais, os autores do T-10 levantam questões que têm mobilizado os debates acadêmicos sobre formação docente e que se apresentaram de extrema relevância para subsidiar a reflexão dos gestores do MEC na elaboração de diretrizes

de formação docente na e para EPT, a saber:

- Há especificidades na formação do docente da EPT?
- Como e onde os docentes da EPT adquirem os saberes da docência?
- Quais são os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática profissional?
- Que modelo(s) de formação responderia(m) adequadamente a essas questões?

O problema especificamente investigado pelos autores do T-10 refere-se ao perfil de formação dos docentes da EPT e a análise dele objetivou exercitar o diálogo entre as instituições envolvidas no processo de formação desses profissionais.

Inicialmente, os autores identificaram duas contradições importantes na discussão da formação docente.

A primeira contradição trata da relação entre a obrigatoriedade da formação pedagógica nos cursos de licenciatura das áreas propedêuticas e a dispensa dessa obrigatoriedade nos cursos de formação dos docentes de disciplinas específicas da EPT. Contradição essa que evidencia que os estudos propedêuticos requerem docentes pedagogicamente preparados para a sua condução, enquanto que os estudos profissionais e tecnológicos dispensam os saberes da docência.

A segunda contradição aponta a ausência de disciplinas ou componentes curriculares do campo da EPT nas faculdades de educação (lócus complementar da formação docente em diversos campos científicos). O que evidencia que o modelo de formação pedagógica atual ignora a especificidade da EPT, portanto, não pode responder adequadamente às demandas de formação do docente da EPT.

Os autores do T-10 contribuem ainda mais para este trabalho quando, baseando-se nos estudos de Tardif, alertam que a valorização da abstração (nos saberes pedagógicos desarticulados das situações concretas da prática docente) por parte da academia contribui para o distanciamento dos docentes de disciplinas técnicas dos livros e dos eventos da área da educação. Ponto que deve ser observado e trabalhado amiúde na elaboração de qualquer diretriz de formação docente.

Apropriando-se dos estudos de Machado (2008b), outro ponto importante apontado é a utilização do estágio como uma etapa de formação em dois tempos articulados: um na perspectiva do saber docente e outro na perspectiva do aprimoramento do saber específico. Vale destacar que os autores tratam especificamente das faculdades de educação como *lócus* da formação docente e de seus desafios para contemplar a formação dos docentes da e para a EPT.

Com a expansão da Rede Federal brasileira e o aumento significativo do número de docentes que atuam na EPT, os autores do T-11 se propuseram a analisar o grau de satisfação dos docentes dos Institutos Federais em relação à Qualidade de Vida no Trabalho. O critério de inclusão do T-11 no rol dos textos para leitura integral foi identificar se havia alguma menção à formação inicial e/ou continuada nas análises e se esse é um fator considerado relevante pelos docentes para a sua qualidade de vida.

As variáveis do domínio organizacional foram as que mais se aproximaram da temática aqui trabalhada, através da análise delas foi verificado que os docentes pesquisados informaram estar parcialmente satisfeitos com as oportunidades de desenvolvimento profissional.

Apesar dos autores do T-11 terem verificado a importância dos aspectos da qualidade de vida no trabalho para a qualidade da educação, não houveram mais contribuições relevantes para a elaboração de diretrizes de formação docente.

Os autores do T-12 investigaram o processo de formação, construção da identidade e desenvolvimento profissional dos docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia.

O *lócus* da investigação foi um instituto da Rede Federal e os autores corroboram com as reflexões de que a formação prioritária, para o exercício da docência, por meio de cursos de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado é lacunar, visto que esses programas em sua maioria formam pesquisadores.

Ao analisar o percurso identitário dos docentes, os autores buscam identificar como o atual modelo de produção científico e acadêmico tem afetado os docentes investigados e qual a importância atribuída à produção por esses profissionais.

Como principal contribuição a este trabalho, além das reflexões propostas, fica a sugestão de que os programas de pós-graduação também se tornem espaço de estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem; nos quais os docentes possam entender e avaliar suas práticas. Para além da formação continuada, os autores sugerem que disciplinas que contemplam formação pedagógica sejam ofertadas a todos que se propõem a adentrar nos caminhos da docência.

Já pela leitura do título e resumo do T-13 a proximidade pelo tema aqui tratado chamou muita atenção. A autora se propôs a discutir as relações entre o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei no 13.005, de 2014, e as Diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, Resolução 02, de 2015, assim como os impactos das políticas educacionais sobre a construção da identidade do docente da EPT.

Na introdução a autora já apresenta a denúncia, como ela mesma denomina, sobre o descaso e ausência de políticas públicas de formação docente para a EPT e chama atenção para como essas políticas (ou a ausência delas) exercem forte relação com o projeto societário em construção em cada momento histórico e que estas influenciam tanto a fabricação das identidades profissionais desses professores quanto dos profissionais que estes 'formam'.

O T-13 é constituído por quatro partes: inicialmente discute-se a questão da formação docente no PNE e seus desdobramentos, em seguida é caracterizado o docente que atua na EPT, no terceiro momento há uma reflexão a respeito dos impactos das políticas educacionais e da socialização/trabalho docente na construção/fabricação da sua identidade profissional e nas considerações finais articulam-se alguns aspectos sobre a relação entre as políticas da EPT e de formação docente com a construção/fabricação da identidade profissional dos docentes da EPT.

A caracterização do docente que atua na EPT seria, para este trabalho, sua contribuição mais relevante, não fosse a fonte dos dados datada do ano de 2012 a qual modificou-se durante os anos seguintes. Porém, sua estrutura contribuirá para a elaboração do Caderno de apoio à gestão.

Dentre as possibilidades de formação inicial indicadas na Resolução 02/2015, a autora foca na reflexão sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não

licenciados e reforça (a convicção aqui já apresentada) que a instituição e implementação de uma política de formação docente é uma importante decisão política, capaz de influenciar na construção de uma identidade profissional e consequentemente permitir uma educação emancipatória.

Utilizando um recorte voltado para a Rede Federal, autores do T-14 se propuseram a analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos docentes de um instituto federal. A categorização dos docentes, para a análise, se deu basicamente entre licenciados (formados para a docência, com foco no ensino propedêutico e lacunas na relação educação e trabalho) e bacharéis (com domínio do campo científico, mas, sem formação pedagógica).

Refletindo sobre os saberes docentes necessários para atuar na EPT, os autores delineiam como ideal um profissional que saiba educar para o trabalho e para a vida cidadã, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico.

No levantamento de dados sobre práticas pedagógicas e perfil dos docentes, é possível identificar também uma aproximação com os conceitos cunhados por Tardif (2000). Os autores destacam que é inevitável e urgente repensar a formação, para que ela dê conta de articular os conhecimentos produzidos na academia (saberes disciplinares), saberes desenvolvidos nas práticas cotidianas (saberes experienciais) e os saberes pedagógicos e didáticos.

A estratégia apresentada pelos autores do T-14 para a reformulação da formação docente passa pela manutenção da lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino com ampliação do espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo.

Considerando a realidade pesquisada, foi identificado que nos processos seletivos do Instituto, a formação pedagógica (independente da titulação do docente) já é uma exigência. Caso o profissional não tenha complementação pedagógica ou formação em licenciatura, tem um prazo para realizá-la. Estratégia aqui considerada muito importante e passível de replicação na rede federal.

Após análises, no entanto, os autores do T-14 concluíram que poucos docentes pesquisados têm uma visão para além do mercado de trabalho, entendendo que a EPT se trata também de uma modalidade que visa garantir a formação de cidadãos críticos e reflexivos e profissionais capazes de entender o todo dos processos em que atuam. E que a maioria considera sua formação didático-pedagógica parcialmente satisfatória.

Os autores do T-15 entrevistaram um grupo de engenheiros com o objetivo de entender como esses bacharéis, mesmo sem terem passado por um curso superior de licenciatura, aderiram à profissão docente.

A análise dos relatos evidenciou que os sujeitos da pesquisa se tornaram docentes de forma não planejada e reconhecem a carência de uma formação pedagógica, mas que não têm investido nesse tipo de formação de forma individual e sistematizada. Mais uma vez, observa-se a ausência de ações institucionais para a formação de egressos dos cursos de bacharelado. Especificamente para o objetivo aqui proposto, não houveram contribuições significativas.

A partir da leitura dos resumos, o T-16 se apresentou como um dos mais interessantes e relevantes para este trabalho, por buscar apresentar o cenário da produção acadêmica sobre a formação docente no âmbito da EPT no Brasil, no período entre 2005 e 2014. A pesquisa parte do pressuposto de que a experiência profissional no mundo do trabalho é fundamental (e inerente aos não licenciados) e que é necessária uma formação didático-pedagógica formal para docentes bacharéis e tecnólogos, com aspectos teóricos e práticos articulados, para consecução de um trabalho crítico e reflexivo, mas, por focar na atuação dos bacharéis e tecnólogos, não aborda a necessidade de formação formal sobre saberes do mundo do trabalho para docentes da área propedêutica.

No decorrer da apresentação da análise dos trabalhos mapeados é confirmada a tese de que tanto na legislação quanto na percepção dos docentes da EPT e nos esforços governamentais de formação inicial e continuada os saberes pedagógicos ocupam uma posição de menor status na hierarquia dos saberes necessários a ensinar na EPT. Esta conclusão se reflete na percepção dos docentes entrevistados (em um dos trabalhos mapeados), quando eles não conseguiram distinguir saberes específicos

dos docentes da EPT, considerando-se tão habilitados quanto os docentes da área propedêutica, que passaram por cursos de licenciatura.

As autoras do T-16 ainda apresentam outro ponto comum a esse trabalho que é a constatação de que docentes das áreas técnicas normalmente não elegem a docência como principal atividade profissional e sim como oportunidade de complementação salarial.

Especificamente com relação aos saberes docentes, as autoras mapearam dez trabalhos. Em oito destes dez trabalhos são destacadas as preocupações com a ampliação de profissionais bacharéis e/ou tecnólogos que ingressam na docência sem uma formação pedagógica inicial e a necessidade de se pensar sobre essa formação. Mais uma vez, a conclusão é que urge a necessidade do estabelecimento de uma política de formação pedagógica para os professores da EPT.

Praticamente de forma complementar ao T-16, a autora do T-17 amplia o horizonte temporal e inventaria as produções acadêmicas apresentadas em eventos científicos no período de 2010 a 2017 sobre a formação docente. Comparando-se os achados de trabalho anterior, a autora constatou acentuado crescimento de pesquisas sobre o tema em relação aos estudos até 2009.

Ao todo foram mapeados 39 trabalhos, que foram organizados em quatro categorias: processo de constituição da docência/saberes docentes na EPT; análise das políticas de formação de professores para a EPT; análise de programas ou cursos de formação de professores para a EPT e; Formação e trabalho docente.

Apesar de todos os textos analisados apontarem lacunas na formação do docente da EPT e a necessidade de programas de formação organizados de maneira a fazer com que o estudante-docente aprenda a fazer a transposição didática dos saberes disciplinares para a EPT, não foram encontradas propostas ou estratégias concretas para a realização desses programas.

O processo de formação docente extrapola o mero treinamento e o desenvolvimento das competências laborais um acompanhamento sistemático em sua inserção profissional, não têm uma formação inicial e continuada que contribua para a reelaboração de suas concepções.

Os saberes necessários ao exercício da docência não dizem respeito apenas a um saber relacionado ao conhecer. Os saberes dos professores abrangem habilidades e capacidades relativas ao ensinar (metodologia adequada, domínio da turma, sensibilidade para a diferença, etc.); atitudes e comportamentos relacionados ao ser e agir, tanto na sala de aula como em relação ao mundo (ser paciente, persistente, compreensivo, ter bom senso, posicionamento político e crítico) e ao conhecimento, que, no caso dos meus depoentes, aparece tanto relacionado ao conhecimento da matéria a ser ensinada quanto ao conhecimento pertinente às finalidades da profissão e aos seus fundamentos teóricos.

Os autores do T-18 analisaram a formação profissional e o perfil do docente que atua em um instituto federal. A conclusão seguiu a lógica aqui já apresentada e de outros trabalhos também aqui já mapeados: carência dos docentes quanto à formação pedagógica, incluindo os licenciados.

Também no T-19, os autores analisam as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas com o diferencial de identificar se nessas práticas os docentes contemplam os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky.

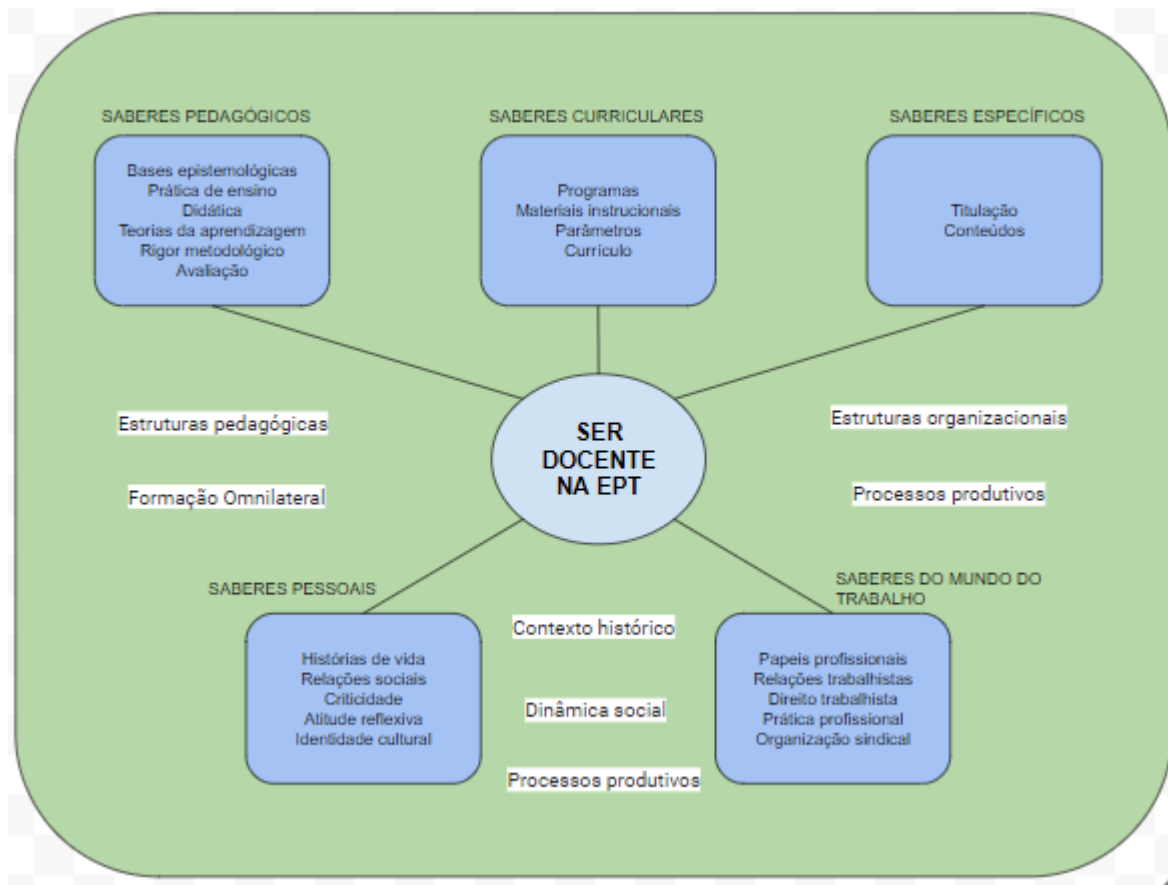
Na conclusão, os autores destacam que mesmo observando os elementos da teoria sociocultural, estes são desenvolvidos de forma aleatória e sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais.

Apesar de todos os textos analisados apontarem lacunas na formação do docente da EPT e a necessidade de programas de formação organizados de maneira a fazer com que o estudante-docente aprenda a fazer a transposição didática dos saberes disciplinares para a EPT, não foram encontradas propostas ou estratégias concretas para a realização desses programas.

O que foi unânime entre os autores foi que os saberes necessários ao exercício da docência na EPT não dizem respeito apenas a um tipo de saber, abrangem habilidades e capacidades relativas ao ensinar, atitudes e comportamentos relacionados ao ser e agir e ao conhecimento da disciplina e do mundo do trabalho.

O processo de formação docente deve extrapolar o mero treinamento e o desenvolvimento das competências laborais, compreende a formação inicial e o acompanhamento sistemático de sua inserção profissional, contribuindo para a reelaboração de suas concepções.

Figura 2 - Saberes profissionais docentes recorrentes indicados como necessários ou importantes para atuar na EPT



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa CAPES.

A Figura 2 apresenta, de forma sintética, um consolidado dos saberes profissionais docentes mais recorrentemente indicados como necessários e/ou importantes para atuar junto à EPT.

Cabe salientar aqui que, para além da análise dos saberes docentes, notadamente na EPT, se faz necessário ampliar o olhar para além do contexto histórico, dinâmica social e estruturas pedagógicas e organizacionais. É necessário compreender a centralidade do trabalho nessa modalidade de educação.

Para fins de alinhamento de entendimento e melhor compreensão da proposta aqui

apresentada, cabe apresentar o conceito de trabalho aqui utilizado como base e sua relação com a educação.

De uma forma geral o trabalho é conceituado como as aplicações de força e faculdades humanas para alcançar determinado fim, qualquer obra realizada, serviço, emprego entre outros. Já Marx (2002) define trabalho como um processo de interação do homem com a natureza, no qual o homem exerce papel de controlar e regular essa interação, modificando a natureza pelos movimentos naturais do seu próprio corpo. A partir deste entendimento, o homem se distingue dos outros seres vivos pela capacidade específica de realizar trabalho.

Frigotto (2003) reforça a concepção apresentada por Marx quando afirma que é apenas pela ação do trabalho que o homem produz sua própria existência.

Voltando-se para a educação, Saviani (2007) define trabalho como uma atividade prática e fundamental aos ambientes escolares, para que além do domínio teórico os alunos desenvolvam capacidade de interação com o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

Ainda segundo Saviani (2007), o advento da produção foi o que provocou a ruptura da unidade trabalho-educação existente nas comunidades primitivas e essa ruptura foi o que deu origem à divisão dos homens em classes e da educação em modalidades para atender a essas classes: uma modalidade de educação para a classe dos homens livres (a classe proprietária), centrada nas atividades intelectuais e outra para os escravos e serviçais (a classe dos não proprietários), centrada no trabalho manual.

No contexto dessa sociedade e educação histórica e socialmente dividida pelo trabalho, a formação do docente da e para EPT precisa contemplar o desenvolvimento da capacidade de superar essa ruptura, estando pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à consolidação de uma sociedade igualitária.

Neste sentido, compreende-se aqui a EPT como um projeto de formação humana integral, que propõe uma formação completa (omnilateral), capaz de superar a dualidade da formação unilateral, integrando trabalho, ciência e cultura, de forma a conduzir as novas gerações à autonomia; a realização; e a compreensão da vida social.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

A prioridade nesta pesquisa não esteve relacionada à criação de uma nova tipologia, de uma classificação que complemente àquelas apresentadas no referencial teórico da dissertação, no que diz respeito a quais seriam os saberes profissionais dos professores. A esse respeito, tem-se clareza de que toda e qualquer classificação elaborada será, apenas, uma tentativa de compreensão, uma ferramenta de análise utilizada intencionalmente pelo pesquisador com o propósito de sistematizar seus achados.

Nesse sentido, a partir dos dados referentes aos saberes listados nas análises, foi apresentado de maneira articulada e sistemática um consolidado dos saberes que, segundo interpretação dessa pesquisadora, dizem respeito aos saberes que fundamentam a atividade profissional do professor que atua na Educação Profissional, conforme Figura 2.

A partir desses achados foi desenvolvido um Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e auxiliar na construção de Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes na e para EPT.

Essa elaboração se deu a partir da consolidação dos saberes docentes, recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente na EPT, mapeados por produções acadêmicas, no Portal de Periódicos da CAPES, com a utilização das entradas chave: saberes docentes EPT e formação docente EPT, com o recorte temporal de 2011 a 2019, contemplando trabalhos produzidos em português.

Pretendeu-se a construção de um produto educacional relevante e que pudesse colaborar com um sistema de formação inicial e continuada de docentes na e para a EPT, que qualifique profissionais capazes de formar trabalhadores conscientes do seu papel político-econômico e, conseqüentemente, transformar a realidade da educação brasileira.

O Caderno de Apoio foi estruturado em quatro partes. Na primeira parte, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, foi apresentado quem é o docente que atualmente atua na EPT, quantos são esses profissionais e qual o perfil da sua formação acadêmica. Em seguida, foram apresentadas lacunas identificadas na legislação, ações institucionais, políticas públicas, base epistemológica e de produção

acadêmica.

Na terceira parte, foi proposto questões para reflexão, consideradas indispensáveis, como passo inicial para a elaboração de diretrizes de formação docente e na quarta parte foram apresentados os saberes docentes recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente na EPT.

Após desenvolvido, o processo avaliativo se iniciou com o envio do produto educacional, em formato PDF, por correio eletrônico, para quatorze coordenadores de cursos de formação de professores de Institutos Federais, juntamente com uma ficha de avaliação, para que pudessem avaliar e sugerir possíveis alterações.

Diante do cenário mundial de pandemia, ocasionada pela COVID-19<sup>1</sup>, com inúmeros servidores afastados, aulas presenciais suspensas e a dinâmica de trabalho das instituições totalmente atípica, obteve-se respostas de cinco respondentes. Isto equivale a uma taxa de aproximadamente 36% de retorno dos questionários virtuais, neste momento, pode ser considerada uma taxa de sucesso e com um número de respondentes superior ao previsto durante a qualificação desse trabalho, que previa que o Caderno de Apoio fosse avaliado por quatro coordenadores.

Considerando os fatores extemporâneos, foi ampliado o envio dos questionários para mais 31 endereços de dirigentes de institutos. Assim, com essa nova estratégia foi possível consolidar a contribuição de seis respondentes.

O questionário aplicado foi caracterizado como ficha de avaliação (Apêndice A) e foi estruturado em três partes, considerando a estrutura do Caderno de Apoio. A primeira, de caracterização, buscava identificar o órgão do respondente e mensurar seu tempo de atuação na EPT e na formação de docentes da EPT. A segunda parte pretendeu captar a percepção de relevância e pertinência do produto educacional elaborado e a terceira e última, objetivava coletar contribuições ao Caderno de Apoio e foi estruturada com

---

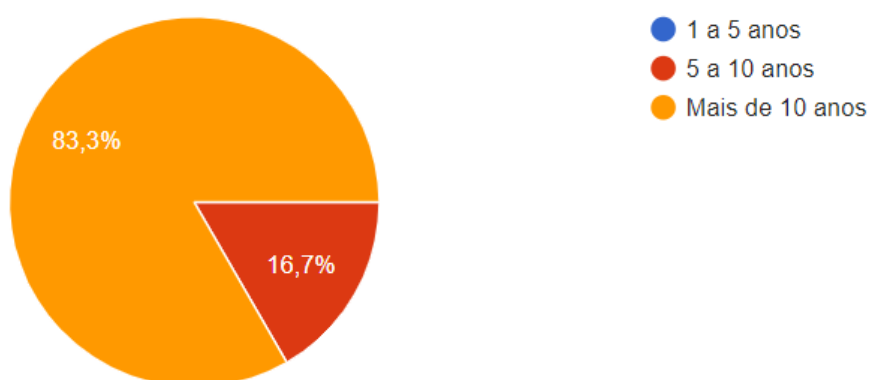
<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligo sintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 05 de out. 2020

questões abertas, que permitiam críticas e sugestões de adição, subtração ou substituição de partes do texto. Iniciando a análise dos questionários, foi possível identificar que, dos coordenadores respondentes, 83% atuam na EPT há mais de 10 anos e 17% entre 5 e 10 anos.

Gráfico 5 - Tempo de atuação docente

Qual o seu tempo de atuação como docente da EPT?

6 respostas

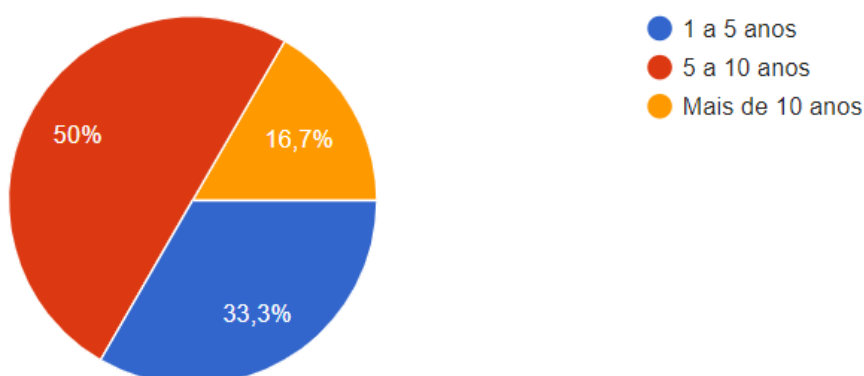


Destes sujeitos, 17% atuam há mais de 10 anos na formação docente, 50% entre 5 e 10 anos e 33% entre 1 e 5 anos, tornando suas contribuições ainda mais relevantes.

Gráfico 6 - Atuação Docente da EPT

Qual o seu tempo de atuação na formação de docentes na EPT?

6 respostas



Após as questões de caracterização do respondente, duas questões (4 e 5) foram apresentadas com uma escala de resposta de 1 a 5, onde 1 equivalia a totalmente irrelevante/impertinente e 5 equivalia a totalmente relevante/pertinente.

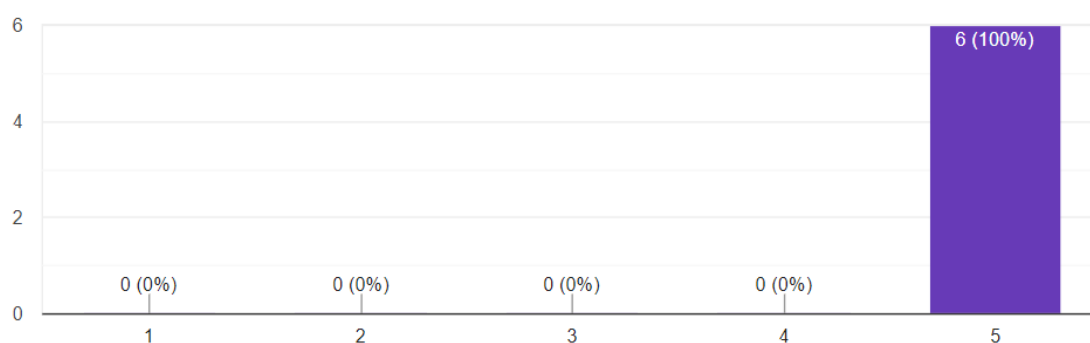
Com relação à relevância do material produzido, 100% dos coordenadores consideraram o Caderno de Apoio totalmente relevante à EPT.

Gráfico 7 - Relevância do Caderno de apoio

Após leitura do Caderno de Apoio, como você avalia sua relevância?



6 respostas



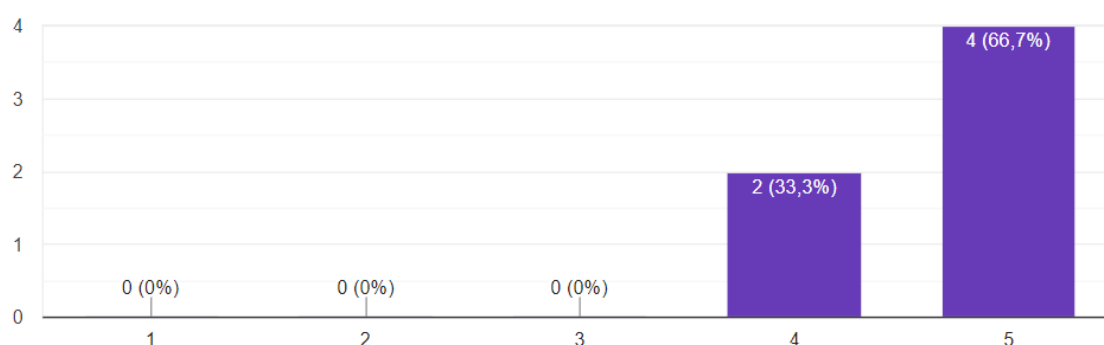
Já quando questionados sobre a pertinência do material produzido, 33% consideraram o Caderno de Apoio pertinente e 67% totalmente pertinente. A validação de relevância e pertinência do trabalho desenvolvido, por parte dos coordenadores de cursos de formação docente, representa para essa pesquisa o sucesso no alcance dos objetivos.

Gráfico 8 - Pertinência do Caderno de apoio

Após leitura do Caderno de apoio, como você avalia sua pertinência?



6 respostas



Enquanto pesquisadora, desenvolver uma dissertação que envolva políticas públicas,

em um Mestrado acadêmico, pode ocorrer de forma dissociada dos agentes implementadores de políticas. Porém, em um Mestrado Profissional, o alinhamento da pesquisa com a prática profissional é indispensável.

Na terceira parte do questionário, solicitei contribuições a respeito da mineração e análise dos dados estatísticos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, das lacunas mapeadas ao longo da pesquisa, das questões para reflexão a serem apresentadas aos gestores MEC e contribuições de forma geral.

Com relação à mineração e análise dos dados estatísticos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, que caracterizam o docente que atualmente atua na EPT, as contribuições se deram no sentido de enfatizar que os dados censitários têm fragilidades e inconsistências e que precisam de indicadores específicos para a EPT. Foi sugerido também que houvesse concomitantemente a construção de dados qualitativos, como forma de ampliar as possibilidades de análise.

“Considero importante destacar que não há um censo da EP, o que fragiliza a análise dos dados de docentes.” (Coordenador 1)

“Sabe-se que os dados censitários têm fragilidades e inconsistências. O ideal é que houvesse concomitantemente a construção de dados qualitativos, como forma de ampliar as possibilidades de análise.” (Coordenador 3)

Com relação às lacunas para o desenvolvimento e materialização de ações para a formação do docente da EPT, identificadas ao longo da pesquisa e apresentadas no Caderno de Apoio, os coordenadores se sentiram contemplados nas lacunas apresentadas e houve apenas um destaque com relação à saúde profissional do docente.

“No momento me ocorre a questão da saúde do profissional, o que é uma questão geral, porém pode ser indicada em lacuna já colocada.” (Coordenador 2)

Quando provocados a analisar as questões que emergiram durante a pesquisa e que serão apresentadas aos gestores do MEC, foi sugerida a inclusão das seguintes questões:

“Todas as questões são pertinentes! Mas acrescentaria a necessidade de consolidação de um "Campo de Estudos" da EP, onde a formação docente

específica tem papel fundamental.” (Coordenador 1)

Quais são as exigências à candidatura de acesso do professor EBTT? Quais os mecanismos de controle voltados à formação para a Educação Profissional, seja ela para o ingresso ou em exercício? (Coordenador 3)

O questionário foi finalizado com uma questão aberta para contribuições gerais que eles desejassem apresentar. Neste campo foi sugerido que saberes apresentados na Figura 1 fossem acompanhados de um pequeno glossário para que o produto delineie a concepção que se almeja na formação específica para a EPT. Acredito que a elaboração desse glossário possa figurar como um novo e extremamente relevante produto educacional.

Neste campo também, o Coordenador 1 informou ter:

“um orientado do ProfEPT, Stênio Severino da Silva, que defendeu uma dissertação com o tema: Formação Docente para Educação Profissional de nível médio: reflexões e recomendações. Faz inclusive, uma proposta de DCN para a formação docente na EP. A dissertação e o produto estão disponíveis na plataforma do ProfEPT.”

Por fim, as alterações sugeridas foram realizadas e o produto, após validado pela banca, será diagramado e entregue ao Ministério da Educação como subsídios às futuras ações de construção de Diretrizes de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa caminhada, o momento político e profissional que eu vivia me encorajou a assumir uma proposta arrojada e como sempre (na minha trajetória) com o objetivo de mudar o mundo. Sempre acreditei e acredito que, assim como o meu trabalho, o trabalho de cada indivíduo colabora para construirmos um mundo melhor. E algumas convicções me acompanham desde o fim da graduação, em 2001, um mundo melhor precisa de uma revolução e a única revolução possível é a do lápis e papel. Por tanto, não há caminho que não passe pela transformação da educação.

Nessa perspectiva o eixo norteador desta pesquisa foi a busca pela resposta à questão: Quais são os saberes profissionais docentes importantes e/ou necessários para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica?

Ao longo da pesquisa, verificou-se que existem muitos esforços e pesquisadores empenhados em estudar e contribuir para um sistema de formação inicial e continuada de docentes na e para a EPT, que qualifique profissionais capazes de formar trabalhadores conscientes do seu papel político-econômico e, conseqüentemente, transformar a realidade da educação brasileira. Porém, esses esforços ainda são insuficientes e não se refletem na nossa legislação.

Em se tratando de legislação, retoma-se aqui à Resolução CNE nº 02/2015, que, mesmo não tratando especificamente da EPT, definiu 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.

Considerada como amplamente discutida e entendida pela comunidade acadêmica como sendo uma importante síntese das lutas históricas sobre a formação docente, este dispositivo legal em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica figuram hoje como as principais discussões sobre o tema.

Com esse trabalho espera-se ter contribuído para a reflexão sobre os saberes docentes necessários para atuar na EPT. Espera-se que o Caderno de Apoio para subsidiar a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e

auxiliar na construção de Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes na e para Educação Profissional e Tecnológica seja útil nas discussões dos gestores do MEC e que a partir delas surja uma proposta que possa ser validada tanto pelos gestores quanto pelos docentes.

É necessário superar a prática de apenas apontar lacunas na formação do docente da EPT e a necessidade de programas de formação. Urge a necessidade de ações concretas de estruturação dos espaços formativos, respeitando os saberes necessários ao exercício da docência na EPT. Saberes esses que não dizem respeito apenas a um tipo de saber, abrangem habilidades e capacidades relativas ao ensinar, atitudes e comportamentos relacionados ao ser e agir e ao conhecimento da disciplina e do mundo do trabalho.

A legislação e os espaços de formação docente precisam extrapolar o mero treinamento e o desenvolvimento das competências laborais, compreendendo a formação inicial e o acompanhamento sistemático da inserção profissional do docente, contribuindo para a reelaboração de suas concepções.

E finalmente, quais os saberes profissionais docentes necessários para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica? Conclui-se esta pesquisa entendendo que a Figura 2 apresenta, de forma sintética, um consolidado dos saberes profissionais docentes mais recorrentemente indicados como necessários e/ou importantes para atuar junto à EPT. Nela também é possível verificar que estes saberes têm uma história, que as aprendizagens têm contextos, os docentes têm múltiplas ancoragens sociais e que isso resulta numa diferenciação social quanto às apropriações dos saberes.

Salienta-se, no entanto, que as considerações aqui apresentadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema urgente e que carece de produção acadêmica e consolidação de suas bases conceituais.

Como servidora do MEC e representante da SETEC no CNE, acompanhei as transformações na composição do CNE, os sistemáticos adiamentos da implantação da Resolução CNE nº 02/2015 e inclusive estive presente, em 2018 na reunião que homologou a Resolução CNE nº 3/2018 e adiou novamente sua implantação.

Paralelamente, assistimos passivos (eu, colegas, os educadores e a população brasileira) ao surgimento de novas propostas, desenvolvidas em gabinetes, alinhadas com “os mercados” e não “combinadas com os russos”. O que está pesquisadora considera um retrocesso justificado.

Mas, a luta não pode parar! As discussões precisam continuar, a produção acadêmica precisa se multiplicar, as bases precisam se consolidar. Com o atual cenário, o discurso político urge ser superado com consistentes evidências científicas. E ainda assim, elas podem não ser suficientes. Neste caso, vale apelar para poética de Quintana: eles passarão, nós passarinho.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera e SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.** Disponível em

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em 17 jul 2020.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de dez. de 1961.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

BRASIL, **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abr. de 1997.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 03 de mar. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jul. de 2004.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 03 de mar. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Documento de área.** Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 30 mar. 2020

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Institucional.** Disponível em [https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_painstitucional&](https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_painstitucional&). Acesso em 26 de jun. 2020

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **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/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em 06 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE/CP n. 05/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em 30 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 27 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução nº 7, 11 de dezembro de 2017.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em 05 out 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 25 de ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em 17 ago. 2019

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

GARIGLIO, José Ângelo e BURNIER, Suzana. **Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.28, n 01, p. 211-236, mar/2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 jan. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Palestra: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em 02 fev. 2020

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Palestra:** Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em 02 fev. 2020

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em 02 fev. 2020.

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015 – implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria n.º 432 de 11 de agosto de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm). Acesso em 15 fev. 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em 25 mar. 2020.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da economia política. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida em 13 setembro de 2001. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>. Acesso em 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A Formação de Professores para a Educação Profissional.** In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Educação Profissional e Tecnológica.* Parte III. Coleção Didática e Prática de Ensino. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2010. p. 454-478

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação:** Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan.-abr., 2007.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC.  
**Proposta em discussão:** Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/publicas.pdf>. Acesso em 18 maio 2020

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

## Avaliação Caderno de Apoio

Perguntas Respostas 6

## Avaliação Caderno de Apoio

Senhor Coordenador,

Como servidora do Ministério da Educação e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, redigi um caderno de apoio, com contribuições e subsídios para auxiliar os gestores do MEC na discussão sobre formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT e gostaria de solicitar sua colaboração na avaliação de pertinência e relevância.

Ressalto que este caderno, por ser direcionado a gestores que já atuam na EPT e por objetivar ser documento prático e norteador para reflexão, pautando reuniões de gestão, não tem foco acadêmico na contextualização da EPT ou suas dificuldades e também não apresenta detalhadamente os caminhos percorridos para identificação de lacunas ou questões para reflexão pontuadas. Destaco portanto que essas informações e detalhamentos encontram-se na dissertação que será anexada ao caderno para as consultas que se fizerem necessárias.

Qual o nome da instituição onde atua?

Texto de resposta curta

Qual o seu tempo de atuação como docente da EPT?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Qual o seu tempo de atuação na formação de docentes na EPT?

- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Após leitura do Caderno de Apoio, como você avalia sua relevância?

- 1      2      3      4      5
- Totalmente irrelevante                     Totalmente relevante

Após leitura do Caderno de apoio, como você avalia sua pertinência?

- 1      2      3      4      5
- Totalmente impertinente                     Totalmente pertinente

Com relação aos dados censo de apresentação do perfil do docente que atua na EPT, você teria alguma sugestão?

Texto de resposta longa

---

Com relação às lacunas apresentadas, você acrescentaria ou excluiria alguma?

Texto de resposta longa

---

Com relação às questões propostas para reflexão, você acrescentaria ou excluiria alguma?

Texto de resposta longa

---

## APÊNDICE B – CADERNO DE APOIO



# Caderno de Apoio:

## Subsídios para a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT.



Brasília  
2020

**Bárbara Cristina da Silva Monteiro  
Cristhianny Bento Barreiro**

**CADERNO DE APOIO: SUBSÍDIOS PARA A REFLEXÃO ACERCA DOS  
SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ATUANTES NA EPT.**

1ª Edição  
Instituto Federal Do Espírito Santo

Vitória – ES  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M775c Monteiro, Bárbara Cristina da Silva.

Caderno de apoio [recurso eletrônico] : subsídios para a reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT/ Bárbara Cristina da Silva Monteiro, Cristhianny Bento Barreiro – 1. ed. - Vitória : Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.

21 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-65-89716-40-2 (*E-book*)

1. Professores de ensino técnico – Formação. 2. Ensino profissional. – Formação – História e crítica. 3. Educação permanente – Estudo e ensino. 4. Educação para o trabalho – Estudo e ensino. 5. Base Nacional Comum Curricular – Estudo e ensino. 6. Professores – Formação. I. Barreiro, Cristhianny Bento. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 373.24

## SUMÁRIO

Carta aos Gestores .....	73
1 Estrutura do Caderno de Apoio.....	75
2 Quem é o docente que atua na EPT?.....	76
3 Lacunas.....	81
4 Questões para reflexão.....	82
5 Saberes docentes a considerar.....	84
6 Disposições finais.....	89

## Carta aos Gestores

---

Senhores gestores, como servidora do Ministério da Educação e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, por meio deste caderno de apoio, apresento contribuições e subsídios para auxiliara reflexão acerca dos saberes docentes de professores atuantes na EPT e posterior elaboração de Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Docentes na e para Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

O desenvolvimento deste caderno se deu a partir da pesquisa sobre saberes docentes, recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente na EPT, mapeados na busca por produções acadêmicas, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em que foram utilizadas as entradas chave: saberes docentes EPT e formação docente EPT, com o recorte temporal de 2011 a 2019, contemplando trabalhos produzidos em português.

A análise dos textos mapeados não objetivou a criação de uma nova tipologia ou classificação de saberes docentes, o trabalho realizado foi o de síntese dos saberes docentes recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente nesta modalidade de ensino.

O objetivo é que este produto educacional seja relevante e possa colaborar com um sistema de formação inicial e continuada de docentes na e para a EPT, que qualifique profissionais capazes de formar trabalhadores conscientes do seu papel ético-político-econômico e, conseqüentemente, transformar a realidade da educação brasileira.

O material inicialmente desenvolvido foi enviado aos coordenadores de cursos de formação de docente dos Institutos Federais, juntamente com uma ficha, para que pudessem avaliar o caderno construído e sugerir possíveis alterações.

Ressalto que este caderno, por ser direcionado a gestores que já atuam na EPT e por objetivar ser documento prático e norteador para reflexão, pautando reuniões de gestão, não tem foco acadêmico na contextualização da EPT ou suas dificuldades e também não apresenta detalhadamente os caminhos

percorridos para identificação de lacunas ou questões para reflexão pontuadas. Destaco, portanto, que essas informações e detalhamentos encontram-se na dissertação anexa para as consultas que se fizerem necessárias.

Apresenta-se a seguir, os subsídios construídos, avaliados e reformulados, conforme sugestões dos coordenadores de curso de formação docente consultados.

Bárbara Monteiro  
Administradora

---

## 1 Estrutura do Caderno de Apoio

---

Este Caderno de Apoio é composto por quatro partes. Na primeira parte, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019, será apresentado quem é o docente que atualmente atua na EPT, quantos são esses profissionais e qual o perfil da sua formação acadêmica. Em seguida, são apresentadas lacunas identificadas na legislação, ações institucionais, políticas públicas, base epistemológica e de produção acadêmica.

Na terceira parte, são propostas questões para reflexão, aqui consideradas indispensáveis como passo inicial para a elaboração de diretrizes de formação docente e na quarta parte são apresentados os saberes docentes recorrentemente especificados como essenciais ao exercício da profissão docente na EPT.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, com sugestões para os gestores do MEC.

---

## 2 Quem é o docente que atua na EPT?

---

Para delinear o perfil do profissional que atualmente atua na EPT, esbarramos na primeira, e aqui considerada a principal, lacuna que se deve preencher: a invisibilidade deste profissional no Censo Escolar, no Anuário Brasileiro da Educação Básica, nos indicadores do INEP, na Plataforma Nilo Peçanha (que apenas consolida dados dos docentes dos Institutos Federais) e demais dispositivos legais. A invisibilidade do docente que atua na EPT e a falta de reconhecimento social da sua importância para o desenvolvimento da educação e a implantação de um projeto de nação é um dos pontos chave da problemática de sua formação.

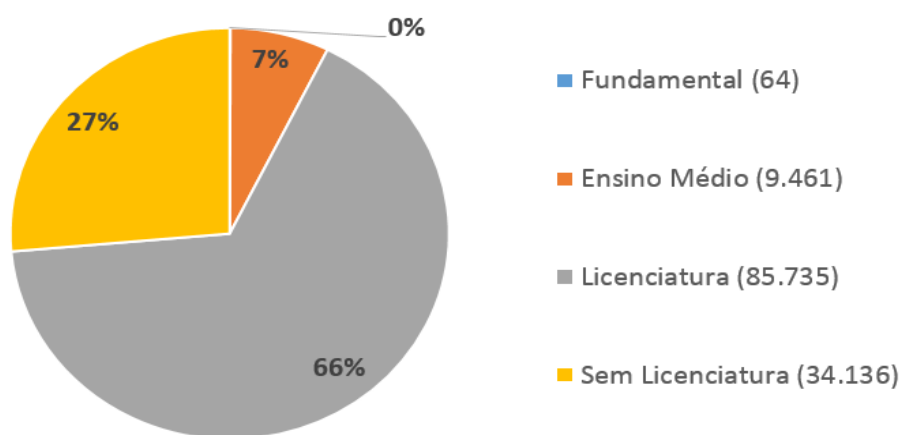
Embora, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Profissional e Tecnológica faça parte da Educação Básica, essa modalidade possui características próprias e atividades ora concomitantes, ora integradas e ora subsequentes ao Ensino Médio. Há que se considerar que atuam na modalidade, tanto professores das áreas específicas técnicas como professores das áreas de conhecimentos gerais propedêuticos.

A diversidade de formação pedagógica desses docentes, aliada à heterogeneidade dos espaços institucionais de atuação, perfil dos discentes atendidos, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para estes professores (atividade de trabalho principal ou complementar), não permite uma leitura estatística de dados sem levar em consideração essas variáveis.

Nos dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, é possível identificar que dos 129.396 docentes que atuam na EPT, somando-se professores com Ensino Fundamental, Ensino Médio ou formação superior sem complementação pedagógica, existem 43.661 (34%) docentes sem a formação mínima exigida por lei (INEP, 2019). Este dado é sabidamente incoerente com a realidade da EPT e sua especificidade não é verificável através

de dados estatísticos globais, visto que neste montante existem docentes das disciplinas propedêuticas e específicas.

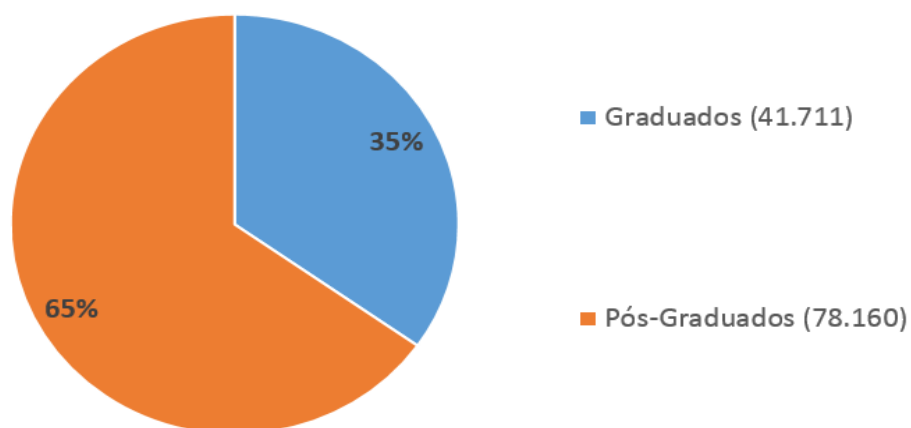
Gráfico 9 - Docentes da EPT por formação acadêmica



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Dos docentes atuantes na EPT, que possuem graduação em nível superior, licenciados e não licenciados, é possível identificar, conforme Gráfico 2, que 65% deles possuem alguma especialização.

Gráfico 10 - Docentes da EPT graduados e pós-graduados

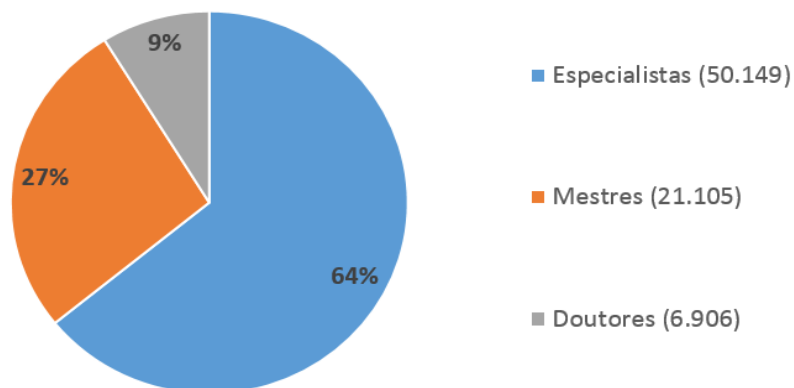


Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Outra lacuna verificável a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 é a indução à falsa constatação de que os professores

licenciados (em áreas propedêuticas) ou “supertitulados” (formados em programas de mestrado e doutorado) estariam habilitados a atuar na EPT.

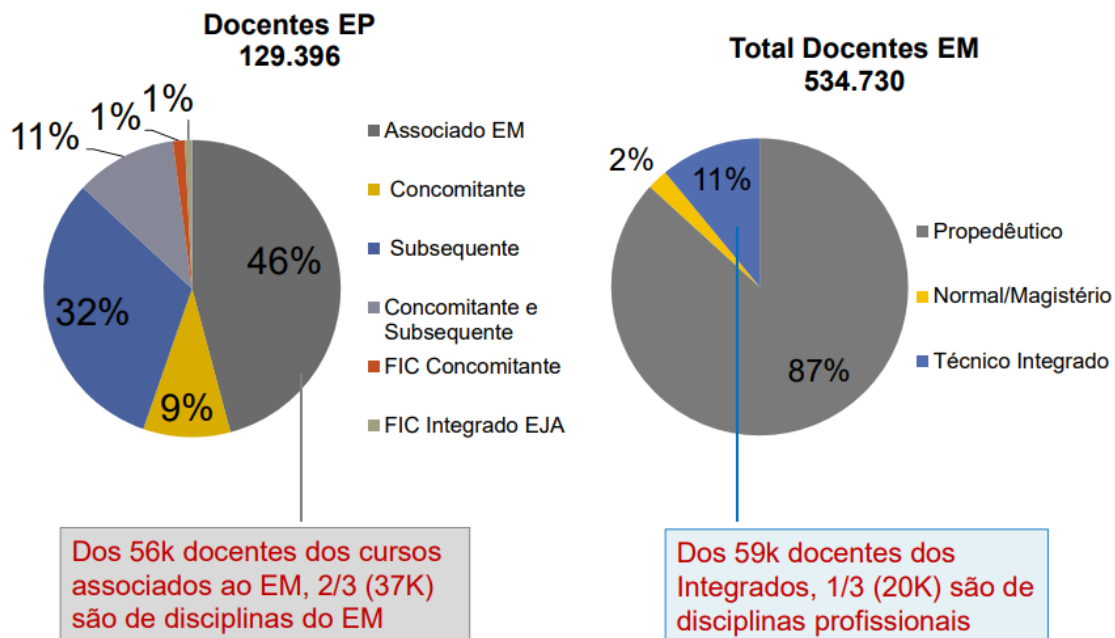
Gráfico 11 - Docentes da EPT por formação em Pós-graduação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Minerando ainda mais os dados do Censo 2018, é possível identificar que a atuação dos docentes por tipo de curso e área de conhecimento:

Gráfico 12 - Docentes da EPT por tipo de curso e área de conhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Inep (2019).

Desconsidera-se nesta constatação que licenciados em disciplinas propedêuticas podem não ter formação específica para atuar em EPT e que

graduados que passaram por programas de pós-graduação não necessariamente possuem algum tipo de formação docente.

Não basta, portanto, formular a norma enquanto princípio geral, com o qual, de modo geral, concordamos. Há de refletir como materializá-la, dadas as especificidades da educação profissional. (KUENZER, 2006, p.36)

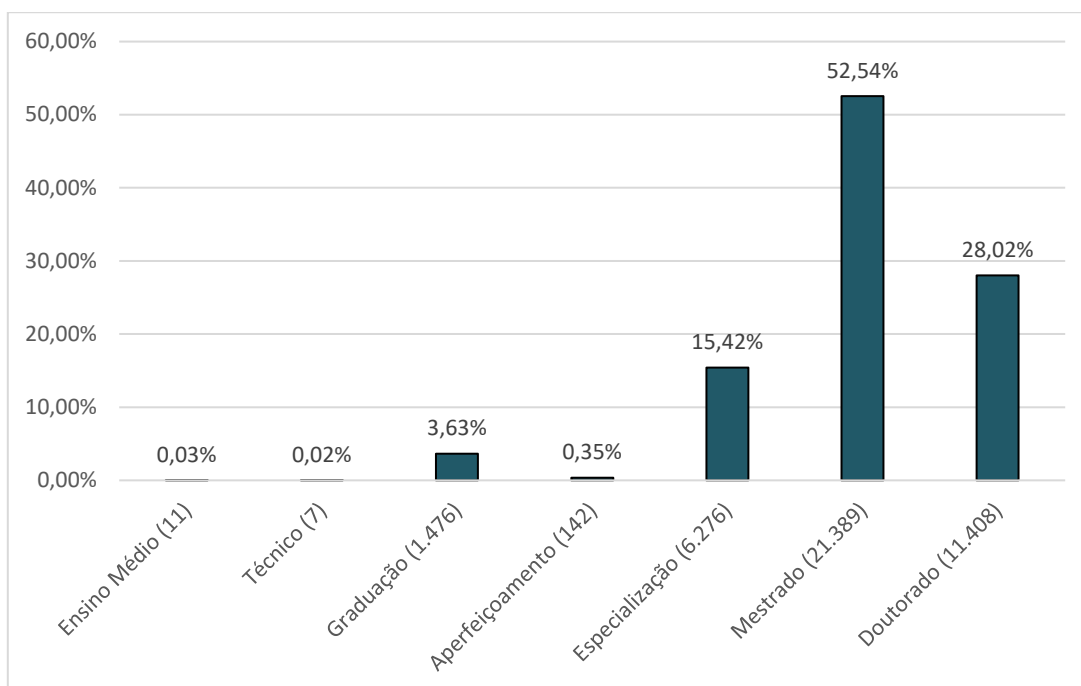
Para contribuir com a desenvolvimento e materialização de ações para a formação do docente para EPT, porém, é importante refletir sobre quem é esse professor que atua na EPT – hoje – onde ele atua e a quem atende. Assim, é possível trilhar um percurso que permita identificar os saberes necessários para atuação nesta modalidade de ensino.

Em 2018 a SETEC lançou a plataforma Nilo Peçanha – PNP para apresentar dados consolidados sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa plataforma é

um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela SETEC/MEC. (MEC, 2018, n.p)

A partir da análise dos microdados da PNP, que apresenta a maior escolaridade dos servidores, é possível identificar 40.709 docentes atuando na Rede Federal. Desse montante é possível verificar o seguinte cenário:

Gráfico 5 – Docentes da Rede Federal por formação acadêmica



Fonte: Fonte: Elaboração própria a partir de dados de PNP (2019).

Com a leitura do Gráfico 5 verifica-se também que a quantidade de docentes sem a formação mínima exigida por lei, exercendo atividades na Rede Federal é inexpressiva comparada ao todo. Sendo que atualmente a forma de contratação desses docentes é relativamente padronizada, via concurso público, conclui-se que esses docentes estão em vias de aposentadoria.

A incoerência dessa análise de dados com a realidade da EPT brasileira torna-se ainda mais evidente que na análise dos dados censo. Reforça-se aqui a falsa impressão de que professores “supertitulados” estão aptos a exercer a docência e que o cenário da Rede Federal não precisa de tanta atenção.

---

### 3 Lacunas

---

Na identificação de quem é o docente que atua na EPT atualmente, a invisibilidade deste docente nos mecanismos de recenseamento se apresentou como a primeira, e grande, lacuna a ser preenchida para o desenvolvimento e materialização de ações para a formação do docente desta modalidade. A seguir, são listadas, esta e, mais algumas das lacunas mapeadas ao longo da pesquisa:

- Invisibilidade do docente que atua na EPT nos mecanismos de recenseamento;
- Inexistência de indicadores INEP específicos da EPT;
- Falta de reconhecimento da profissão docente na EPT;
- Incipiência de um campo curricular com epistemologia própria;
- Escassez de produções acadêmicas;
- Inexistência de políticas de formação docente específicas para a EPT e;
- Legislação que contemple as especificidades do docente da EPT.

Ao longo das pesquisas para elaboração deste caderno, foi possível identificar que é imperativo discutir e tratar essas lacunas para a efetiva elaboração e implantação de uma política de formação de docentes na e para EPT. É necessário que o MEC institucionalmente se posicione para superar os padrões de formação especial, emergencial e aligeirada.

---

#### 4 Questões para reflexão

---

Ainda como passo preliminar ao desenvolvimento de políticas de formação docente para a EPT, é imperativo refletir sobre algumas questões que emergiram durante a pesquisa e que auxiliarão os gestores MEC na definição de prioridades, necessidades e estratégias.

- Qual a importância da EPT para o atual projeto de país?
- Qual a importância do docente para a transformação da realidade da educação brasileira?
- Qual o perfil do profissional docente que o MEC espera que atue na EPT?
- Qual o locus da formação do docente da EPT?
- As faculdades de educação contemplam conteúdos específicos da EPT?
- Os cursos de pedagogia têm disciplinas com bases epistemológicas da EPT?
- Quais as medidas necessárias para a adaptação dos currículos dos cursos ofertados pelas faculdades educação?
- Qual papel dos Institutos Federais na implantação de políticas de formação docente (especificamente dos docentes de disciplinas técnicas)?
- O licenciado em disciplinas propedêuticas é formado para articular saberes do mundo do trabalho?
- Cursos de pós-graduação formam docentes?
- Mestres e Doutores estão aptos a atuar na EPT?
- É possível ampliar o espaço de formação docente dentro dos programas de pós-graduação?
- Os processos seletivos da Rede Federal podem contemplar etapa formativa essencial à atuação na EPT?
- Quais medidas institucionais o MEC pode tomar para fomentar a formação docente nesta modalidade?

A partir da proposição dessas questões, o objetivo é que os gestores possam identificar locais de ação, para criar grupos de trabalho que possam

desenvolver seus contextos e propor ações concretas. Embora gestores e técnicos MEC vivenciem a EPT, no detalhamento da pesquisa anexa é possível identificar o contexto em que essas questões emergiram e captar profissionais/pesquisadores para composição de grupos de trabalho.

---

## 5 Saberes docentes a considerar

---

Citando Nóvoa (2001, p. 1), “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula”.

O processo de construção dos saberes docentes ocorre predominantemente de forma solitária e provém de diversas fontes: formação inicial e continuada, socialização escolar, experiência profissional, cultura pessoal, aprendizagem com pares, entre outras.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. Vários autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores: Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier et al. (1998), Martin (1993, 1997), Mellouki e Tardif (1995), Paquay (1993), Raymond (1993), Raymond, Butt, Yamagishi (1993), Shulman (1986). Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. (TARDIF, 2000, p. 213).

A partir desta análise, Tardif (2000) propôs um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes, fugindo da categorização que permite discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes.

Seu quadro evidencia fenômenos importantes, relacionados à prática profissional, buscando registrar também a natureza social do saber profissional, muitas vezes produzido anteriormente à carreira propriamente dita.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2000, p. 215)

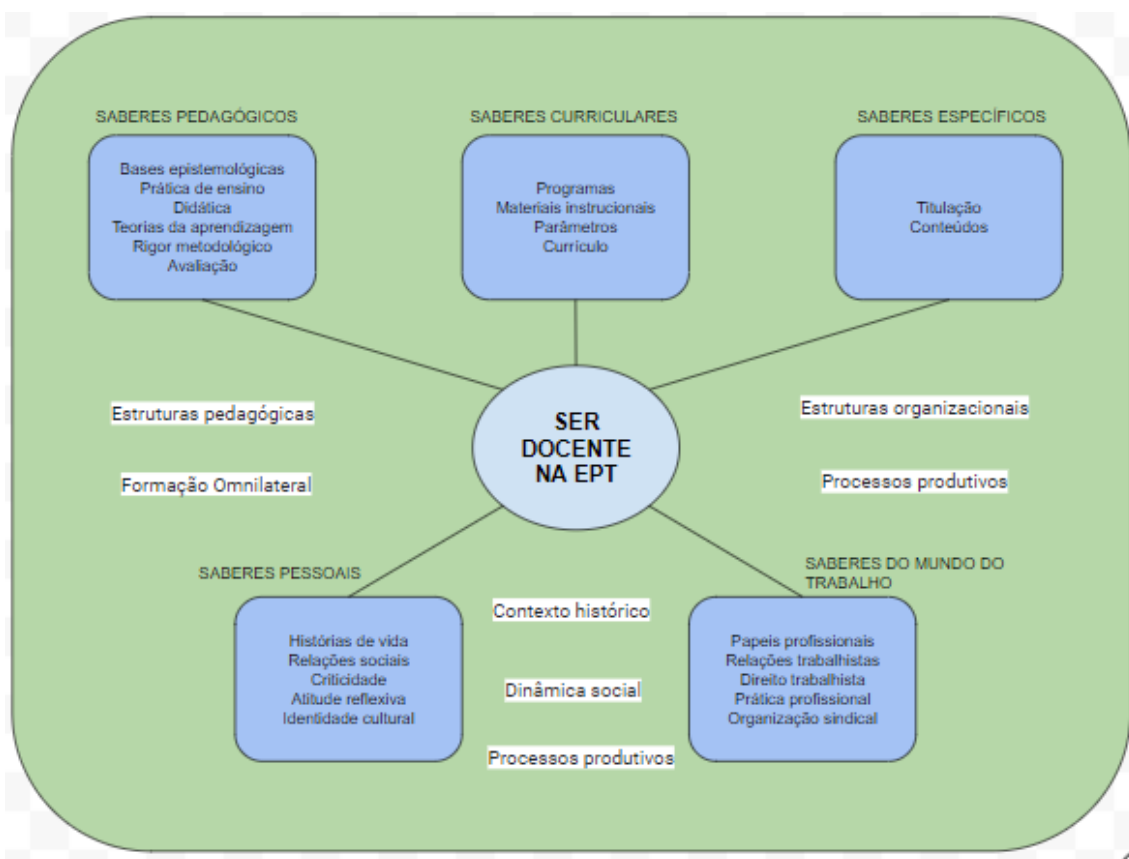
Compreende-se, então, que os saberes docentes (e do indivíduo) estão diretamente relacionados à socialização e que uma parte deles, relativos à relação ensino-aprendizagem, ao papel profissional do professor e sobre como ensinar, origina-se da sua própria história de vida, principalmente enquanto alunos. “Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2000, p. 217)

Ainda para Tardif (2000), embora a formação inicial haja na modificação das crenças sobre o ensino, o que se verifica é que o legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo, sendo modificado no desenrolar da carreira, o que se configura um novo processo de socialização. Estabelecendo o recorte para a EPT, destaca-se que nesta modalidade a docência:

é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.219)

Para contribuir com o desenvolvimento de ações para a formação do docente da EPT, após refletir sobre quem é o docente que hoje atua nesta modalidade e considerando que a articulação dos saberes às configurações históricas, culturais, relacionais e à experiência pessoal do indivíduo resulta numa diferenciação social quanto às apropriações dos saberes, pontuamos saberes docentes que precisam ser trabalhados durante os processos formativos, conforme figura abaixo.

Figura 1 – Saberes essenciais ao exercício da profissão docente na EPT



Fonte: Elaborado pela autora

Cabe salientar aqui que, para além da análise dos saberes docentes, notadamente na EPT, se faz necessário ampliar o olhar para além do contexto histórico, dinâmica social e estruturas pedagógicas e organizacionais. É necessário compreender a centralidade do trabalho nessa modalidade de educação.

Para fins de alinhamento de entendimento e melhor compreensão da

proposta aqui apresentada, cabe apresentar o conceito de trabalho aqui utilizado como base e sua relação com a educação.

De uma forma geral o trabalho é conceituado como as aplicações de força e faculdades humanas para alcançar determinado fim, qualquer obra realizada, serviço, emprego entre outros. Já Marx (2002) define trabalho como um processo de interação do homem com a natureza, no qual o homem exerce papel de controlar e regular essa interação, modificando a natureza pelos movimentos naturais do seu próprio corpo. A partir deste entendimento, o homem se distingue dos outros seres vivos pela capacidade específica de realizar trabalho.

Frigotto (2003) reforça a concepção apresentada por Marx quando afirma que é apenas pela ação do trabalho que o homem produz sua própria existência.

Voltando-se para a educação, Saviani (2007) define trabalho como uma atividade prática e fundamental aos ambientes escolares, para que além do domínio teórico os alunos desenvolvam capacidade de interação com o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

Ainda segundo Saviani (2007), o advento da produção foi o que provocou a ruptura da unidade trabalho-educação existente nas comunidades primitivas e essa ruptura foi o que deu origem à divisão dos homens em classes e da educação em modalidades para atender a essas classes: uma modalidade de educação para a classe dos homens livres (a classe proprietária), centrada nas atividades intelectuais e outra para os escravos e serviçais (a classe dos não proprietários), centrada no trabalho manual.

No contexto dessa sociedade e educação histórica e socialmente dividida pelo trabalho, a formação do docente da e para EPT precisa contemplar o desenvolvimento da capacidade de superar essa ruptura, estando pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à consolidação de uma sociedade igualitária.

Neste sentido, compreende-se aqui a EPT como um projeto de formação humana integral, que propõe uma formação completa (omnilateral), capaz de superar a dualidade da formação unilateral, integrando trabalho, ciência e cultura, de forma a conduzir as novas gerações à autonomia; a realização; e a compreensão da vida social.

Por fim, vale ressaltar que os saberes têm uma história, as aprendizagens têm contextos, os docentes têm múltiplas ancoragens sociais e que os saberes da experiência articulam, dão sentido e validade aos demais. Por tanto, a complexidade e diversidade desses aspectos, ambientes e saberes não pode ser desconsiderada na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT

---

## 6 Disposições finais

---

Com as contribuições apresentadas, espero ter colaborado para a reflexão e discussão sobre a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Entendo que este caderno não tem fim em si mesmo e que ele apresenta informações condensadas, que visam atender a rotina sobrecarregada dos gestores do MEC, trazendo informações gerenciais.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos, assim como disponibilizo a íntegra a pesquisa para consultas que se fizerem necessárias.