

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NARA HILDA BATISTA ROCHA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Uberaba - MG

2021

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NARA HILDA BATISTA ROCHA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Rodrigues.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Uberaba - MG
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

R582f Rocha, Nara Hilda Batista.
Formação e atuação docente na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas / Nara Hilda Batista Rocha. – Uberaba, 2021.
185 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

1. Formação de professores. 2. Educação profissional. 3. Educação tecnológica. I. Rodrigues, Adriana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

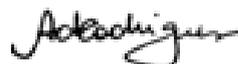
Nara Hilda Batista Rocha

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 10/03/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca
UFV – Universidade Federal de Viçosa



Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende
da Cunha
UNIUBE – Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que contribuíram para a realização do mesmo e a todos aqueles que acreditam nos seus sonhos, que se motivam e se deixam motivar, e sobretudo que se movem em direção à sua realização, pois a necessidade somada à vontade e ao desejo são forças soberanas que desencadeiam a movimentação dos sujeitos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pelo apoio financeiro deste trabalho, em forma de bolsa de estudos, para que eu cumprisse meu compromisso financeiro mensal de estudante com a Universidade de Uberaba.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, tenho a feliz oportunidade de agradecer formalmente a todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente deste processo do Mestrado, e que, de alguma forma, me ajudaram para a conclusão de mais uma etapa da minha vida.

Com carinho, agradeço aos meus familiares pela compreensão com a minha ausência, no processo do desenrolar das atividades acadêmicas. Em especial, agradeço aos meus pais, Paulo e Neusa, pelo apoio incondicional nas minhas decisões, sendo vocês, meu porto seguro diante das dificuldades da vida e dos desafios que encontro.

Agradeço ao meu querido companheiro Vildo Sérgio, pela paciência, compreensão e amor, sem o qual seria mais árdua esta jornada; e também, aos amigos, os novos e os antigos, que me incentivaram e me apoiaram na decisão de continuar meus estudos.

À professora Dra. Adriana Rodrigues, pela sua objetividade e orientação nesta pesquisa. Aos professores do Mestrado, pelo convívio (ainda que pouco) e pelos momentos inspiradores das aulas. Aos membros da banca examinadora: prof.^a Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha, prof.^a Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, prof. Dr. Valter Machado da Fonseca.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, aos professores e à equipe administrativa.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, por me propiciar o laboro na docência, e aos meus alunos (as), razões de ser do meu percurso docente.

Às minhas novas amigas, Suellen e Regina, por compartilharem comigo as angústias e as alegrias no decorrer deste Mestrado; à minha grande amiga Magda, pelos altos papos e pela ajuda na revisão do texto desta dissertação.

Finalmente, mais uma vez, agradeço a tudo e à todos, que de algum modo contribuíram nesta fase do meu trabalho. Muito obrigada.

Encerro meus agradecimentos, comparando este período a um momento transcrito em palavras, que, analogamente, simboliza para mim, o desenrolar desta jornada:

Numa tarde, recostada no sofá, enquanto a chuva ameaçava cair, pela janela da sala eu via um bem-te-vi, que desafiava o vento, aportado na haste da antena do vizinho. As folhas das árvores balançando de um lado para o outro; e, enquanto soava o estrondo de um trovão, uma revoada de pombos em busca de abrigo. Podia-se ouvir o canto de alguns pássaros em meio ao barulho do vento, alguns trovões a mais, enquanto algumas gotas de chuva tomavam o chão da sala. O céu, acinzentado e nublado, era o prenúncio de uma forte chuva que o vento insistiu em dispersar, e os pássaros assustados, puderam então voltar a voar, com a brisa suave que voltou a soprar.

EPÍGRAFE

O ensino deve e começa a agir como um dos fatores fundamentais do progresso econômico e social, da renovação espiritual da humanidade; como condição de dinâmica, de acelerar processos transformadores nas diferentes esferas da vida social; como instrumento de formação de uma sociedade educada, na qual o próprio processo de ensino se torna pessoal e socialmente significativo e a educação se torna um valor social.

V. V. Davídov, 1991, p. 118 (tradução nossa)

RESUMO

O tema da pesquisa situa-se no campo da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pressupõe-se que a formação docente na EPT seja ainda problemática no Brasil, para a preparação do profissional do século XXI, visto que as recorrentes mudanças que permeiam o desenvolvimento desse segmento educacional, é munido por políticas públicas de interesses aliados ao mercado do capital, para o desenvolvimento profissional dos sujeitos. Novas políticas para a formação de professores se instauraram, principalmente a partir de 2015, com as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando diretrizes específicas para formação docente para a EPT. Estarão comprometidas caso não sejam acompanhadas e desenvolvidas concomitantes com as políticas públicas. A racionalidade técnica presente na formação dos sujeitos para a EPT resulta de um contexto histórico-social, que se desenvolveu ao longo de décadas. A Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Teoria da Atividade fundamentam a pesquisa, pois a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski (1997) e Leontiev (1983, 2010), dentre outros, poderá ser estrutura para a formação docente para a Educação Profissional e tecnológica no século XXI, em cenário complexo, no país. Para tanto, essa dissertação se integra na linha de Pesquisa de Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem. O objetivo geral do estudo é compreender a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para alcance desse objetivo, procura-se identificar e descrever os avanços científicos da área de formação e professores para a EPT; sistematizar as propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre o ensino na EPT; apresentar como a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Teoria da Atividade podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente; analisar o projeto pedagógico de curso para formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) e conhecer e analisar as principais contribuições teóricas. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica para elucidação do contexto e do objeto pesquisado. Constata-se que, embora haja novas políticas para formação docente para a EPT, a mesma encontra-se marcada por interesses pessoais, políticos e partidários, com uma matriz pedagógica pragmática, ainda predominantemente associada a teoria do capital humano, em que a educação aprimora aptidões e habilidades na produção de mão de obra. O projeto pedagógico do curso do IFTM denota o desenvolvimento teórico-prático para além do desenvolvimento da pedagogia específica para a EPT. Constata-se nuances da formação integral dos sujeitos com participação reflexiva, interativa e colaborativa. Formar o professor da EPT com vistas ao seu desenvolvimento profissional e humano, é desafio enorme, visto que,

a especificidade e a abrangência desse segmento educacional, exige dele a formação profissional para as atividades técnicas, e devemos, acima de tudo considerar, a importância da relação trabalho e educação, para a formação integral dos sujeitos, resultando numa formação educacional mais ética e humana, com vistas a uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Educação profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The theme of the research is located in the field of teacher training for Professional and Technological Education (EPT). It is assumed that teacher education in EPT is still problematic in Brazil, for the preparation of the professional of the 21st century, since the recurrent changes that permeate the development of this educational segment, are combined by public policies of interests allied to the capital market, for the professional development of the subjects. New policies for teacher training were introduced, mainly from 2015, with resolutions of the National Council of Education (CNE), presenting specific guidelines for teacher training for the EPT. They will be compromised if they are not monitored and developed concomitantly with public policies. The technical rationality present in the formation of subjects for EPT results from a historical-social context, which developed over decades. The Historical-Cultural Theory (THC) and the Theory of Activity support the research, because the understanding of human development from the perspective of Vigotski (1997) and Leontiev (1983, 2010), among others, may be a structure for teacher education for Professional and technological Education in the 21st century, in a complex scenario, in the country. To this do so, this dissertation is part of the line of Professional Development Research, Teaching Work and Teaching-Learning Process. The general objective of the study is to understand teacher education for Professional and Technological Education (EPT). In order to achieve this objective, we seek to identify and describe the scientific advances in the area of training and teachers for PTSD; systematize the proposals contained in the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) and in the Ministry of Education and Culture (MEC), on teaching in the EPT; present how the Historical-Cultural Theory (THC) and the Activity Theory can contribute to the professional development of teachers; analyze the pedagogical project of course for teacher training of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro (IFTM) and to know and analyze the main theoretical contributions. This is a documentary and bibliographic research to elucidate the context and the object researched. It is observed that, although there are new policies for teacher education for PTS, it is marked by personal, political and partisan interests, with a pragmatic pedagogical matrix, still predominantly associated with the theory of human capital, in which education improves skills and abilities in the production of labor. The pedagogical project of the IFTM course denotes the theoretical-practical development beyond the development of the specific pedagogy for EPT. Nuances of the integral formation of subjects with reflective, interactive and collaborative participation are observed. Training the EPT teacher with a view to his professional and human development is a huge challenge, since the specificity and scope of this educational segment requires professional training for technical

activities, and we must, above all, consider the importance of the work and education relationship, for the integral education of the subjects, resulting in a more ethical and human educational training, with a view to a fairer society.

Keywords: Teacher training. Historical-Cultural Theory. Professional and Technological Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Teses/Ano – BDTD.....	37
Gráfico 02 - Dissertações/Ano – BDTD.....	37
Gráfico 03 - Teses/Ano – CAPES	38
Gráfico 04 - Dissertações/Ano – CAPES	38
Gráfico 05 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2015-2019	74
Gráfico 06 – Matrículas na Educação Profissional Técnica - Por Região de 2.010 a 2.017	75
Gráfico 07 – Matrículas na Educação Profissional Técnica - Brasil de 2.010 a 2.017	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados relacionados com a chave de busca “Educação Profissional e Tecnológica”	34
Quadro 2 – Trabalhos encontrados relacionados com as chaves de busca “Educação Profissional e Tecnológica” e a “Formação de Professores”	34
Quadro 3 – Teses por região e instituição de Ensino Superior no site da BDTD	40
Quadro 4 – Teses por região e instituição de Ensino Superior no site da CAPES	40
Quadro 5 – Dissertações por região e instituição de Ensino Superior no site da BDTD	41
Quadro 6 – Dissertações por região e instituição de Ensino Superior no site da CAPES	41
Quadro 7 – Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	106
Quadro 8 – Legislações brasileiras sobre a formação do professor da educação profissional e tecnológica (1998-2012)	108
Quadro 9 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica do IFTM	139
Quadro 10 – Distribuição da carga horária geral do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica do IFTM	145

LISTAS DE ABREVIACOES E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenaao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior
CEB	Câmara de Educaao Básica
CEFETs	Centros Federais de Educaao Tecnolgica
CEFET/RN	Centro Federal de Educaao Tecnolgica do Rio Grande do Norte
CES	Câmara de Educaao Superior
CFE	Conselho Federal de Educaao
CNC	Confederaao Nacional do Comércio
CNE	Confederaao Nacional de Educaao
CNI	Confederaao Nacional das Indstrias
CP	Conselho Pleno
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educaao  Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnolgico
EJA	Educaao de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EP	Educaao Profissional
EPT	Educaao Profissional e Tecnolgica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FORPROFEP	Formaao de Professores para a Educaao Profissional
IFs	Institutos Federais
IFETs	Institutos Federais de Educaao, Ciência e Tecnologia
IFGO	Instituto Federal de Educaao, Ciência e Tecnologia Goiano
IBICT	Instituto Brasileiro de Informaao em Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Educaao, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFNMG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFSP	Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEG	Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

THC	Teoria Histórico-Cultural
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	19
2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	27
2.1 Metodologia	27
2.2 Antecedentes investigativos: dados da pesquisa sobre Educação Profissional e Tecnológica	32
2.3 Características e análise dos trabalhos pesquisados	43
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: historicidades em Movimento	50
3.1 Aspectos históricos e a trajetória de constituição da EPT	50
3.2 Marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	55
4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE: EM BUSCA DE UM CAMPO CONCEITUAL	77
4.1 THC e o desenvolvimento humano: contextualização histórico-social	77
4.2 O materialismo histórico-dialético na relação com a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade	81
4.2.1 Relação entre atividade produtiva humana – Trabalho e Educação	84
4.3 Ensino, aprendizagem e docência na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade	87
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	97
5.1 Os desafios na docência na contemporaneidade	97
5.2 Especificidades da legislação de formação docente para a EPT	104
5.3 Formação de professores e os saberes docentes	112
6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	168

APRESENTAÇÃO

Graduei-me em Bacharelado em Decoração, pela Universidade Federal de Uberlândia, (UFU), na década de 90 e, desde então, trabalho na minha profissão, com desenvolvimento e elaboração de projetos como designer de interiores, acompanhamento de reformas e execução de obras de construção civil. Trabalhei também junto a algumas empresas e indústrias, realizando parcerias para o desenvolvimento e execução de projetos. Essa prática profissional desenvolvida nesses anos, e inclusive nessas empresas, foi extremamente importante para agregar a vivência cotidiana do fazer profissional, à minha experiência docente.

A partir do ano 2000, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos e pós graduei-me Especialista em Marketing e Vendas, para melhorar minha atuação profissional e também meu relacionamento com os clientes. E, ao final desse mesmo ano, decidi estudar Segurança do Trabalho, exatamente por possuir experiência profissional no segmento de obras de construção civil, e por observar como a legislação brasileira, especificamente as Normas Regulamentadoras, também conhecidas como NRs, regulamentam as relações trabalhistas e fornecem orientações sobre procedimentos obrigatórios relacionados à segurança e saúde do trabalhador.

Minha experiência na docência nasceu a partir desse meu interesse em trabalhar com Leis e Normas Regulamentadoras. Ingressei-me como professora no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 2011. Inicialmente, ministrava Palestras e Treinamentos junto às empresas parceiras do SENAC, e, posteriormente, obtive minha certificação no Curso Técnico de Segurança no Trabalho.

Ingressar no Mestrado, foi para mim, a realização de um sonho e, ao mesmo tempo, uma necessidade formativa, diante da trajetória docente vivenciada, das dificuldades e incumbências apresentadas ao professor que se ‘forma professor’ dentro da sala de aula, sobretudo, para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, o objeto de nossa dissertação foi escolhido, a partir da minha experiência profissional, das dificuldades e dos entraves encontrados diante da docência na Educação Profissional.

Esta pesquisa surgiu da angústia diante dos desafios e das situações nas quais me deparo em sala de aula, principalmente no que se refere à formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Mestrado, busco a construção de conhecimentos sobre o que é a pesquisa e como pesquisar objetos vinculados à área educacional, a ampliação de meus conhecimentos e minha área de atuação, tanto para o ensino tecnológico, como também uma oportunidade de ingresso no universo acadêmico como professora.

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação foram abordados os desafios encontrados na docência para Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando a importância da prática pedagógica na Educação Profissional. No que se refere à legislação que norteia esse segmento educacional, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O PNE possui vinte metas a serem cumpridas, dentre as quais se destaca a Meta 11, cujo objetivo é triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

O aumento nas matrículas nos cursos técnicos impacta diretamente na ampliação das redes de ensino, tanto para as instituições privadas como para as públicas, como também, nas redes federais de ensino. Da mesma forma que se almeja ampliar o Ensino Técnico para a formação profissionalizante dos estudantes, surge a necessidade de maior número de profissionais de ensino atuando nessas instituições. Neste sentido, importa voltar o olhar para a formação do professor, uma vez que, a maioria dos professores que atuam nos cursos técnicos profissionalizantes possuem formação técnica ou formação na graduação, e não a formação específica para atuação na docência, como no caso das licenciaturas ou da Pedagogia.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de formação docente específica para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional e Tecnológica,

É uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (BRASIL, 1996)¹.

Desta forma, é importante a formação de professores assumidos profissionalmente, no sentido de conhecimentos e saberes, que resultem no desenvolvimento de profissional em consonância com as exigências do seu ato educativo e do seu fazer docente. Dentre as funções que se agregam ao trabalho docente, de acordo com Tardif (2002, p.39), “o professor ideal é

¹ Esta citação não apresenta número de página, nem indica seção. Está no link: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65251:educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 19 out. 2020.

alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa”, e deve considerar igualmente a amplitude dos saberes docentes, que se compõem, na verdade, de outros saberes provenientes de diferentes fontes, incluindo as das ciências da educação e da Pedagogia. Torna-se necessário considerar os desafios que serão encontrados nesta formação diante de uma sociedade que está em constante mudança, e, principalmente, a partir do século XXI, com o desenvolvimento das tecnologias e do fácil acesso à informação e ao mundo globalizado.

Alguns autores, entre eles, Marise Ramos (2008), Cílson Fagiani (2019), Dante Moura (2007) e Demerval Saviani (2007) apontam para a dualidade do ensino no Brasil, pois a Educação Profissional e Tecnológica conserva ainda características de *modelo de treinamento*, em detrimento a uma educação de caráter mais abrangente. “Voltada para atender a uma necessidade mercadológica, com a função de capacitar jovens e adultos para se inserirem no mercado de trabalho, desvaloriza o ensino propedêutico, teórico, de utilização indireta, e que é voltado para o preparo de estudantes de nível superior”. (FAGIANI, 2019, p. 56).

Marcada por políticas governamentais de interesses econômicos, Moura (2007, p.9) ressalta que a “criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S”² ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo”. Desde então, a Educação Profissional encontra-se marcada por idas e vindas políticas, desde a integração do Ensino Técnico, depois a retirada da integração do mesmo ao Ensino Técnico e, atualmente, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), decreta:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Diante do cenário desafiador demonstrado pelas políticas educacionais em torno da Educação Profissional e Tecnológica, percebemos que a mesma, por seu contexto atual,

² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (BRASIL. Agência Senado, s/d.)

múltipla e complexa, demanda uma formação docente não apenas técnica ou profissional, mas uma formação docente enriquecida de conhecimentos científicos e pedagógicos, em conformidade com as mudanças e transformações pelas quais passa a sociedade. E a pandemia de covid-19 provocou ruptura na ação docente e discente. Acarretou questionamentos e reflexões sobre o ato de ensinar, com análise do ensino presencial e à distância mediada pela tecnologia. Este processo tem provocado transformações nos comportamentos e nos processos pedagógicos, que tem desdobramentos na formação docente. E complexificou ainda mais os desafios relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a exigência de profissionais diferenciados e antenados com o que ocorre na sociedade exigirá formação específica mais solidificada.

Entendemos que a formação de professores pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação ao desenvolvimento das especificidades humanas, engendradas pelas condições sócio-históricas e mediadas pelas diversas relações com os outros e o mundo. No entanto, os desdobramentos da formação docente e o tratamento dessa temática, na realidade tem se apresentado de diferentes formas e nem sempre atendem às reais necessidades formativas dos professores.

Segundo Gatti (2015), a formação docente de qualquer nível, incluindo a Educação Profissional Tecnológica, depende das exigências contemporâneas, no sentido de apropriação de conhecimentos que não sejam apenas acadêmicos e de conteúdos curriculares, mas, também, de fundamentos éticos, filosóficos e sociais.

Nosso problema de pesquisa surge da seguinte pergunta: como pensar a formação e atuação do professor para a Educação Profissional e Tecnológica com vistas ao seu desenvolvimento profissional, diante da amplitude e diversidade de conhecimentos que envolvem os saberes docentes?

A nossa hipótese pressupõe que a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica seja deficiente no Brasil para a preparação do profissional do século XXI. E que o entendimento do desenvolvimento humano na visão de Vigotski poderá ser sustentáculo para a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, em cenário social complexo, no país.

Diante do problema e da hipótese apresentada, elaboramos os seguintes objetivos que delinearão os estudos:

Objetivo Geral

Compreender a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com aporte teórico na perspectiva Histórico-Cultural.

Objetivos específicos

- Identificar e descrever os avanços científicos da área de formação de professores para ETP (Elaboração de uma revisão das pesquisas precedentes sobre a formação de professores para a EPT no Brasil, e analisar e discutir aspectos teórico-metodológicos que sustentam as produções científicas.).
- Sistematizar as propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre o ensino na Educação profissional e Tecnológica.
- Apresentar a articulação da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade no desenvolvimento profissional docente para a Educação Profissional e Tecnológica.
- Analisar o plano do curso de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

As discussões empreendidas nessa pesquisa focalizaram os desafios da formação docente no cenário complexo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e possui sua fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural, apoiada nos estudos de Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) e Elkonin (1987), dentre outros. Ocuparemos da qualificação e da formação do professor, no sentido de compreender como a Teoria Histórico-Cultural (THC) estudada pelos autores citados, beneficia e favorece o desenvolvimento do professor.

A perspectiva histórico-cultural possibilita o entendimento da relação do homem-mundo, do homem no mundo e como ele se desenvolve e se constrói como pessoa, e como se constitui sujeito ativo do seu meio social. O homem possui a capacidade de planejar e agir de modo consciente. Essa capacidade lhe permite realizar atividades, criar e desenvolver objetos, dos quais se vale para sua subsistência, e conseqüentemente, ele desenvolve suas relações com outros homens a partir do convívio social e do trabalho, ou seja, desenvolve a cultura. “[...] as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25). E, segundo o autor, as práticas culturais vão se estabelecendo para que o sujeito evolua das formas de pensamento mais elementares para outras formas mais abstratas e complexas que fomentam o conhecimento e o controle da realidade.

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento humano está marcado por crises, que são demarcados por períodos relacionados com as idades de desenvolvimento, embora não estejam obrigatoriamente marcadas pela idade cronológica determinada, e pode sofrer oscilações em função de diversas variáveis que fazem com que este desenvolvimento possa ser adiado ou retardado. As crises são estruturadas de forma periodizada com mudanças que ocorrem internamente em cada sujeito. Outro aspecto importante na teoria vigotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é uma espécie de potencial para o desenvolvimento. Assim, uma pessoa pode aprender um novo conhecimento nas relações estabelecidas com outra pessoa que possua mais conhecimento que o seu sobre determinado assunto, ou seja, um sujeito “pode fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob a direção e com ajuda de alguém, do que agindo por si mesmo” (VIGOTSKI, 1997, p. 239, tradução nossa³).

Para Leontiev (2010), os estágios de desenvolvimento humano são caracterizados pela atividade principal, ou seja, a atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto. Dessa forma o homem aprende com o meio e com a cultura, e é, ao mesmo tempo, o sujeito ativo que interage e se relaciona com o mundo; e sua ação interfere nesse mundo e cria novas formas de cultura. Conforme o autor, para que atividade principal aconteça, fazem-se necessários cinco adjetivos sequenciais para a realização desta atividade: necessidade, objetivo, motivo, ação e operação.

Elkonin (1987) desenvolve as etapas de periodização do desenvolvimento humano à partir de três fases distintas, determinadas pelas atividades interativas inerentes a cada fase, as quais levam os seres humanos a entrar em atividade. Entre elas a fase da adolescência, na qual o jovem mantém como atividade principal o estudo, e, a partir daí, inicia-se a transição para a fase de adulto. O jogo possui um papel importante para o desenvolvimento humano, não apenas para as crianças no processo de desenvolvimento e aprendizado nas relações com os grupos, mas também para jovens e adultos. Conforme Leontiev (1983) o jogo faz parte da ação da criança e não de sua atividade, assim, podemos compreender o jogo como uma forma de apropriação da cultura no meio social.

Para o adulto, consideramos como atividade principal o trabalho, pois se aplicarmos o conceito de Marx e Engels (1974, p.19, *apud* SAVIANI, 2007) “o homem se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida..., e ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente a sua vida material”. Tendo o homem a necessidade do trabalho para garantir a sua própria existência, ele se relaciona constantemente

³ “*puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles em colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo*”.

com seu meio histórico-social, desenvolve a cultura ao mesmo tempo que se apropria dela, ou seja, o homem produz, se forma e se educa concomitantemente. Neste sentido, analisar a atuação e a formação de professores, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, exige a compreensão da atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica de formação do ser humano.

[...] somos fundamentalmente uma história que vamos compondo a partir do que acontece, mas também a partir das várias histórias com as quais cruzamos ao longo da nossa vida: as contadas por outros, as que lemos ou às quais assistimos e que constituem um imenso patrimônio das histórias possíveis (CALLIGARIS, 2004, p.2).

Defendemos, neste trabalho científico, que a compreensão do desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, no atual cenário complexo e desafiador. Consideramos a importância da apropriação da cultura humana e do seu desenvolvimento para a organização dos processos educativos e para a formação de professores.

A estrutura da dissertação foi organizada considerando os objetivos apresentados e a organicidade necessária para o entendimento do movimento da pesquisa. Contamos com este capítulo, que é esta introdução, na qual explicitamos a problemática da formação de professores e justificamos a pertinência de uma pesquisa que aborde esta formação à luz da legislação e da teoria histórico-cultural e mais 5 capítulos.

No capítulo intitulado “Construção da pesquisa: procedimentos metodológicos e antecedentes investigativos”, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como os processos que constituíram o desenrolar desse trabalho. O estudo das produções acadêmicas similares ao objeto de estudo, permitiu-nos fazer uma contextualização em torno do que se tem produzido em relação à temática da Educação Profissional Tecnológica, e identificar quais caminhos são utilizados pelos pesquisadores.

No terceiro capítulo apresentamos o contexto histórico em que se desenvolveu a Educação Profissional no Brasil, sua trajetória e seus marcos legais que sofreram a influência direta das políticas governamentais. Percebemos um segmento educacional aliado às necessidades do capital e aos interesses de formação profissional específica para atender a determinados seguimentos.

No quarto capítulo, versamos sobre os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, e sobre a Teoria da Atividade, situando a THC no panorama das tendências pedagógicas contemporâneas, embasada nos autores Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Davidov (1999). A

relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito para Vigotski, propicia o desenvolvimento humano, e beneficia os processos de ensino-aprendizagem, resultantes das relações sociais entre os sujeitos e da apropriação da cultura, produzida historicamente pelo homem.

Relacionamos o ensino-aprendizagem e docência na THC em conexão com a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Discutimos, além disso, a influência do materialismo histórico dialético e suas relações com o pensamento vigotskiano, pois, de acordo com Davidov (1987), Vigotski desenvolveu sua teoria apoiada na filosofia marxista materialista dialética, que nos auxiliaram no entendimento das influências dos instrumentos e dos signos na formação e no desenvolvimento das pessoas, e nos processos de ensino-aprendizagem, associados com as influências sociais e culturais.

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, abordada no quinto capítulo, apresentou as dificuldades encontrados na formação e atuação docente para a Educação Profissional, diante do cenário desafiador no qual se desenvolveu a formação para este segmento específico, em face da diversidade das políticas públicas que permeiam seu desenrolar e a amplitude deste âmbito educacional.

Para materializar nossa pesquisa, no sexto e último capítulo, realizamos a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), para compreensão de como se desenvolve a formação docente na Educação profissional e Tecnológica, e verificamos as possibilidades de contribuições da THC e da Teoria da Atividade na formação desse professor.

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (IFTM, 2019, p.10).

O cenário de mudanças emergentes relacionadas com a formação de professores para EPT, estimulou-nos a pesquisar o PPC do IFTM, para formação de professores, em função da urgência da formação pedagógica para graduados não-licenciados, e inclusive para o cumprimento da “meta 15 do PNE 2014-2024 (que) busca assegurar formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam todos professores da educação básica”. (IFTM, 2019, p.11). O IFTM está localizado na minha cidade natal de Uberaba/MG, e foi a instituição de ensino motivadora de nossa escolha em função de

atender à formação profissional associada às necessidades formativas das demandas regionais, conforme pode ser por nós estudado.

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Neste capítulo apresentamos algumas considerações acerca do percurso metodológico utilizado na pesquisa, tomando como aporte teórico-metodológico e referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, pois, consideramos a importância do ser social, das suas relações para o desenvolvimento humano e para sua formação. Enquanto referencial, a teoria contribuiu na compreensão do processo para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Apresentamos igualmente os passos realizados para a elaboração e sistematização do estudo do conhecimento a partir de teses e dissertações acerca da formação de professores para Educação Profissional Tecnológica, objeto desta pesquisa. A seleção e a leitura dessas pesquisas nos permitiram identificar quais os caminhos são percorridos pelos pesquisadores que enfocam a formação e atuação docente para a Educação Profissional, nos indicando os avanços científicos da área e como a investigação científica, aqui relatada, contribuiu para esse constructo histórico.

2.1 Metodologia

Vigotski (2001, p.32) trouxe o método como caminho, como direção que o pesquisador toma na busca de solução para o seu problema e esclarece que “[...] da mesma forma que não há um campo da ciência sem seu objeto, também não há nenhuma ciência sem método”. A partir desta afirmação, buscamos elucidar o processo de pesquisa, com a determinação do objeto de pesquisa, que é a formação docente para EPT, com reflexões pertinentes à importância da formação integral. os.

Conscientes da importância do método como norteador da pesquisa e do processo de pesquisar, pautamo-nos na necessidade de compreender o arcabouço legal que normatiza a Educação Profissional e, de forma mais específica, a formação dos professores, assim como esta formação é concebida e implementada no contexto do IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro). E, para a compreensão e análise desta formação, utilizamos a pesquisa bibliográfica, focalizando autores que versam sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre a Teoria Histórico-Cultural.

Para aproximação com os estudos realizados sobre o objeto desta pesquisa, o primeiro passo foi levantar as produções acadêmicas junto aos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) e do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram verificados os resultados preliminares e excluídos os documentos duplicados, baixadas as vias pertinentes e catalogadas em pastas para posterior análise.

Foi realizada a pesquisa bibliográfica por ser “um tipo de pesquisa que tem como objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema” (SOUZA; DIESEL, 2008, p. 44). Conforme Lima e Mito (2007, p.38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Para esta pesquisa bibliográfica, foram eleitos os autores da Teoria Histórico-Cultural, notadamente Vigotski (2001) e Leontiev (1978), por considerarem a importância da concepção do desenvolvimento docente como prática social, em seu aspecto pessoal e profissional, a partir da apropriação de saberes e práticas educacionais no âmbito da docência, na complexidade desta formação, na inter-relação indivíduo e sociedade mediante a “atividade”, no contexto social.

Objetivando identificar as produções científicas elaboradas sobre o assunto, foram coletadas e selecionadas, por meio de materiais hipertextuais, livros, artigos, dissertações e teses. A partir disso, foram tecidas críticas sobre a realidade social, cultural e política do modelo capitalista⁴ e seu direcionamento para uma educação profissional com vínculo apenas para o mercado de trabalho.

Além do levantamento das principais obras sobre o tema, foi realizada a pesquisa documental, que “enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, e pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo com enfoque mais crítico” (SILVA, *et al.* 2009, p. 4556). Os documentos elencados deram suporte para compreensão e possíveis respostas às questões da pesquisa, e nortearam o pesquisador na reflexão do seu objetivo para obter informes suficientes para elaborar suas conclusões.

Comparando-se à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental diferencia-se da mesma em função da natureza das fontes, de acordo com Gil (2002, p. 45-46):

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa

⁴ O modelo capitalista atual tem a característica neoliberal, financeiro e globalizado preza pelo mercado centralizado por meio da concentração financeira, com o objetivo de maximizar o lucro, provocando desigualdade e exclusão social (JUNGES, 2003).

documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para o autor, os documentos intitulados “de primeira mão”, são aqueles que podem ser encontrados em “arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc.”. Desta forma, a pesquisa documental foi fundamental para a compreensão do que se tem legalmente sobre a formação de professores para EPT. Por pesquisa documental, entende-se método de investigação do homem na sua realidade social e esta como um todo, abarcando amplitude de concepções, entre elas, o enfoque crítico (SILVA, *et al.* 2009).

Os documentos pesquisados se referem à normatização, isto é, às políticas públicas referentes à Educação, Educação Tecnológica, formação docente e formação docente para a Educação Tecnológica. Entre eles, citamos, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além destes, foi elencado o Projeto Pedagógico de curso de formação docente de: Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com o objetivo de compreender como se este curso desenvolve a formação docente na Educação Tecnológica, além de constatar e contrastar contribuições a partir dos conteúdos desta pesquisa.

Realizamos a pesquisa bibliográfica para o conhecimento das principais contribuições teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa. Sabe-se que a pesquisa bibliográfica conta com gama de procedimentos de buscas na produção de conhecimentos sobre o objeto de pesquisa. Prestes (2012), tradutor das obras de Vigotski, esclarece sobre o rigor científico na pesquisa bibliográfica: “E um trabalho extremamente teórico pressupõe não apenas leituras, buscas, mas também escolhas e seleção de informação, senão, corre-se o risco de virar um amontoado de informação que apenas indica, mas não analisa” (PRESTES, 2012, p. 406).

Em função do exposto, nos servimos do roteiro de Gil (2002): O processo utilizado nesta pesquisa bibliográfica teve início com a escrita do projeto e se seguiu durante todo o caminho da dissertação. Seguindo Gil (2002), tivemos: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação

do texto. No projeto foi realizada a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar para a formulação do problema.

Levamos em conta o método analítico de Vigotski, fundamentado no método materialista dialético que deram sustentáculo à abordagem histórico-cultural, foi possível estabelecer a estreita relação entre pesquisa teórica e metodológica, demonstrando que “as visões de mundo e concepções metodológicas são indissociáveis da pesquisa científica”. (ROMANELLI, 2011, p. 200), para assegurar a objetividade e a cientificidade. Por isso, as obras foram lidas e fichadas, no intuito de trazer os tópicos e conceitos mais relevantes, possibilitando a imersão no contexto da formação docente para a Educação Tecnológica.

Vigotski (2001) e Leontiev (1978), são fundamentadores mais evidentes da THC e estão embrenhados nos conceitos de formação e prática docentes como prática social. Em assim sendo, em relação aos saberes e práticas pedagógicas, estes autores foram de grande valia no que se refere à formação docente, complexa por natureza em função do papel da Educação no meio cultural, portanto social.

Segundo Prestes (2012, p. 406), “[...] partindo da análise do que está posto, posteriormente, fazendo a crítica e, ao final, apresentando a tese”. E, também, por ser esta teoria norteadora para a prática docente no que se refere à produção de conhecimentos resguardando a leitura crítica dos autores. Já se sabe que os aspectos histórico-culturais são engendrados no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, os conceitos de Vigotski estiveram presentes na formação docente e na prática pedagógica.

A opção pela Teoria Histórico-Cultural se justifica como sustentáculo desta pesquisa. Vigotski cita que o fenômeno é o apoio para a teoria, por meio da reflexão da multidimensionalidade dos horizontes que entram em perspectiva utilizando-se do método, para que os fatos tenham vida e voz. Como se pôde perceber, a Teoria Histórico-Cultural se adequou à pesquisa do fenômeno formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Justifica-se a escolha de tal método pela necessidade de mobilizar conhecimentos sobre a formação de professores na Educação Profissional, por meio de revisões, críticas e buscas de novas perspectivas e contextualizações. Teve como arcabouço a conexão com o conhecimento a partir da realidade, pelos dados coletados, análise e abstração progressiva para aquisição de conceitos que serão suporte aos que se dedicam à Educação Profissional, em contato com a realidade, num processo de retroalimentação em: teoria-prática-teoria e assim sucessivamente.

Observamos que os processos de pesquisa em Educação têm se transformado, principalmente, a partir de 1970, em função da expansão da pós-graduação. De análise do contexto e experimentação, nos anos de 1960 aos anos 1980, onde o foco era o processo e

análise de situações reais da escola, aos dias atuais, em que a pesquisa coloca seu olhar dentro do cotidiano escolar em toda a sua estrutura, como currículos, interações sociais e trabalho pedagógico, disciplina, avaliação, etc., abrindo espaço para os questionamentos e amplitude de percepções multidimensionais. Assim, a Metodologia passa por transformações, aflorando a abordagem qualitativa, que provoca diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, buscando questionar o conceito de cientificidade. Esta é a nossa preocupação em tratar os dados colhidos nas diferentes fontes de pesquisa.

Seguindo a trajetória de Vigotski na pesquisa científica, este estudo fez o caminho do geral para o específico, isto é, tratando da contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil para que se pudesse analisar a formação docente para esta modalidade de ensino, focando o específico inserido no todo.

Neste capítulo sobre os procedimentos teórico-metodológicos acerca da produção de conhecimento e o caminho metodológico desta pesquisa, tivemos como arcabouço o materialismo histórico-dialético, com o intuito de analisar a formação de professores com suas contradições, inerentes ao modo de conceber e estabelecer o sujeito que ensina e o sujeito que aprende no contexto da EPT, a partir de aspectos teóricos e metodológicos com vistas à construção do conhecimento sobre esta realidade. Em se tratando da produção de conhecimento acadêmico, esta pesquisa se apropriou de conceitos preexistentes sobre o fenômeno a pesquisar (RAMOS, 2010), surgindo, assim a relação sujeito-objeto.

Foram definidas as categorias, organizados e sistematizados os eixos ou temas para análise dos dados para interpretação, tendo como base o contexto em que estivemos inseridos durante o processo da pesquisa, trazendo a fundamentação de pesquisadores da área de formação docente na Educação Profissional, pois “teoria é o movimento real do objeto transporto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21 grifo do autor). Foi considerado, também, que a análise de dados bibliográficos fosse crítica no sentido de compreender o processo histórico do objeto de estudo, a saber formação docente para o Ensino Profissional e Tecnológico, apontando perspectivas de transformações. E, neste processo, foi incluído o contexto político, voltando-se para as Políticas Públicas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica.

Gamboa (2007) nos diz que este estilo de dissertação se classifica como uma pesquisa crítico-dialética. Isto porque a abordagem histórico-cultural estabelece uma relação dialética entre os discursos dos sujeitos e o mundo social, ambos analisados por meio de fatos sociais construídos a partir da problematização das fontes documentais e históricas. Ou seja: “estudo

crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo”. (GAMBOA, 2007, p. 21).

Na perspectiva de Marx (1980), a Educação faz parte da superestrutura de controle⁵ a partir das classes dominantes. O autor defendia a Educação Técnica e Industrial, mas não para formação única de mão de obra, mas de formação de cidadãos conscientes e que a formação deve ser de transformação de consciência política e social, como ideal de poder para as classes menos favorecidas. Sendo assim, nesta pesquisa foram realizadas reflexões, apontamentos sobre em como formar profissionais para uma real transformação social e partícipes de sociedade na própria transformação como cidadão.

A Educação Profissional e Tecnológica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (BRASIL, 1996), possui a finalidade de preparar o cidadão para o exercício das profissões, mas que ao nosso ver, não pode estar separada de uma formação mais integral, ou seja, aquela que não pode excluir a formação humana de forma geral. E deve abordar, tanto as questões políticas, sociais e culturais, de forma a instruir e formar cidadãos cômicos de sua atividade como ser humano.

A perspectiva histórico-cultural possibilitou o entendimento da relação do homem no mundo e como ele se desenvolve e se constrói como pessoa, e como se constitui sujeito ativo do seu meio social.

2.2 Antecedentes investigativos: dados da pesquisa Educação Profissional e Tecnológica

Este tópico objetiva apresentar os antecedentes investigativos em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica e os desafios encontrados para a formação e atuação docente.

Após o levantamento das teses, dissertação e artigos, foi realizada a leitura dos resumos destas produções científicas, para a seleção daquelas pertinentes ao tema. As produções, cujos resumos não são pertinentes, foram descartadas. Os critérios foram definidos para a organização das produções para alcançar os objetivos elencados para esta investigação. Para tanto, definimos, a partir dos objetivos e apoiados em Oliveira (2016): quantidade de documentos referentes ao tema por teses, dissertações; quantidade de trabalhos publicados dentro do período pertinente à dissertação, identificação das Instituições de Ensino Profissional

⁵ A Educação reproduz o controle efetivado pelas classes dominantes. Haja visto o processo de Educação Profissional que apenas ensina a técnica em detrimento de formação humana e profissional.

Técnico e tecnológico e quantidade de trabalhos, especificando os Institutos Federais de Educação.

As buscas nas produções acadêmicas foram sistematizadas de acordo com o problema perseguido nesta dissertação e estão detalhadas neste item dos antecedentes investigativos: atuação e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica e Teoria Histórico-cultural.

Os trabalhos aqui catalogados e filtrados abrangeram o tema da formação de professores, inicialmente, a partir de um universo macro e depois foram associados à Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, os títulos pré-selecionados foram afinados para ir ao encontro do objeto de pesquisa sobre a formação e atuação docente e reduzidos ao micro universo utilizado para apoiar esta pesquisa.

Ressaltamos a importância dos estudos sobre a produção científica que aborda o objeto de pesquisa para o entendimento dos avanços científicos da área, para visualizar as tendências de produção do conhecimento efetivadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas e privadas no Brasil.

A partir de pesquisas iniciais na plataforma da BDTB, nos periódicos Capes e na plataforma da SciELO, foi possível identificar diversificadas produções acadêmicas, com a temática da Educação Profissional e Tecnológica, em sentido abrangente. Conforme informações do site da Capes, o Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. O portal oferece um sistema de busca bibliográfica, a partir da divulgação de teses e dissertações produzidas no âmbito nacional nos programas de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Os trabalhos constantes da Capes são enviados a partir dos Programas da Plataforma Sucupira, que o alimenta e está sincronizado com o catálogo, o que demonstra sua credibilidade e abrangência, pois há o interesse dos Programas em fornecer informações corretas.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), é a biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e conforme informações do site tem por objetivo integrar em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando aos usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral. A BDTD opera em nível de integração com as instituições de ensino que possuem repositório de teses e dissertações utilizando tecnologia própria. Foi possível compreender a duplicidade de trabalhos encontrados em concomitância

nas duas plataformas, devido às instituições de ensino estarem vinculadas às duas bases de dados.

O objetivo específico sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação de professores foi definido na chave de busca principal junto aos descritores das plataformas da CAPES e da BDTD, na internet, na página do Google Chrome, que nos propiciou identificar uma diversidade de produção científica: o foco destas pesquisas, os temas abordados, a metodologia utilizada pelos pesquisadores, os resultados e as conclusões. Esta busca permitiu-nos verificar possíveis indicações de futuras pesquisas e lacunas existentes nas produções, que possibilitaram nortear novos caminhos a serem tomados.

O *corpus* resultante do levantamento foi organizado primeiramente de maneira quantitativa, entre teses e dissertações, pelo descritor de títulos amplos e sequencialmente reduzidos conforme são demonstrados nos Quadros 1 e 2. A seleção realizada naquele momento da pesquisa, compreendeu a escolha a partir de uma pré-análise dos trabalhos encontrados, mediante a leitura dos resumos e alguns deles foram selecionados de modo a proporcionar maior proximidade com o objeto desta dissertação.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados relacionados com o descritor “Educação Profissional e Tecnológica”

Plataforma	Ano	Quantidade	Teses	Dissertações
SciELO	-	78	-	-
BDTD	2014-2020	278	72	206
CAPES	2014-2019	224	55	169

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados relacionados com os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” e a “Formação de Professores”

Plataforma	Ano	Quantidade	Teses	Dissertações	Selecionados
SciELO	-	7			
BDTD	2014-2020	38	9	29	12
Capes	2014-2019	58	19	39	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Ressaltamos que existem trabalhos acadêmicos diversos, e, para a busca por Educação Profissional e Tecnológica, alguns foram produzidos de forma direcionada a recortes específicos, como os documentos referentes aos Institutos Federais, Programas de Governo como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

(PROEJA), Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Alguns trabalhos são voltados para pesquisas quantitativas e qualitativas nos IF, estudos de caso e metodologias que envolvem o uso de novas tecnologias digitais como ferramentas de trabalho docente, dentre outros que abrangem áreas de conhecimentos específicas, como Enfermagem, Ciências, Matemática, Educação Física e Artes. Outras pesquisas apontam para as Políticas Públicas relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica e os desafios encontrados no cenário político que interferem nos aspectos educacionais, mais especificamente nas instituições de ensino, dentre outros.

Para a efetivação do levantamento de estudos materializados em teses e dissertações acerca da formação de professores para EPT, contamos com os seguintes procedimentos:

- A. Definição dos descritores: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional e Tecnológica, e formação de professores.
- B. Levantamento dos trabalhos junto ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações, sendo acessado o site: <www.bdt.d.ibict.br/vufind>, utilizando como assunto o termo “educação profissional e tecnológica” na expressão exata e posteriormente, foi acessada a busca avançada, além de digitar um novo campo de busca com o descritor “formação de professores” na expressão exata.
- C. Levantamento dos trabalhos junto ao portal da Capes, sendo acessado o site: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>, quando foi descrito no espaço do assunto o termo “educação AND profissional AND tecnológica” na expressão exata, e utilizados os seguintes filtros: área de conhecimento: Ciências Humanas e Educação; área de avaliação: Educação; área de concentração e nome do programa: Educação e Educação Tecnológica. E completando o termo de busca para formação de professores utilizou-se a expressão: “educação AND profissional AND tecnológica AND formação AND professores”, na expressão exata⁶.
- D. Levantamento de artigos junto ao portal da SciELO, acessando o *link*: www.scielo.org, sendo descrito na pesquisa o termo “educação profissional e tecnológica”, utilizando-se o filtro para trabalhos publicados no Brasil e, posteriormente, completando o termo de busca com formação de professores. Foi possível identificar 11 artigos e quando se

⁶ Conforme informação do tutorial de acesso ao Portal de Periódicos da CAPES – 2019, “os operadores devem ser digitados em letras maiúsculas, caso contrário será considerado como parte da expressão de busca”. No caso é necessário o uso do operador booleano AND, que “funciona como a palavra "e", fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas os registros que contenham todas as palavras digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa”. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br > imagens > documents. Guia de uso do Portal de Periódicos da CAPES

utilizou o termo na expressão exata, entre aspas⁷, esses trabalhos se reduziram para 5 artigos.

- E. Com esta delimitação foi encontrada a quantidade de trabalhos descritos nos Quadros 1 e 2.
- F. Para análise das publicações, foi feita a leitura dos resumos de trabalhos que possuíam títulos compatíveis com o objeto de pesquisa de nossa dissertação e isolados os trabalhos mencionados nos Apêndices 1-4, que formaram o *corpus* da investigação.
- G. Leitura e análise para suporte à pesquisa.

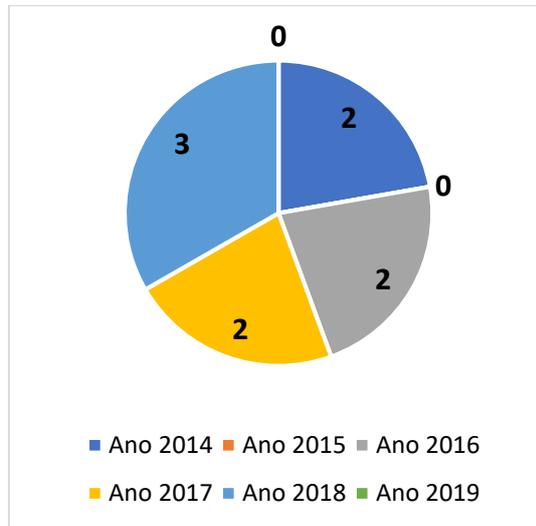
As buscas foram realizadas no mês de janeiro de 2020 nos sites da SciELO e da BDTB, e no mês de junho de 2020, no site da Capes. Utilizamos as buscas no recorte temporal do ano de 2014 até o ano de 2020, de forma que as pesquisas pudessem abranger trabalhos atuais, que se associassem com as novas Políticas Públicas acerca da Educação Profissional e Tecnológica, em face das mudanças governamentais e dos novos decretos relacionados com a Educação do Ensino Médio, que abarca a Educação de nível técnico. Dentre elas estão o Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que traça as metas do governo para aumento nas matrículas para a Educação Profissional Técnica de nível Médio.

A primeira chave de busca teve como descritor a “Educação Profissional e Tecnológica” e conforme o Quadro 1, foi possível identificar o número de produções listadas acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, acessamos a busca avançada para estreitá-la com a “formação de professores” e sobre descritor, foi possível reduzir a um número acessível para estudo, a quantidade de trabalhos apresentados, que estão dimensionados e enumerados pelo Quadro 2.

A relação dos dados dos trabalhos encontrados, separados por ano, título, autor(a), orientador(a), instituição de ensino e estado, encontram-se nos Apêndices 1-4, sendo detalhados por tipo – doutorado ou mestrado e por base de dados. Apresentamos a seguir algumas características das produções acadêmicas inicialmente catalogadas para esta pesquisa, em conformidade com a busca realizada no portal da BDTD e da CAPES. Os gráficos 01, 02, 03 e 04 demonstram a quantidade de teses de doutorado e dissertações de mestrado encontrados por ano, encontradas nos anos de 2014 a 2019, nos portais supra citados.

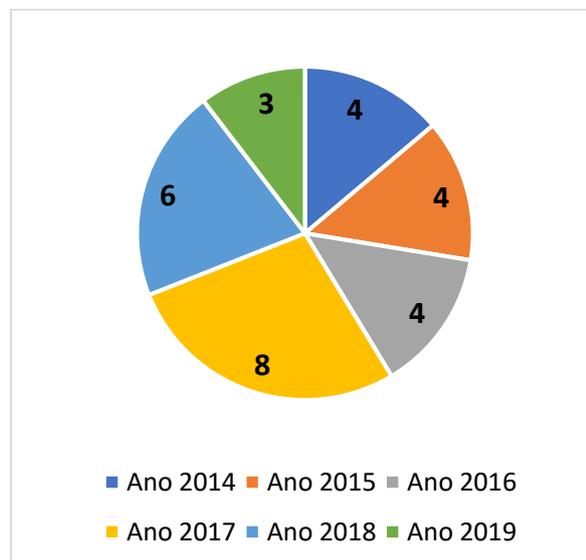
Com relação às 9 teses encontradas na plataforma da BDTD, elas foram distribuídas por ano da seguinte forma: duas em 2014; duas em 2016; duas em 2017 e três em 2018.

⁷ O uso de aspas restringe e facilita a busca reduzindo-a ao descritor exato, caso não use aspas a busca considerará cada palavra como distinta e não como expressão exata.

Gráfico 01 - Teses/Ano – BDTD.

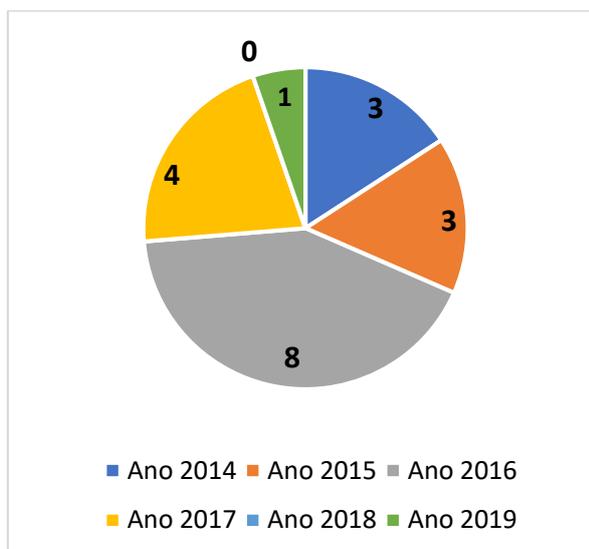
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

As dissertações somaram-se 29 trabalhos e ficaram distribuídas da seguinte forma: quatro em 2014; quatro em 2015; quatro em 2016; oito em 2017; seis em 2018 e três em 2019.

Gráfico 02 - Dissertações/Ano – BDTD.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

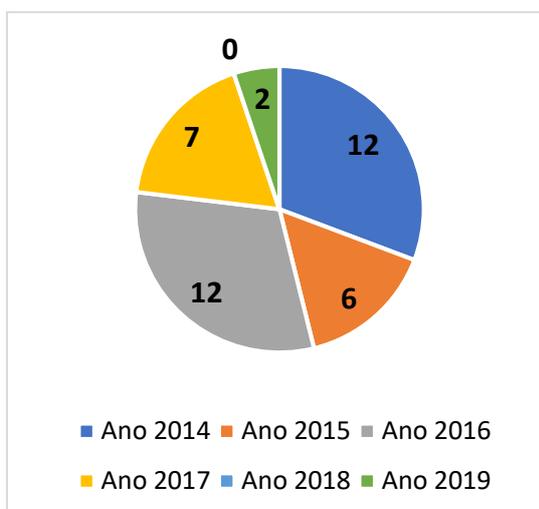
Na plataforma da CAPES, foram catalogados 19 trabalhos de Doutorado que foram distribuídos por ano da seguinte forma: três em 2014; três em 2015; oito em 2016; quatro em 2017 e uma em 2019.

Gráfico 03 - Teses/Ano - CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

As dissertações disponíveis no portal da CAPES somaram-se um número maior e possuíam conteúdos diversos, sendo algumas relacionadas com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, outras abordaram os programas específicos do Governo para a EPT e muitas delas estão relacionadas aos Institutos Federais específicos, o que inclui alguns estudos de casos sobre a didática dos professores e atuação docente, além de questionários.

Por ano, elas ficaram assim divididas: doze em 2014; seis em 2015; doze em 2016; sete em 2017 e duas em 2019, somando um total de 39 dissertações listadas.

Gráfico 04 - Dissertações/Ano – CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Os gráficos demonstraram que entre os anos de 2014 e 2019, ou seja, em sete anos, houve uma quantidade razoável de trabalhos publicados para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Embora, se compararmos a quantidade de trabalhos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica de forma mais abrangente, numerados neste mesmo período, percebemos que apenas 13,66 % foram produções específicas para a formação docente no portal da BDTD, e 25,89 % no da CAPES. Embora muito esteja sendo produzido, percebemos carência de trabalhos que voltam o olhar para o professor.

A não existência de políticas educacionais e governamentais voltadas para a obrigatoriedade da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, parece-nos demonstrar certo desinteresse nas pesquisas para esta formação docente, ou, confirmam o ato de ensinar vinculado à atividade profissional do professor, sendo ela voltada para a lógica de treinamento, ou de “instrução”. Esta lacuna de pesquisa sobre a formação docente para atuar na EPT, nos mostra a necessidade de investimentos por parte da academia, de produção de conhecimentos sobre a questão. Isto porque aqueles professores que sentem a necessidade de se especializarem na docência para EPT, buscam por si mesmos por meio de licenciatura em Pedagogia, ou especializações. Mas estes meios não suprem as lacunas, uma vez que “tanto a formação inicial, nos cursos de Pedagogia quanto a formação continuada, no âmbito da pós-graduação, não têm respondido adequadamente aos desafios postos à formação docente em EPT” (CARVALHO & SOUZA, 2014, p. 902).

O que acontece é que os currículos desenvolvidos nestes cursos são direcionados à formação de professores para a Educação de Ensino Fundamental e Médio e não são apropriados para a EPT. Este fato constata, ainda, a importância dada à formação propedêutica, com ausência de formação integral do ser humano, incluindo a formação para EPT. Reconhecemos, também que há precariedade no que se refere às pesquisas na epistemologia da EPT, faltando a elaboração de uma pedagogia que abranja as disciplinas técnico-científicas para que, ampliem os campos da docência, dado necessário à formação do professor incluindo a formação docente para EPT. Área profissional propedêutica e componentes da EPT devem se dialogar no sentido de oferta de formação integral do professor (CARVALHO & SOUZA, 2014).

Vale ressaltar que, quando buscamos nos sites supra citados, a associação dessa nossa pesquisa com o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, a quantidade de trabalhos encontrados reduz-se para um ou dois trabalhos encontrados, associados aos Institutos Federais, mas não diretamente relacionados à Educação Profissional e Tecnológica ou associados à formação universitária.

A partir da leitura dos resumos dos títulos compatíveis com formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica e que atendessem às expectativas da pesquisa em questão (estão assinalados como selecionados nos Apêndices 1-4), buscamos compreender parte do processo em que ocorre a Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Os trabalhos elencados para leitura e compreensão do processo de formação de professores para a EPT, foram assinalados como selecionados.

Apresentamos os Quadros 3, 4, 5 e 6 nos quais identificamos as Instituições de Ensino, seguidas da Região do País e a quantidade de trabalhos acadêmicos que foram produzidos nestas instituições:

Quadro 3 – Teses por região e instituição de Ensino Superior no site da BDTD.

Instituição de Ensino Superior	Região do País	Quantidade
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Centro-Oeste	04
Universidade de Brasília	Centro-Oeste	01
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Sudeste	01
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul	01
Universidade Federal de Santa Catarina	Sul	01
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	01

Quadro 4 – Teses por região e instituição de Ensino Superior no site da CAPES

Instituição de Ensino Superior	Região do País	Quantidade
Universidade Federal do Amazonas	Norte	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste	02
Fundação Universidade Federal Do Piauí	Nordeste	01
Universidade de Brasília	Centro-oeste	03
Universidade Católica Dom Bosco	Centro-oeste	01
Universidade federal de São Carlos	Sudeste	02
Universidade Tuiuti Do Paraná	Sul	01
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	02
Universidade Federal de Pelotas	Sul	01
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Sul	02
Universidade Federal De Santa Catarina	Sul	01
Universidade Do Estado De Santa Catarina	Sul	01

Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul	01
---------------------------------------	-----	----

Quadro 5 – Dissertações por região e instituição de Ensino Superior no site da BDTD.

Instituição de Ensino Superior	Região do País	Quantidade
Universidade Federal da Bahia	Nordeste	01
Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	01
Universidade Estadual do Ceará	Nordeste	01
Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	01
Universidade de Brasília	Centro-Oeste	02
Universidade Nove de Julho	Sudeste	01
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sudeste	02
Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste	01
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Sudeste	01
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste	02
Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Sul	09
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	05
Universidade Federal de Pelotas	Sul	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	01

Quadro 6 – Dissertações por região e instituição de Ensino Superior no site da CAPES

Instituição de Ensino Superior	Região do País	Quantidade
Universidade do Estado do Pará	Norte	01
Universidade Federal de Rondônia	Norte	02
Universidade Federal do Amazonas	Norte	01
Universidade Federal do Acre	Norte	01
Universidade Federal do Pará	Norte	01
Fundação Universidade Federal do Piauí	Nordeste	01
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Nordeste	01
Universidade de Brasília	Centro-oeste	05
Universidade Católica Dom Bosco	Centro-oeste	01
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Centro-oeste	01
Universidade do Vale do Sapucaí	Sudeste	04

Universidade Federal De Viçosa	Sudeste	01
Universidade Cidade de São Paulo	Sudeste	01
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Sudeste	01
Universidade de Uberaba	Sudeste	01
Universidade Federal de São Carlos	Sudeste	01
Universidade Federal de Santa Maria	Sul	06
Universidade de Santa Cruz Do Sul	Sul	03
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Sul	01
Universidade Regional de Blumenau	Sul	01
Centro Universitário La Salle	Sul	01
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Sul	01
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul	01
Universidade Federal de Santa Catarina	Sul	01
Fundação Universidade de Passo Fundo	Sul	01

Percebemos, a partir da relação das Instituições de Ensino dos trabalhos catalogados para esta pesquisa, em nível de mestrado, que as regiões e os estados que mais produziram sobre a temática foram os estados da região Sul com 32 trabalhos catalogados, seguidos da região Sudeste com 16 trabalhos catalogados e, posteriormente, a região Centro-Oeste, com 9 trabalhos listados. Para trabalhos catalogados nas pesquisas de doutorado, a região que mais se destacou foi igualmente a região Sul, com 12 teses de doutorado, seguidas pela região Centro-Oeste com 9 trabalhos catalogados.

Acreditamos que um dos fatores que influenciaram a quantidade de trabalhos encontrados em determinadas regiões, deu-se pelo fato de essas regiões concentrarem grandes áreas de desenvolvimento tecnológico e industrial, o que de certa forma, culminou com a demanda direcionada à formação específica para o atendimento ao desenvolvimento de certos setores econômicos e de mão de obra capacitada para o trabalho industrial e comercial.

Assim sendo, encontramos na Educação Profissional e Tecnológica, a formação ideal específica para atender a demanda, e, conseqüentemente, o seguimento educacional torna-se beneficiado com o surgimento, a manutenção e a ampliação das escolas que atendem esta formação, inclusive no que se refere à pesquisa sobre a formação docente e a inclusão dos

cursos de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica pelas Universidades e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.3 Características e análise dos trabalhos pesquisados

Apresentamos algumas considerações sobre os trabalhos selecionados, entre teses e dissertações, que se aproximaram do objeto de estudo de nossa pesquisa sobre a formação e atuação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Dos trabalhos encontrados, muitos abrangeram a temática da Educação Profissional de forma geral. Foi possível identificar 1 tese e 2 dissertações com a abordagem sobre o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, identificamos também 3 trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações com a temática voltada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tanto numa abordagem política, como para uma abordagem na formação de professores.

Um dos trabalhos catalogados apresentou os jogos didáticos como metodologia de ensino para a melhor compreensão dos conteúdos de Física, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, para a Educação Profissional e Tecnológica. Sendo apresentada uma proposta para atividade docente como a criação de jogos, de forma a incentivar os professores, e ao mesmo tempo, lhes propiciar protagonismo na autoria e criação de jogos, o que resultou em ganho para o desenvolvimento dos saberes docentes e inclusive na apropriação do material didático utilizado para tal uso (ANDRADE, 2019).

Quatro dos trabalhos encontrados abordaram o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como contribuição para a atuação docente. Um deles enfatiza a utilização das TIC por meio de oficinas de formação, numa abordagem para uso das ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos. A pesquisadora conclui a inevitabilidade do uso das TIC no âmbito educacional, devido às mudanças que ocorrem na sociedade pela utilização das ferramentas digitais, embora as mesmas ainda sejam passíveis de falhas (PERUCHINI, 2017, p. 90). Outro dos trabalhos com a temática das TIC, desenvolveu a capacitação para os docentes da EPT de nível Médio, para o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica na aquisição das competências digitais para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem (MIRANDA, 2019). Essas dissertações concordaram com os mesmos aspectos sobre a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. A pesquisadora Fernanda

Machado de Miranda (2019) ressalta que a tecnologia sozinha não gera conhecimento, fazendo-se assim necessário o uso de metodologias inovadoras, e ainda que, o professor entenda o seu papel mediador diante desse contexto.

Outra dissertação apresentou uma pesquisa sobre um dos desafios encontrados na docência na EPT que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁸. A este respeito, Santos (2018) analisa a articulação do Curso de Especialização em Proeja com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele, sob o olhar dos próprios egressos, face às situações desafiadoras, com as quais os profissionais da EJA costumam confrontar-se no seu cotidiano escolar. A pesquisadora demonstrou com a realização de questionários e com o estudo do Projeto Pedagógico do curso de especialização em PROEJA, do Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo, IFSP-SP, que o protagonismo do IFSP, ao alcançar a tríade: ação, reflexão, ação, no planejamento pedagógico do curso, por meio da organização curricular que o mesmo “correspondeu às necessidades formativas e demandas da prática de acordo com as manifestações dos professores-alunos egressos” (SANTOS, 2018, p. 123). A pesquisadora conclui que, embora a existência da política de formação em Educação de Jovens e Adultos ainda é escassa de oportunidades, de recursos orçamentários da União, somados ao abandono do governo em torno dessa modalidade educativa. Assim, o docente deste segmento educacional, encontra-se sujeito a muitos entraves profissionais, dentre eles, e talvez o mais grave, aquele que associa o professor do EJA a uma escola de massa gerida pelo Estado, e ainda associada à proletarização do seu trabalho, juntamente com as condições precárias para o exercício do magistério.

Wanderson Pereira Araújo (2014, p. 172), em seu estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Câmpus Januária, constata que a formação de professores para a EPT, “tem como matriz uma pedagogia pragmática, na qual a qualificação e competência são ditames orientadores de um fazer docente ou não, alienado a lógica do capital”. A influência indutiva das agências financiadoras nas diretrizes educacionais do país, interferem e conduzem de modo “intencional” a formação de “professores profissionais” que atendam às necessidades de desenvolvimento de capital humano e atribui à Educação a responsabilidade de gerar o desenvolvimento econômico de seus indivíduos, ou seja, assim mascara a realidade das diferenças de classes, conserva-a em conformidade com suas necessidades e mantém a sociedade do capital.

⁸ Educação de Jovens e Adultos é um dos programas do governo que atende a todos os níveis da Educação Básica no Brasil, destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação tradicional no país.

Esta interferência no sistema educacional é criticada por Fagiani (2019, p. 23), considerando que “as poderosas instituições internacionais financeiras credoras como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento emprestam o dinheiro”, e, ao mesmo tempo, influenciam inclusive nos moldes em que se deve desenvolver as políticas para a Educação, que devem seguir modelos impostos pelas instituições financiadoras, nos moldes do Consenso de Washington⁹.

O pesquisador Araújo (2014, p. 174) ressalta a deficiência nos processos de formação para professores da EPT, na qual “a formação inicial de base positivista afasta qualquer possibilidade de uma contribuição no campo da formação pedagógica (ciência da educação)”. Para o IFNGM, caso de estudo do pesquisador, a formação continuada dos professores está associada à formação inicial específica da área desse professor, e não contribui do ponto de vista pedagógico. O mesmo autor enfatiza o que é constatado pelas políticas de formação de professores para a EPT, sobre a cultura onde não é necessária a formação pedagógica para o exercício da docência, e que as políticas educacionais neoliberais, tendem a mercantilizar a formação e o conhecimento, enfraquecendo, ou descaracterizando a pesquisa do ponto de vista emancipatório e crítico.

Simionato (2011, p. 161) conclui que, a partir da análise para o Ensino Técnico e da formação dos professores que atuam no Ensino Técnico, em meio a contradições e possibilidades, a formação dos professores é “fundada em relação educação e trabalho, inserida numa concepção de uma pedagogia do trabalho, compreendido como princípio educativo, trazendo para a Educação a tarefa de educar pelo e não para o trabalho”. A autora complementa argumentando que para esta formação, “a educação não pode estar voltada para o trabalho”, para uma formação que responda à necessidade de treinamento e preparo para o mercado de trabalho, e reflete ainda que, nem tampouco o professor pode, irrefletidamente, se colocar a serviço desse tipo de formação.

Em outra dissertação de mestrado, a pesquisadora Pauline Vielmo Miranda (2017) percebeu que a escolha dos professores bacharéis para a docência no Ensino Técnico acontece de forma intencional, e que os docentes atuantes no Ensino Técnico do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Câmpus São Vicente do Sul, cursando o Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), da Universidade de Santa

⁹ Documento de orientação de desenvolvimento socioeconômico regional, foi elaborado pensando na América Latina, teve origem em reunião realizada em Washington, em 1989, que traz em sua redação as reformas de primeira geração, as quais embora o Brasil não as tenha aceitado imediatamente, aplicou-as de forma contundente na década de 1990. (FAGIANI, 2019, p.26).

Maria (UFSM), realizam suas atividades pedagógicas articuladas com a proposta pedagógica da Instituição. Miranda (2017, p.149) realizou sua pesquisa a partir de questionário e entrevistas com os professores egressos nesse programa (PEG), e concluiu que o perfil do educador se identifica em elementos subjetivos, que resultam da escolha da docência, em um movimento intencional e na construção e produção de novos conhecimentos desenvolvidos na realidade do trabalho do professor. Embora muitos dos professores estivessem abertos às mudanças em seus propósitos educacionais, pôde-se constatar em alguns momentos das entrevistas, a presença da educação bancária, aquela realizada na “transmissão” do conhecimento, e que muitas vezes o conhecimento advindo da área de formação inicial do professor, não é suficiente para suprir o conteúdo da formação pedagógica específica.

A abordagem de Sônia Maria Paracampos de Sá Dias (2017), em sua dissertação de Mestrado, mediante a elaboração de questionários, entrevista semiestruturada e gravada, foi sobre a compreensão dos saberes dos professores de Língua Portuguesa (LP), que exercem suas atividades nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), e como são mobilizados estes saberes diante dos desafios da docência. A pesquisadora destaca as mudanças ocorridas na LBD 9.394/1996, com a integração do Ensino Médio e a Educação Profissional, sendo o ideário da integração a busca de um modelo formativo que ultrapasse a visão tecnicista/utilitarista de Educação Profissional, que vise a formação integral do sujeito e destaca ainda, a importância do “papel da universidade, como instituição responsável por desenvolver o pensamento crítico e combater as ideologias e estruturas de subordinação mantidas pelo poder, como instituição formadora de futuros professores”. (DIAS, 2017, p.161).

Sobre os aspectos abordados, Dias (2017, p. 161), afirma que existe no Brasil a necessidade da profissionalização na formação de jovens e adultos, haja vista as desigualdades sociais existentes no país, e sobretudo, a necessidade do exercício da profissão para sobreviverem ao trabalho. Sendo assim, para a pesquisadora torna-se necessário melhor reformulação nas licenciaturas, da inter-relação entre educação-trabalho/propedêutico-profissional, considerando o entendimento do trabalho como processo formativo, diferenciando-o da concepção de emprego e, como tal, subordinado aos interesses do capital.

A pesquisadora pôde constatar que, mesmo que os professores da disciplina de Língua Portuguesa possuam formação acadêmica, proveniente do ensino propedêutico, “os conhecimentos que lhes foram promovidos no ambiente universitário não fazem relação teoria e prática, sendo muito mais uma formação teórica, e nem tão pouco fazem qualquer discussão sobre a EPT”. (DIAS, 2017, p.163). E quando estes professores adentram o campo da EPT,

encontram-se desafiados, diante das peculiaridades do ensino integrado, da fragmentação curricular e da fragilidade de parâmetros para sua atuação docente.

Diferentemente da pesquisadora Sônia Maria Paracampos de Sá Dias, que elaborou seu estudo com professores de formação acadêmica, a autora Carla Odete Balestro Silva (2016), desenvolveu sua tese de doutorado, para conhecer o trabalho e analisar a atividade dos professores de formação técnica que atuam na EPT, junto a dois Institutos Federais do Rio Grande do Sul. A autora destacou um aspecto importante com relação à expansão da Rede Federal de Ensino, que propiciou um aumento no número de profissionais sem experiência na docência iniciando carreira nos IFs e que por outro lado, o conhecimento das características da docência não aconteceu na mesma medida do ingresso dos professores.

Considerando a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade como referencial teórico, a pesquisadora Silva (2016, p. 285) destaca que a Educação escolar responde pelo compromisso de desenvolver o humano de forma organizada e em todas as suas potencialidades. Para a pesquisadora, a Educação escolar é o processo pelo qual o indivíduo se apropria da cultura, e em contato com as gerações precedentes, interage com os instrumentos e os signos perpassados nas gerações e se desenvolve através de uma atividade. Silva (2016) considera a hipótese de que existe uma especificidade na docência na Educação Profissional, que é a relação com a experiência que os docentes possuem no mundo do trabalho, ou seja, a docência ocorre numa forma de ensino voltada para a orientação e preparação profissional.

Por ser necessário cumprir com as determinações dos Institutos Federais, o professor precisa desenvolver suas atividades dentro da lógica da escolarização, trabalhando com disciplinas e conteúdos pré-determinados e dentro do tempo específico para cada um deles, e nem sempre os espaços de escolarização se assemelham aos ambientes reais de trabalho. Este fato corrobora com as dificuldades que os professores encontram em distribuir os conhecimentos da profissão dentro do tempo estimado e terminam por fazer adequações que não se ajustam ao tempo de aprender uma profissão. Assim, os professores privilegiam em suas aulas, “os conhecimentos cotidianos que, calcados nas experiências profissionais empíricas dos docentes, não estimulam de forma adequada, segundo a psicologia vygotskiana¹⁰, as funções psicológicas superiores” (SILVA, 2016, p. 287).

A pesquisadora Josiane Souza de Costa Oliveira (2016), desenvolveu em sua dissertação a pesquisa colaborativa com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), e a pesquisa propiciou aos professores uma reflexão crítica sobre a

¹⁰ Reprodução do nome conforme citado pela pesquisadora.

prática docente, a partir da caracterização dessas práticas desenvolvidas no IFMA, relacionando-as aos significados e sentidos da docência. A pesquisadora destaca ainda que “nas práticas docentes polivalentes, a versatilidade exigida do professor, para lidar com tamanha pluralidade curricular e com a verticalização do ensino nos IFs, implica em sobrecarga de trabalho, tornando-o um executor multifuncional”. (OLIVEIRA, 2016, p. 190).

Oliveira (2016) percebeu as necessidades formativas de aperfeiçoamento e capacitação dos professores, quanto aos significados e sentidos da docência técnica, e ao mesmo tempo, constatou evidências da aproximação dos significados e sentidos da docência crítico-reflexiva, a partir da formação continuada dos professores e a interação com seus pares e alunos em contexto colaborativo.

Para a pesquisadora Geísa d’Avila Ribeiro Boaventura (2016), que desenvolveu sua pesquisa junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGO), a expansão da Rede Federal de Ensino para a EPT, acarreta transformações que impactam diretamente nas questões internas da instituição. Embora os processos inerentes às legislações e normas na Instituição sejam seguidos, ocorre a disputa e a tensão nas relações entre os níveis Médio/Técnico e o nível Superior de ensino. Para Boaventura (2016, p.14), um dos fatores que fortalece essa disputa é a “alocação de recursos que atende a cada um, há uma tendência de maior valorização do subcampo/nível superior, caracterizada pela disputa entre os agentes-professores em relação à carga horária maior destinada às atividades de pesquisa”. Desta forma, permanece a luta dos professores do Ensino Técnico, para melhores condições de trabalho, como reconhecimento, prestígio, melhor remuneração e inclusive associada ao tempo de hora-aula destinado à pesquisa, que ocorre na Educação Superior.

Maldaner (2016, p. 116) destaca em sua tese as divergências implícitas que ocorrem nas questões educacionais em se tratando da EPT, uma delas é a que sustenta “o trabalho como princípio educativo, numa visão de Educação omnilateral e politécnica que visa uma formação integral do ser humano”. Segundo o autor, esta formação na EPT ocorre no Brasil entre o período de 2003 e 2009, no qual as Políticas Públicas para a Educação Profissional tinham em suas bases a visão integral do ser humano. Já, a partir dos anos seguintes a 2009, novas políticas foram criadas, dentre elas, o Pronatec, que mudou os moldes da formação omnilateral, e aconteceu uma “reatualização da teoria do capital humano, que vê a educação como uma mercadoria a ser comercializada como outra qualquer”. (MALDANER, 2016, p. 116). Para o pesquisador, faz-se necessário instaurar políticas para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que, mesmo que ocorram novas políticas para a

EPT, a mesma estará sempre comprometida caso não seja acompanhada de uma política para a formação de professores.

Percebemos com os trabalhos aqui elencados que muito se têm pesquisado sobre a educação profissional e considerando a amplitude do contexto na qual ocorre a EPT, a maioria dos autores estudados, constata, que seja em nível nacional ou universos específicos como regiões ou Institutos Federais específicos, até mesmo para a EPT em instituições privadas, faz-se ainda necessária uma política direcionada para a formação de professores, assim como, análises críticas a respeito de como esta formação tem sido gestada e operacionalizada.

Com as mudanças políticas e o incentivo do governo no aumento das matrículas nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica e a autorização para abertura dos cursos na modalidade de Educação a Distância - EAD, oportunidades formativas para cursos de professores para a Educação Profissional tem surgido nos Institutos Federais. Embora comecem a surgir cursos de especialização para a formação de professores, não há na legislação nacional, como nas leis que regem a Educação, ou seja, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, DCN, especificidades da obrigatoriedade da formação específica desta modalidade para a docência no ensino profissional e tecnológico.

Ressaltamos a qualidade das dissertações e teses catalogadas, fonte de inspiração e guia para essa pesquisa, na compreensão de como tem-se desenvolvido a formação e atuação docente para a Educação profissional e Tecnológica. E, consideramos que, embora tenhamos muitas pesquisas que focalizam a EPT, existem poucas que tomam como objeto a formação docente para atuar nesse segmento educacional, ainda quando existem, estão em uma perspectiva de instrumentalização para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC. Essa pesquisa poderá apresentar contribuições à comunidade científica ao fazer uma discussão sobre a atuação e formação dos professores, e como se apresenta um projeto de formação de professores de um instituto federal, localizado no Triângulo Mineiro, à luz do referencial da Teoria Histórico-Cultural, com vistas a desenvolver esse professor profissionalmente.

Percebemos a complexidade que envolve o tema da formação de professores para a educação profissional e as contradições envolvidas nesse contexto, visto que, embora haja no país legislações específicas para a EPT e a formação de professores, esse ensino encontra-se ainda marcado por sua característica dual, com abordagem de caráter profissional e profissionalizante, para atender às necessidades do mundo de trabalho, numa formação imediatista, carente de ofertar uma formação integral, omnilateral.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: historicidades em movimento

Neste capítulo descrevemos como se desenvolveu a Educação Profissional no Brasil, ressaltando as questões econômicas, políticas e sociais que envolvem essa modalidade de ensino, e que interferem e direcionam os caminhos da educação. Descrevemos um breve histórico da trajetória desta formação, visto que, ao longo de décadas, e apesar de todas as mudanças existentes na sociedade, a Educação Profissional carrega, ainda, as marcas e as características de uma educação tecnicista, seletiva e vinculada ao mundo do trabalho.

3.1 Aspectos históricos e a trajetória de constituição da EPT

A sociedade passa por constantes mudanças e transformações em diversos segmentos, sejam eles políticos, econômicos, sociais e culturais; mudanças estas que interferem diretamente nos interesses políticos públicos voltados para a Educação. Não obstante, tamanha amplitude da legislação que regulamenta a Educação Profissional no Brasil, que acaba por ser direcionada ao atendimento das necessidades econômicas, à formação imediata de mão de obra “produtiva”, que atenda às necessidades do comércio ou da indústria, em detrimento da Educação propedêutica¹¹.

Desde o princípio do Brasil Colônia, período que data do ano 1500 até o ano de 1822, quando é declarada oficialmente a independência do Brasil, identifica-se vestígios de uma Educação voltada para a manufatura e aprendizagem de ofícios. Esse período conta com a chegada dos Jesuítas no Brasil, que traziam seu projeto educacional religioso, a tarefa de catequizar os índios. Historicamente, as práticas escolares ligadas à igreja católica fizeram parte da história da escolarização brasileira (MANFREDI, 2002). Conforme a autora, no sistema jesuítico de Educação, predominavam as práticas educativas informais, remetendo-se a certo tipo de qualificação para o trabalho:

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem. (MANFREDI, 2002, p. 69).

¹¹ Refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. (MENEZES, 2001).

Em meados do século XVII, a rica mineração do ouro no Brasil e a fundação da Casa da Moeda do Brasil¹², fez com que os Portugueses precisassem de “mão de obra” para a extração do ouro e a cunhagem das moedas. A utilização de índios e escravos tanto para o feitiço das moedas, quanto para as atividades de ferreiro, carpinteiro, funileiro, pintor, dentre outros, culminou na aprendizagem das profissões manuais, na qual só se ministravam conhecimentos práticos, sem preocupação com o acompanhamento teórico, resultando numa herança histórica de aprendizes, passada de geração para geração.

Acrescentamos aqui, um aspecto que contribui para o preconceito nascente desde o período do Brasil colônia, no qual as atividades dos trabalhos pesados eram executadas inicialmente pelos índios, e depois pelos escravos, e “a espécie de educação que os padres da Companhia de Jesus ofereciam aos colonizadores, criaram uma mentalidade que levou à filosofia do desprezo pelo ensino de ofícios” (CIAVATTA, 2010, p. 132). Segundo a autora, esse fato fez com que a população se habituasse a ver os trabalhos pesados como uma instrução do ofício que fosse degradante, humilhante, e até mesmo desprezível. Este sentimento gerado no início da colonização perpetuou-se e enraizou-se no espírito do povo e seus desdobramentos podem ser sentidos ainda na contemporaneidade. Tal fato, demonstra ser uma das origens da dualidade na qual nos deparamos com a Educação Profissional: existe uma separação desde os princípios da Educação brasileira, onde atividades braçais eram ensinadas e destinadas aos “dominados” e as atividades intelectuais, que necessitassem de maior acuidade ou raciocínio, eram direcionadas à elite dominante ou aos filhos da elite.

De acordo com Saviani (2007, p.155), “a apropriação privada da terra¹³, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”, sendo que a apropriação da terra, fez com que a história da humanidade se dividisse em classes e que, a hierarquia das classes influenciasse o princípio ontológico do homem. O homem necessita do trabalho para garantir sua sobrevivência, uma vez que não a possui garantida pela natureza, ele age sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades. E ao mesmo tempo, se transforma. E neste trabalho, surge ao mesmo tempo a

¹² A Casa da Moeda do Brasil (CMB) é uma empresa pública vinculada ao Ministério da Fazenda. Fundada em 8 de março de 1694, acumula 325 anos de existência. Foi criada no Brasil Colônia pelos governantes portugueses para fabricar moedas com o ouro proveniente das minerações.

¹³ Consideramos a apropriação privada da terra no Brasil, conforme Oliveira e Faria (2009), o momento da chegada dos colonizadores Portugueses ao Brasil e a tomada das terras indígenas, fazendo-as deles, para que se instaurasse a nova sociedade que se formava no país à partir da colonização.

divisão entre aqueles que possuem o controle privado da terra e aqueles que são dominados, índios ou escravos.

O modelo aristocrático de trabalho, existente desde a Grécia e a Roma antiga, em que a escravização de pessoas era comum e os sujeitos, mesmo libertos ou que comprassem sua alforria, não tinham direitos e seus descendentes herdavam a escravidão. Isto fez com que a mobilidade social fosse mínima e o domínio de uns sobre os outros, repercutia não apenas na política, mas na forma com que as culturas se formavam e se desenvolviam nas mais diversas áreas: econômicas, sociais, educacionais, entre outras. O Brasil conta com resquícios desta influência, que se expressa por meio do formato aristocrático do trabalho, do trabalho alienado, das dificuldades que são perpetuadas nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Para melhor compreender a situação atual, achamos oportuno nos valer de Marx, em sua afirmação sobre a sociedade moderna se desenvolver, mas manter ainda as características da sociedade feudal. Conforme Marx (1998, p. 41), “a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado”, assim, ela estabeleceu novas classes, novas lutas de classes, mas não aboliu os antagonismos de classe. Desta forma, o trabalhador desenvolve seu trabalho e sobre ele não tem o domínio: ele o executa, mas não tem a apropriação do que é produzido por ele, ou seja, o que produz, gera benefício e riqueza para outros, mas não para aquele que o produziu. O trabalho faz parte da vida do homem desde a sua existência,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. [...] Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, p. 10-11, 2001, grifos do autor).

Ocorre desta forma a relação direta entre o homem e o trabalho, pois, o homem necessita do trabalho para garantir a sua existência, diferentemente dos outros animais, ele utiliza a sua consciência e sua racionalidade para produzir seus meios de subsistência. O princípio ontológico do trabalho reside na base da condição humana da existência: o homem não vive sem o trabalho, assim sendo, o trabalho torna-se uma necessidade e não deve ser visto como uma punição ou uma obrigação, mas como condição da existência humana. A compreensão do trabalho como condição da existência humana deve ser essencial na constituição da humanidade

e deve ser inexoravelmente considerado (o trabalho) pelas instituições de ensino e inclusive na elaboração das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, considerando a sua relação com a atuação profissional de seus alunos.

Com relação à formação docente, percebemos a relevância de uma formação mais crítica, reflexiva e que contemple a dimensão do trabalho no seu aspecto ontológico, posto que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.153).

Aos considerarmos os aspectos ontológicos do trabalho, percebemos a dimensão imediatista que assume a Educação Profissional, visto que para o atendimento às necessidades de subsistência humana, ela é a que mais oferece condição direta para inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Ainda que algumas áreas da Educação Profissional atendam formação profissional específica para demandas nos setores econômicos comerciais e industriais, ela deveria oportunizar uma formação integral do sujeito e não apenas para competências e habilidades ditadas pelo mercado.

A Educação Profissional tem suas origens em 1809, quando D. João VI criou o Colégio das Fábricas¹⁴ (CEFET-RN, 2005). Depois, em 1816 foi criada a Escola de Belas Artes e em 1861, foi criado o Instituto Comercial no Rio de Janeiro. Nesse intervalo, no ano de 1840, foram construídas 10 Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, em 1854, a criação de estabelecimentos para menores abandonados, eram os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (MOURA, 2007).

Durante o período do Brasil Império, houve pouco interesse de criação de escolas profissionalizantes, pois o foco era o Ensino Superior das elites. Até o início da República, a Educação em geral era extremamente precária e as escolas profissionalizantes eram poucas e assistencialistas, destinadas aos pobres, além de não terem autonomia, fortalecendo assim, o caráter contraditório e de exclusão da Educação. Estas escolas nada mais eram que “mecanismos de disciplinamento dos setores populares” (MANFREDI, 2016, p. 57), para punir ou conter conflitos, num processo excludente.

Conforme o autor Moura (2007, p.6):

Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução

¹⁴ O Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, teve como primeira regulamentação o decreto de 23 de março de 1809, que afirmava já estarem trabalhando e aprendendo, às custas da Real Fazenda, vários artífices, manufatureiros e aprendizes portugueses, sob a direção de Sebastião Fábregas Surigué (BRASIL, MAPA, 2019).

teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa [...].

Podemos perceber a estreita relação do surgimento da Educação Profissional com a divisão entre os trabalhadores vinculados ao fazer prático, subalternos e a elite pensante do país. O processo histórico no Brasil, no século XVIII e início do século XIX, ainda trazia sinais de que os resquícios da sociedade escravocrata estavam presentes.

O que motivou a criação destas Escolas de Aprendizes Artífices foi o surgimento da produção em massa, marco da Segunda Revolução Industrial, que iniciou na segunda metade do século XIX e se estendeu até após a segunda Guerra Mundial. Este processo visava atender as demandas econômicas capitalistas, favorecidas pelo surgimento de novas tecnologias industriais, como a energia elétrica, o petróleo, o aço, os meios de comunicação e transporte e foram assim, o marco de uma sociedade em transformação e mudanças. Conforme Libâneo (2005) prevalece nesse modelo de produção, a administração Taylorista/Fordista, que controlava o tempo e os movimentos dos trabalhadores, fragmentando o trabalho, eliminando os desperdícios e visando a maior produção.

Embora não haja menção direta sobre Educação Profissional nesse período, podemos perceber como os Liceus e os colégios de Artes e Ofícios eram criados, à primeira vista, para o amparo e proteção dos desvalidos e desamparados e percebe-se a intencionalidade de formação de pessoas qualificadas para realização de determinadas tarefas, que poderiam suprir a necessidade de mão de obra preparada para atender a determinados segmentos comerciais e industriais, em surgimento no Brasil.

Criadas, principalmente para a alfabetização, as Escolas do século XIX trouxeram consigo as formações associadas ao conteúdo e método, modelos trazidos da Europa e que eram tidos como tendências mundiais e, “em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social”. Neste sentido, vale destacar que “a ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização” (SOUZA, 2000, p. 10). A necessidade premente do desenvolvimento tanto intelectual e de formação humana para atuação prática já é percebida desde o início da formação das escolas no Brasil.

3.2 Marcos Legais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A primeira lei brasileira que tratava da Educação, intitulada Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), representou o início de nova organização para o ensino no Brasil. Em seu artigo primeiro, trazia a seguinte redação: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias¹⁵” (Câmara dos deputados - Lei de 15 de outubro de 1827). Observamos que esta Lei abordava diretamente o ensino primário e não trazia em seu texto nenhuma menção específica para a Educação Profissional. Percebemos que o século XIX, deixa a cargo dos Liceus a responsabilidade do ensino de teorias e práticas associadas ao fazer profissional, ainda que sem uma normatização para a Educação Profissional, o ensino estaria voltado para a aprendizagem de ofícios e atendimento a especialização de profissões.

Adentrando ao contexto do século XX, no ano de 1906, o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1901 (BRASIL, 1901), assinado por Nilo Peçanha, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), marca o início do Ensino Técnico no Brasil com a criação de quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, sendo três delas para o ensino de ofícios e uma voltada para a aprendizagem agrícola.

No ano de 1909, ocorre a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, assinado por Nilo Peçanha, que assume a Presidência do Brasil com a morte de Afonso Pena, criando, inicialmente, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909). O custeio dessas escolas ficou a cargo do Estado Brasileiro.

De acordo com Moura (2007, p.31), o processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à Educação nacional. Assim, vários Decretos-Lei foram promulgados para atender a essas demandas, a fim de normatizar e regulamentar a estruturação da Educação. O autor destaca ainda que o conjunto de decretos promulgados entre os anos de 1942 e 1946, conhecidos como as Leis Orgânicas, envolvendo a Educação, evidenciavam a importância que passou a ter a Educação dentro do país e em destaque a Educação Profissional, que fazia parte do conjunto das Leis Orgânicas.

¹⁵ Texto reproduzido conforme redação original da Lei.

O conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, incentivadas pelo ministro Gustavo Capanema, no ano de 1942, ficaram também conhecidas como “Reforma Capanema”. Este conjunto de Leis propiciou a divisão do ensino secundário em duas etapas, sendo a primeira o ginásial e a segunda o colegial e no que tange à Educação Profissional, estes decretos normatizaram a Educação Profissional para as modalidades industriais, agrícolas e comerciais. “As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus” (MANFREDI, 2002, s/p).

Os decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942); Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942); Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (BRASIL, 1943); Decreto Nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946); Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) e Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946). Embora, a Reforma Capanema tenha atestado um momento importante na Educação com a regulamentação e estruturação dos ensinos industriais, comerciais e ainda ter trazido mudanças no Ensino Secundário, mesmo assim, o processo dual da Educação se manteve, pois os cursos de Ensino Profissional¹⁶ não davam habilitação para o Ensino Superior (PASCOAL, 2017). Isto se evidencia na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto . 4.244/42), que dá a oportunidade de dedicação às ciências (no curso Científico) e às letras (Curso Clássico) para aqueles que iriam cursar Ensino Superior. Ao passo que aqueles que cursavam o Ensino Profissionalizante (Decreto nº 4.073/42; Decreto nº 6.141/43; Decreto nº 8.530/46 e Decreto nº 9.613/46) não teriam direito a cursar o Ensino Superior. Isto denota claramente que as Políticas Públicas do Estado promoviam a divisão da Educação entre aqueles que seriam formados para comandos, para a Educação hermenêutica e aqueles que só teriam a oportunidade de aprender uma profissão para serem usados no mercado de trabalho.

A regulamentação da instituição do salário mínimo no Brasil, a partir da Lei nº 185 de janeiro de 1936 (BRASIL, 1936) e o Decreto-Lei nº 399 de abril de 1938 (BRASIL, 1938), culminou com o cenário de mudanças políticas desencadeadas naquele período e com a implantação do Estado Novo pelo então governo de Getúlio Vargas. Desta forma, o Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas e instaurou mecanismos para atendimento e controle da atuação política dos trabalhadores. Segundo Manfredi, (2002, s/p),

¹⁶ Na época, os cursos de Ensino Profissional eram: Curso Normal, Industrial Técnico, Comercial Técnico e Agrotécnico.

[...] a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o “Sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943).

A Reforma Capanema trouxe em seu bojo variadas mudanças políticas, pela implantação do Estado Novo, entre elas, o Sistema S, iniciando pela criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no ano de 1942, criado pelo governo, a partir do Decreto-Lei nº 4.048, cuja organização e direção ficou à cargo da Confederação Nacional da Indústria ou seja, um mecanismo parceiro das indústrias, nas quais as escolas de aprendizagem organizadas, deverão ministrar ensino de continuação, do aperfeiçoamento e especialização, para atender aos trabalhadores industriários. Parceiras do Estado Brasileiro, as indústrias contribuíram financeiramente junto ao governo para criação e manutenção das mesmas e por outro lado recebiam e ainda recebem o benefício da isenção e desconto sobre os impostos e assim, favorecem a população:

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários aplicará o produto da contribuição adicional referida neste artigo, em benefício do ensino nesses mesmos estabelecimentos, quer criando bolsas de estudo a serem concedidas a operários, diplomados ou habilitados, e de excepcional valor, para aperfeiçoamento ou especialização profissional, quer promovendo a montagem de laboratórios que possam melhorar as suas condições técnicas e pedagógicas. (Parágrafo único, Art 6º, Decreto-Lei nº4.048).

Com a Lei orgânica do ensino industrial, Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, o Ensino Técnico-profissional fica organizado em conformidade com as áreas da economia, ou seja, ensino industrial, comercial e ensino agrícola. Percebemos que, ao mesmo tempo em que ocorrem as parcerias entre o governo, os industriários, comerciários e ensino agrícola, segundo Pascoal (2017, p. 93), essas reformas representaram o início da transferência de parte das responsabilidades de qualificação dos trabalhadores do Estado para os empresários, que de alguma forma, permanece até hoje.

Em função da industrialização do país, a demanda de profissionais preparados, fez com que o Estado, por carência de alocação de recursos e equipamentos, delegasse a função da profissionalização para as empresas, engajando as indústrias na qualificação de seus colaboradores, com a justificativa de colaborar com a sociedade na formação destes e na situação de o sistema de ensino não conseguir oferecer a formação profissional a contento para as indústrias (ROMANELLI, 1980). Sendo assim, pode-se perceber que esta situação vai além

das colocações de Romanelli (1980), uma vez que se percebe a transferência de responsabilidades do Estado aos empresários a qualificação profissional dos funcionários. Levando em conta a ineficiência do Estado quanto à oferta de ensino profissionalizante, mesmo a partir da pressão dos empresários, estes se conveniaram e criaram sistema de ensino paralelo ao oficial, surgindo assim a Conferência Nacional das Indústrias (CNI).

Neves (1991, p.198) esclarece a opção dos empresários diante do retraimento do governo federal:

[...] o empresariado industrial, não mais diretamente pela fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho fabril.

Isto fez com que o próprio empresariado tomasse posse do projeto político e também pedagógico para a adequação do aprendizado com a força de trabalho e, em sendo assim, cada vez mais foi se tornando distante a formação profissional, direcionada apenas a um saber técnico, distinta e distante da formação humana integral. Kuenzer (1997) denuncia a existência de dois processos: daqueles que estão sendo preparados para exercerem a função de dirigentes e daqueles que estavam se preparando apenas para o trabalho produtivo, com cursos rápidos, com poucos anos de escolaridade, direcionados à camada mais pobre da população brasileira.

No ano de 1946, o governo autorizou a criação do SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial a partir do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro, cujo encargo organizacional e administrativo coube à Confederação Nacional do Comércio (CNC), que rege a instituição até os dias atuais. O referido decreto, ao longo de sua redação, norteia diretrizes específicas para o SENAC e deixa a cargo da Confederação Nacional do Comércio, conforme o art. 9º, a elaboração e expedição do regulamento do SENAC e as instruções necessárias ao funcionamento dos seus serviços, sendo que, o presidente da Confederação Nacional do Comércio, preside, ao mesmo tempo, o Conselho Nacional do SENAC. Conforme o do Decreto-Lei nº 8.621/46:

Art. 3º O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal. O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá

os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provavelmente faltarem os recursos necessários (BRASIL, 1946).

Fica evidente, a partir desse decreto, que, com a constituição do SENAC, ocorreu a abertura das escolas de ensino voltadas para atender às necessidades do comércio, de forma a “capacitar e especializar” trabalhadores que atendam ao exercício de atividades específicas. A criação do Senac aconteceu em associação com interesses comerciais e políticos e, a partir daí, desenvolveu-se uma Educação pensada para atender às necessidades governamentais, ou seja, atender às demandas capitalistas. Com a junção entre processo produtivo e desenvolvimento tecnológico, a mão de obra qualificada tem sido a demanda da Educação para o desenvolvimento econômico, em detrimento de Educação integral, humanística e interdisciplinar. Ainda persiste este processo, que, pode-se dizer, histórico-social, pois a ampliação da cidadania anda a passos lentos, haja visto a escravatura se sobrepor, ainda, de várias maneiras, como resquício. E a escola tem dificuldades em integrar a cultura e promover a escolarização universal por meio de políticas públicas.

Desta forma, o SENAC tinha este vetor empresarial, em que os cursos ofertados eram cursos dos programas de Praticante de Comércio, Praticante de Escritório e Curso Preparatório. Havia outros cursos de especialização para balconistas, arquivistas, caixas-tesoureiro, taquígrafos e datilógrafos e eram direcionados para maiores de 18 anos. Os professores recebiam orientações pedagógicas por intermédio dos chamados Quadros Didáticos, com dicas para a melhor atuação docente em sala de aula (SENAC São Paulo, 2006). Os quadros didáticos eram apresentações dinâmicas relacionadas ao produto estudado, sua estrutura, embalagem, formato, etc., como ferramenta para o docente tornar mais compreensível o conteúdo ensinado. Nestes quadros havia figuras explicativas para ampliar conceitos e exemplos mais reais do cenário do mercado de trabalho.

O Decreto-Lei nº 8.621/46, não deixa claro, quais diretrizes deviam ser tomadas para escolha dos professores, qual formação precisava ter esse professor, uma vez que o Decreto é um marco inicial de formalização de uma das instituições de Ensino Profissional no Brasil.

Como se vê, no século XX, o ensino ainda estava voltado para atender aos jovens que iriam começar sua vida laboral e também para adultos, que mesmo já estando no comércio, e que não possuísem formação específica, precisariam se capacitar para trabalhar em determinado comércio. Assim, “as escolas de aprendizagem comercial manterão também

cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem” (BRASIL, Decreto-Lei nº 8.621, Parágrafo único, 1946).

De acordo com Moura (2007), após a Reforma Capanema, a Educação brasileira denominada regular, ficou estruturada em dois níveis, a Educação Básica e a Superior. A Educação Básica ficou dividida entre o Ensino Primário, com a duração de 5 anos, seguido pelo Secundário, que se subdivide entre o Ginásial e o Colegial, com duração total de 7 anos. Ambos os cursos voltados para o ingresso no Ensino Superior. O ingresso na Educação Profissionalizante ocorria após o término do Curso Colegial, podendo ser realizado nas modalidades de Escola Normal, Técnicos Industriais ou Comerciais, e Agrotécnicos. O autor reforça a estruturação dual na qual ocorre o desenvolvimento da Educação no país,

[...] a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social. (MOURA, 2007, p.9).

Esta crítica ao caráter dual da Educação encontra reforço em outros autores da Educação Profissional, que chamam a nossa atenção para as questões políticas que sustentam o desenvolvimento da Educação no Brasil. Frigotto (2010), problematiza sobre como os mecanismos políticos existentes nos fazem perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata, durante séculos. Pode-se perceber a configuração da oferta educacional no país que, ainda se encontra inscrita na produção de desigualdades. A sociedade e o poder público estão entranhados em diferentes discursos e manifestações do preconceito, não só racial, mas também, no que se refere à condição econômica, à mulher, ao estrangeiro, etc. Isto se torna claro a partir “dos limites de abrangência das políticas (pretensamente) universalistas” (PASSOS, 2010, p. 31).

A primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, foi um projeto que tramitou no congresso Nacional desde o ano de 1948 e só entrou em vigor no ano de 1961, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). De acordo com Moura (2007), a primeira LDB refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular. Permeada de interesses de poder, a criação da mesma ocorreu entre as lutas dos setores populistas que queriam outras demandas, como a ampliação da Educação Escolar gratuita (que na época, eram chamadas de Primário e Secundário), além da exigência da

equivalência entre o Ensino Médio preparatório para o Ensino Superior e o profissionalizante, ainda com a possibilidade de transitar entre estes (FREITAG, 2000).

Na análise de Moura (2007, p.11) a primeira LDB, encerra a dualidade do ensino quando a Lei aborda a equivalência dos cursos de mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimentos visando a equiparação. Assim, os estudantes poderiam dar continuidade no Ensino Superior, fossem eles provenientes do Colegial ou do Ensino Profissional. Portanto, embora a redação da Lei fosse para o rompimento com o processo dual, na prática, o ensino era diferente, pois os conteúdos estudados pelas elites privilegiavam conteúdos que abrangiam os processos seletivos para ingresso na Educação Superior, ao passo que, nos cursos profissionalizantes, os conteúdos trabalhados eram reduzidos para atender as necessidades imediatas do mundo do trabalho. O que se percebe é a disputa entre os setores produtivos (as forças conservadoras) e a sociedade brasileira na defesa da Educação de qualidade, para todos. Como já dito, é um processo que se move lentamente, no que se refere à luta por transformações profundas. (FRIGOTTO, 2010).

Portanto, no que se refere à formação de professores, a redação da Lei de Diretrizes em Bases da Educação de 1961, estabeleceu em seu Art. 59, que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”¹⁷. Observamos que a redação deste artigo reforça a separação da formação de professores para o Ensino Médio da formação de professores com disciplinas específicas do Ensino Técnico (OLIVEIRA, 2016), instituindo a ideia da necessidade de cursos específicos para professores da área técnica, o que tem sido sustentado.

Passada uma década da primeira LDB, o Golpe Militar sofrido em 1964, e várias mudanças ocorrendo no cenário político, social e educacional brasileiro, o campo da Educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação para a cópia e o mimetismo (FRIGOTTO, 2010, p. 30). Atravessamos o momento do Milagre Brasileiro¹⁸,

A necessidade de mão de obra foi o argumento do governo de Emílio Médici ao conceber a reforma do ensino. O Brasil vivia o milagre econômico, com

¹⁷ Esse artigo foi revogado pela Lei da Reforma de Ensino, Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.

¹⁸ O governo brasileiro tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil calcado no endividamento externo voltado para financiar uma nova fase de industrialização, o que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Esse “milagre” demandava por “mão-de-obra” qualificada (técnicos de nível Médio) para atender ao tal crescimento (MOURA, 2007, p. 12).

industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores, sustentava o presidente (BRASIL, 1971).

Destarte, no ano de 1971, o governo propôs nova reforma da Educação Básica com a Lei da Reforma de Ensino, Lei nº 5.692/71, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a Educação de nível Médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. (MOURA, 2007, p. 11). A compulsoriedade do Ensino Técnico-Profissional, ou seja, profissionalização para todos, não perdurou muito tempo, pois ocorria a dificuldade das escolas e também dos governos na implantação deste ensino. E em 1982, ela foi extinta, através da Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, alterando os dispositivos referentes a profissionalização do ensino de 2º grau da lei de 1971, voltando o modo propedêutico do ensino de segundo grau.

Uma vez mais, atendendo ao crescimento da economia e aos empreendimentos emergentes nas décadas de 60 a 80, o Art. 6º da Lei nº 7.044/82, determinou que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas”, o que incentivava a participação dos empresários. E, conforme Araújo (2014, p. 38) “os governos militares (1964 a 1985) optaram por empreendimentos de desenvolvimento nacional, que fizeram emergir a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão de obra em massa”. Os cursos criados para atender as demandas de mão de obra e produção em massa, se enquadravam no reducionismo operacional e prático e fortaleciam o sistema S, as empresas privadas e estatais.

À medida que o Ensino Técnico profissionalizante obrigatório começou a perder força, ocorreu, no final dos anos 80, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), processo que culminou com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 1996), em que apenas as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e alguns poucos sistemas estaduais de ensino ofereciam, com raras exceções. As Escolas Técnicas Federais foram as antigas Escolas Industriais e Técnicas, que se transformaram em autarquias e receberam esse nome no ano de 1959. No ano de 1994, estas escolas, juntamente com as Escolas Agrotécnicas Federais, foram transformadas gradativamente nos CEFETs, Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), por meio da Educação Profissional e Tecnológica, prevê a qualificação, habilitação técnica e tecnológica, além da Pós-Graduação,

com o objetivo de que o aluno tenha aquisição de conhecimento continuado para formação profissional com foco na inserção no mercado de trabalho. Nesta definição, ficou clara a necessidade de formação de pessoas capacitadas para o trabalho, de modo a atender a demanda do mercado, o que nos remete, implicitamente, ao pensamento capitalista das políticas nacionais, para gerar e gerir uma Educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, para atender às necessidades do capital. Dito isto, refletir sobre a formação docente para esta preparação, nosso objeto de pesquisa, torna-se ainda mais importante e necessária quando se conhece a complexidade com que a sociedade atual vivencia. Isto porque, ao mesmo tempo que é criada para tender às necessidades das classes e à geração de renda individual e para as famílias, torna-se uma Educação imediatista que favorece ao cidadão a sua inserção no mercado de trabalho, porém sem incentivo para continuidade dos estudos e sem muita perspectiva de ingresso na vida universitária.

De acordo com Fagiani (2019), os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no quesito socioeconômico do questionário, demonstra que a maioria dos egressos na Educação Superior, provém do ensino médio tradicional, e não da Educação Profissional Ensino Técnico de nível médio.

No ano de 1997, o novo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), propõe a separação estrutural entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio. De acordo com o artigo 3º, a Educação profissional passa a compreender três níveis, sendo eles: 1º - Básico; 2º - Técnico e 3º - Tecnológico. Os cursos Técnicos de nível Médio passaram a ser desestruturados e se separaram da Educação geral. De acordo com a Portaria do MEC nº 646/97, (BRASIL, 1997),

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Desta forma, a oferta de vagas oferecidas nos IFETs, para os cursos Técnicos de nível Médio, que conjugavam Ensino Médio e Educação Profissional ficaram limitados a oferecer no máximo 50% de suas vagas, reduzindo assim a oferta de Nível Médio no país. De acordo com Moura (2007), merece ainda ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do Ensino Médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das IFETs com a Educação Básica. Financiada por mecanismos internacionais, com parte de empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as reformas da Educação Profissional (EP) e o Programa de Expansão

da Educação profissional – PROEP, foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou de forma que, ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito “eficientes” (MOURA, 2007, p. 17).

A lógica neoliberal compreende as políticas neoliberais, políticas estas que impactam diferentes campos, entre eles, nos serviços sociais, e, tendo a Educação em foco, as propostas de governo através das políticas educacionais. De acordo com Frigotto (1995), a Educação é direito social fundamental, mas, no Brasil, está sendo apropriado pelo capital. Desta forma, a Educação fica dependente dos interesses do capital e da reestruturação produtiva, isto é, da política neoliberal. Fica claro que há enorme lacuna entre a Educação às classes dirigentes e a Educação profissional à classe trabalhadora.

No que se refere à diferença de Educação oferecida às classes que compõem a elite e as classes populares, Cardozo *et al*, (2017, p.13793) discorre que:

Enquanto às elites é destinado o privilégio de uma formação completa e abrangente, às classes populares são destinadas à aprendizagem de saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho. Assim, a educação passa a ser compreendida a partir das determinações sociais, que estão constituídas de relações de poder que se constroem historicamente como um campo social de disputa hegemônica de classes. Essa disputa apresenta-se, por exemplo, na articulação de concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, bem como, nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes.

Sendo assim, é possível compreender que a política educacional é organizada de acordo com as forças produtivas. Em sendo a Educação regida pela lógica neoliberal, esta tem a função de fortalecer o sistema capitalista, e, por isso, mantém os privilégios para a classe hegemônica, em detrimento das classes menos favorecidas. Há, portanto, constante embate entre estas classes e resistência, “por meio de lutas em defesa sistemática da educação pública, gratuita e de qualidade que venha incorporar as (*sic*) políticas públicas educacionais para o país”. (CARDOZO, 2017 *et al*, p. 13794).

O apregoado no Decreto nº 2.208/1997, vai ao encontro das necessidades produtivas e mercadológicas, ao regulamentar a Educação Profissional como modalidade própria de ensino, mas, permanecendo, ainda, a dualidade do ensino. Santos (2016, p.29), refere-se à reforma apresentada pelo decreto, dizendo que só reforçou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, sendo o primeiro destinado às elites dominantes, e o segundo, destinado aos subordinados e filhos de trabalhadores. Esta separação do ensino, favorece as instituições

privadas de ensino profissional, para que se dediquem à formação para o trabalho, reforçando o dualismo entre formação geral e formação para o trabalho.

De acordo com Ramos (2010, p. 45-46) com o Decreto de 1997, o Ensino Técnico passou a ter organização curricular própria e independente do Ensino Médio, não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 45/72. Ainda, segundo a autora, regulamentaram-se áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis, sendo a Educação Profissional regulamentada como modalidade própria de ensino, independente dos níveis escolares, porém com eles articulados. Com este Decreto a responsabilidade pela Educação Profissional, fica grande parte à cargo da iniciativa privada.

A Educação Profissional, ainda neste século XXI, conta com esse cenário de necessidade de atender ao mundo do trabalho, seu foco seria voltado para a prática profissional, e a Educação propedêutica é, prioritariamente, para aqueles que são mais favorecidos financeiramente. Desta forma, propiciou a Educação dual que persiste, ainda, na sociedade brasileira. A necessidade de atender às demandas profissionais da sociedade e a capacitação para o mundo do trabalho é importante para o desenvolvimento da própria sociedade, da política e da economia. Mas, de outro lado, é preciso pensar na formação humana integral do sujeito. Percebemos, porém, que entre a necessidade premente da aprendizagem do trabalho e a formação integral do sujeito existe uma grande distância a ser percorrida.

No ano de 2004, o Governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/97, e a partir do Decreto de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, (BRASIL, 2004), permitiu a (re)integração do Ensino Técnico de nível Médio ao Ensino Médio. De acordo com Ramos (2010), esse Decreto tentou evitar que a política de Educação Profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo, assim a Educação Profissional ficou organizada em cursos e programas, em vez de níveis. Conforme Frigotto (2019, p.2), o caráter não compulsório desta integração revela a correlação de forças na luta pela direção da Educação Profissional em três aspectos: a integração ou articulação da Educação Profissional à Educação Básica, o financiamento e a sua gestão.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, de acordo com o Artigo 39 da LDB, no cumprimento dos objetivos da Educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de Educação e às dimensões do trabalho, da Ciência e da Tecnologia (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008), como segue: § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

A partir dos incisos constantes no parágrafo segundo do referido artigo 39 da LDB, compreendemos as divisões existentes na Educação Profissional no Brasil, sendo que no inciso

primeiro, entende-se a formação inicial, prevista na Educação Básica, sendo relativo aos cursos de níveis básicos.

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Segundo Ramos (2010) estes cursos deveriam ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, inclusive articulando-se com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), de forma a elevar o nível de escolaridade do trabalhador. E, por se tratar dos itinerários formativos, os currículos devem ser flexíveis, articulado com as demais disciplinas, levando a uma compreensão interdisciplinar e transdisciplinar das áreas; este seria o formato da Educação Profissionalizante integral, levando em conta o sujeito em todas as suas peculiaridades.

No que se refere à Educação Profissional de nível Médio, Moura (2007) enfatiza a importância de se pensar nos jovens e adultos, públicos desse segmento educacional.

Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2007, p.20).

Os modos de oferta para o Ensino Profissional Técnico de nível Médio foram ampliados de modo a favorecer uma visão ontológica do trabalho, isto é, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, que buscava romper com o *status quo*, avançando na perspectiva da educação integral, omnilateral (MALDANER, 2016, p. 189). A Omnilateralidade, defendida pelo pensamento marxista, permite o desenvolvimento do ser humano de forma emancipada, favorece a autonomia e a visão da realidade de forma geral, é oposta ao desenvolvimento unilateral, ou seja, de apenas “um lado”, abrange o desenvolvimento tecnicista, instrumental, fragmentado, ou seja, um conhecimento restrito (MANACORDA, 1991).

Para a Educação Técnica de nível Médio o ensino passa a ser oferecido na modalidade articulado com o Ensino Médio de forma integrada, oferecido ao estudante que concluiu o Ensino Fundamental de maneira concomitante para o estudante que inicia ou está cursando o Ensino Médio e subsequente, para aqueles que já tenham concluído o Ensino Médio.

E de acordo com o inciso III do § 2º, o nível de Educação Profissional Tecnológica de graduação, oferecido pelos envolvidos nesta modalidade educacional, “estão as Redes Públicas (Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal) e Rede Privada [...]” e está indicado a “egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades”. (FAGIANI, 2019, p. 59).

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Este decreto define a reorganização e integração de instituições federais de Educação Tecnológica, para a formação dos IFET. Assim, a maioria dos CEFETs foram convertidos em IF - Institutos Federais, compondo assim a rede dos IFET. E de acordo com o art. 3º, a agregação ocorre ainda para as Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.

Esta mudança decorrente da transformação dos CEFET existentes, seja como Institutos Federais ou como Universidades Tecnológicas, apontam para as formas diferenciadas e dicotômicas, da redefinição da institucionalidade da Educação profissional e Tecnológica. Segundo Lima Filho, (2010, p. 143),

Observa-se que a natureza da expansão e transformações em curso na educação profissional e tecnológica, tanto no ponto de vista quantitativo, pela expansão das instituições e da oferta, quanto do ponto de vista qualitativo, pela ‘nova institucionalidade’, diversidade de programas e modalidades ofertadas, apresenta elementos de continuidades e descontinuidades com concepção histórica de constituição de modelos de educação profissional e tecnológica específicos[...].

Para o autor Lima Filho (2010, p. 143), a ampliação da rede de Ensino Profissional e Tecnológica, demanda estudos “que tratem da investigação das reformas políticas educacionais da educação profissional e tecnológica, da natureza e objetivos de suas instituições e de sua articulação, tanto com a educação superior, quanto com a educação básica”. Considerando o financiamento existente para a Educação no Brasil, oriundo de acordos internacionais com o

Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o fundo Monetário Internacional, torna-se clara a subordinação às diretrizes oriundas destas instituições na condução de políticas internas. Os Institutos Federais integram, entre outras frentes da Educação Profissional o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre elas o Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007).

Alguns autores alertam para o processo dicotômico existente na instauração das Universidades Tecnológicas, dado ao dualismo educacional existente e persistente, nas estruturas de classes da sociedade brasileira, entre eles, Ciavatta (2010, p. 160),

Com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil, apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre formação geral e a formação profissional. A primeira conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades técnicas.

Consideramos as definições de Lima Filho (2010, p. 154) sobre os termos ‘universidade e tecnologia¹⁹, para compreender que as diferenças entre os conceitos confirmam uma relação dicotômica e, conseqüentemente, demandam um estudo mais aprofundado sobre como se desenvolve o ensino, como se estabelecem as matrizes conceituais, abrindo espaço para debate nas pesquisas entre trabalho e Educação. Para o autor, esta aproximação da universidade com a produção, poderá estabelecer uma importante associação de conhecimento geral e particular, desde que a “universidade tecnológica não se submeta à lógica estrita da dicotomia entre produção e aplicação do conhecimento”.

A ampliação da rede educacional profissional com a transformação dos CEFETs, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e/ou universidades tecnológicas, aumentou a responsabilidade dos Institutos Federais ao ampliar as dimensões do ensino para pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, manter a sua tradição de qualidade do Ensino Médio. Um duplo desafio, considerando que as Políticas Públicas não respondem igualmente a todas as necessidades da Educação. Para Ciavatta (2010, p. 170), “há muitas ambigüidades quando se trata das universidades tecnológicas, porque a sociedade respira e abraça a ideologia

¹⁹ “Se consideramos que a universidade é uma instituição social que, com autonomia, trata da universalidade e universalização dos saberes, buscando constituir-se como o espírito crítico de seu tempo e de sua sociedade a partir de uma concepção de totalidade, resultará efetivamente complexo atribuir-lhe uma adjetivação ou tipificação. [...] Quanto ao termo tecnologia, pode-se constatar a complexidade da qual se reveste a tentativa de sua conceituação. Verifica-se a coexistência de uma vasta diversidade de sentidos, significados e apropriações acerca da tecnologia, constituindo uma polissemia relacionada às posições de sujeitos distintos e projetos sociais e distintas ênfases nas dimensões materiais, espaciais, temporais, simbólicas e cognitivas da categoria em estudo” LIMA FILHO (2010, p. 145).

da forma como se produz sua existência, mesmo sentindo-se oprimida, privada dos meios de sobrevivência”. Resta-nos saber se a nova titularidade delegada aos CEFETs, não será apenas uma nomenclatura, que transfere para a Educação Profissional, o *status quo* de “universidade”, desconsiderando ainda, os preceitos de uma Educação universalizada e pluralizada, do sujeito formado não apenas nas esferas imediatistas do capital e sim, comprometida com a formação crítica, com a produção do conhecimento e com o desenvolvimento integral do ser.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) atestam os esforços das Políticas Públicas para ampliação da Educação Profissional. Estes cursos são assegurados pelas legislações específicas dos pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), dentre eles a resolução nº 03/2002 do CNE/CP (BRASIL, 2002), e possuem sua constitucionalidade aprovada pela LDB 9394/1996. Sendo ofertadas pelas instituições de Ensino Superior, torna-se tecnólogo, o sujeito que obtém sua certificação após a realização de um curso superior de tecnologia. “Estes cursos se definem simplesmente por serem abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e porque se estruturam para abranger áreas especializadas e atender necessidades de setores da economia”. (MACHADO, 2008, p.2).

Em se tratando de formação tecnológica, percebemos que as características que permeiam o curso de tecnólogo são as mesmas que delimitam a formação profissional, ou seja, surgem para o atendimento à formação específica para o mercado de trabalho, porém, com o diferencial de obtenção de certificado em nível superior, propiciando ao aluno uma certificação com “validade para participação de candidatos em concursos públicos de nível superior, em cursos de especialização e de pós-graduação” (BRASIL, 2018, s/p). De duração inferior a três anos, entende-se que estes cursos vão ao encontro das necessidades formativas de alunos que desejam obter diploma em nível Superior, de maneira mais rápida e, conseqüentemente, se inserir no mercado de trabalho de forma imediata, conforme Andrade e Kipnis (2010, p. 177) “o ensino superior é visto, por muitos, como o passaporte para a maioria efetiva, representando o ingresso no mundo do trabalho. Visto assim, tal momento é povoado de expectativas relativas à inserção ou reinserção laboral”.

Os autores Andrade e Kipnis (2010, p. 189), identificaram, a partir de pesquisa de campo, as principais razões para a escolha de CST pelo alunado, e dentre as três maiores razões estão: “perspectiva de inserção laboral após a conclusão do curso, valorização de suas características de especialização do currículo e de formação mais prática”. Por essas razões, percebemos os indícios da procura por esses cursos estarem associados às necessidades de formação em curto prazo e à expectativa de inserção no mercado de trabalho. Ciavatta (2010) ressalta os interesses já firmados há longo prazo no Brasil, dos vínculos existentes entre as

políticas educacionais e a as indústrias, na formação de mão de obra e a associação universidade-empresa. De caráter atrativo, as universidades tecnológicas “por sua natureza, servem à produção científico-tecnológica para os processos avançados da economia capitalista, mais do que a diversidade do conhecimento socialmente produzido” (CIAVATTA, 2010, p. 171). Percebemos a mesma alienação em torno do Ensino Profissional, que, mesmo sendo ofertado em nível superior, carrega as características assumidas por este ensino, desde o seu surgimento, com um paradigma difícil de ser rompido para uma formação mais integral do ser.

Com a reintegração do Ensino Médio ao Profissional, a partir do Decreto nº 6.095, de 24 de abril 2007, abriram-se novas oportunidades para criação de vários programas de governo de modo a ampliar o acesso ao Ensino Profissional. A redação do artigo 39, da Lei nº 11.741, de 2008 determina que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, reforça a necessidade de criação de programas específicos que venham atender a amplitude do segmento da Educação Profissional. Tem por pressuposto a necessidade de formação adequada para estas modalidades, levando sempre em conta a preparação para o professor do século XXI, em meio à enorme complexidade com que lidam as pessoas, e, sabendo-se que no trabalho, não é uma máquina, mas um ser humano, dotado de diferentes habilidades e competências técnicas e humanas, elementos estes exigidos para emancipação, transformação de si e da sociedade na relação com a natureza, inserido na história cultural do materialismo.

Dentre os programas criados pelo governo para atender ao Ensino Profissional, citamos o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos e o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) caminha na trajetória da Educação como um todo no Brasil. Teve início com a catequização, pelos jesuítas. Mas se desenvolveu a partir dos avanços tecnológicos e econômicos, no objetivo de formação mão de obra alfabetizada e qualificada. Daí o surgimento de medidas políticas para jovens e adultos como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o Ensino Supletivo e outros.

A EJA é legalmente regulada no país para aqueles que não conseguiram realizar seus estudos na idade apropriada. Esta camada da população, geralmente, é formada de pessoas que chegam à idade produtiva sem qualificação profissional e, normalmente, possuem maiores dificuldades de acesso ao Ensino Superior, sendo que alguns deles não possuem nem a Educação Básica completa e outros nem frequentaram a escola. Muitos destes alunos são

peças de baixa renda, que têm a necessidade de trabalhar para suprir família e outras demandas.

Este grupo de alunos vivencia preconceitos, críticas, discriminação. Portanto, a formação docente para estas pessoas deve ser diferenciada, uma vez que estes alunos chegam à escola, primeiro com pressa para ter um certificado para melhoria em termos de trabalho. Segundo, trazem uma carga enorme de conhecimentos e experiências e, por isso, precisam encontrar na escola aprendizagem contextualizada e significativa. O professor de EJA deve ser capaz de identificar as potencialidades e buscar desenvolvê-las com vistas a ser um sujeito transformador da natureza e de sua vida própria, no processo de impactar a sociedade, como o materialismo histórico nos aponta. (LOPES & SOUSA, 2005).

O PROEJA, programa do governo, criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de maio de 2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. A criação do Proeja, foi uma decisão do governo para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL. 2005) A Educação de Jovens e Adultos está regulamentada seção V, do Capítulo II, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Lei nº 9.394/96).

Fica assim, a cargo do Poder Público assegurar que aqueles jovens e adultos que não puderam realizar seus estudos em idade apropriada, que o trabalhador permaneça na escola, mediante ações integradas e ainda que, a Educação de Jovens e Adultos deverá ser preferencialmente articulada com a Educação Profissional. A Lei nº 9.394/96, atualizada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, e possui na sua redação do art. 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”, garantindo assim, o direito à Educação e aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Lima Filho (2010, p.142), o Proeja, foi uma das importantes iniciativas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja “criação ocorre no contexto da anunciada retomada da oferta pública do ensino médio integrado com a educação profissional técnica e

também no contexto de valorização e ampliação da EJA, como política de garantia do direito à educação básica”. As políticas para o atendimento ao PROEJA, necessitam de ações articuladas em torno da EPT, e tem como grande desafio a “aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica, considerando-se seus níveis fundamentais e médio” (MOLL, 2010, p. 134). Para a autora, aproximar esses campos que pouco tem dialogado entre si, significaria produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, pela Lei nº 12.513 em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011). De acordo com Castioni (2018, p.78), a criação do PRONATEC, em 2011, que passou a atuar como “guarda-chuva” dos vários programas e ofertas de EPT, o Brasil Profissionalizado foi subsumido, tendo em vista o objetivo de fomentar a ampliação da oferta de Educação Profissional em escala nacional.

O PRONATEC articula um conjunto de iniciativas relacionadas à EPT, que começou a ser implantada durante o governo Lula com novas ações gestadas sob o governo Dilma. Destacam-se entre essas: i) a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008); ii) o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007); iii) a Rede e-Tec Brasil (Decreto nº 6.301/2007); iv) o Acordo de Gratuidade com o Serviços Nacionais de Aprendizagem (Decretos nº 6.633/2008, nº 6.635/2008 e nº 6.637/2008); e v) a Bolsa-Formação (Lei nº 12.513/2011) (BRASIL, MEC, 2015).

Esse conjunto de iniciativas governamentais era forte atrativo que o aluno tinha para buscar formação a partir do PRONATEC. Dentre alguns benefícios destas iniciativas, citamos: gratuidade do curso, oportunidade para capacitação profissional, perspectiva de melhores condições salariais e de trabalho, possibilidade de ingresso rápido no mercado de trabalho e, sobretudo, a oferta do bolsa-formação que oferecia vale transporte, material didático e alimentação, era um conjunto de motivos que incentivavam o aluno a buscar essa qualificação profissional.

Com a abertura de novo programa de incentivo à Educação Profissional, de acordo com a Tese de Jair José Maldaner (2016, p. 13), a articulação do discurso da relação trabalho e educação, sustentada até então pelo Proeja, na prática se dissocia, com a materialização do Pronatec em 2011, e o Pronatec “assume uma posição predominantemente voltada à preparação

para o mercado de trabalho, abrindo cada vez mais espaço para o *Sistema S* e as instituições privadas [...]” (grifo do autor).

No ano de 2014, a Presidenta Dilma Rousseff, sancionou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação – PNE, cuja vigência tem valor para os próximos 10 anos, a contar da data de sua aprovação e com vinte metas a serem cumpridas. A Meta 11, que faz referência à Educação Profissional, tem como objetivo triplicar as matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014). O PNE está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e na Constituição Federal de 1988, que prescreve no seu artigo 214,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

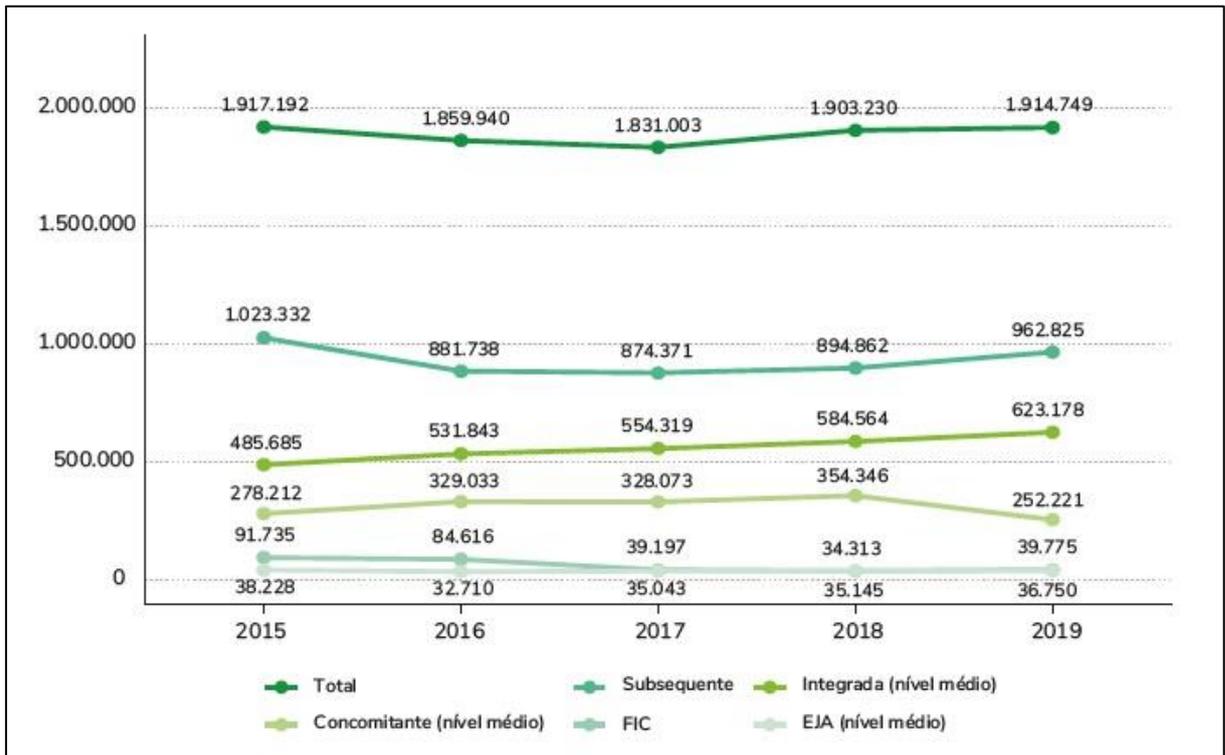
O parágrafo 2º do artigo 5º, da Lei nº 13.005/14, prevê que a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, trazendo referências dos dados coletados para compreensão do atendimento ou não das metas previstas nessa lei.

Fazem parte da meta 11, quatorze estratégias que devem ser adotadas para cumprimento da meta de matrículas a serem cumpridas por ela, dentre sua redação constam a prioridade para aumento de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, abrangendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; nas redes públicas estaduais de ensino; na Educação à Distância (EAD); nas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; em instituições privadas de Educação Superior e nas redes escolares públicas e privadas.

Cabe ressaltar que a estratégia de número dez, visa a expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de nível Médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Deste modo, a abordagem estratégica da Meta 11, implica não apenas no aumento do número de matrículas, mas também no atendimento

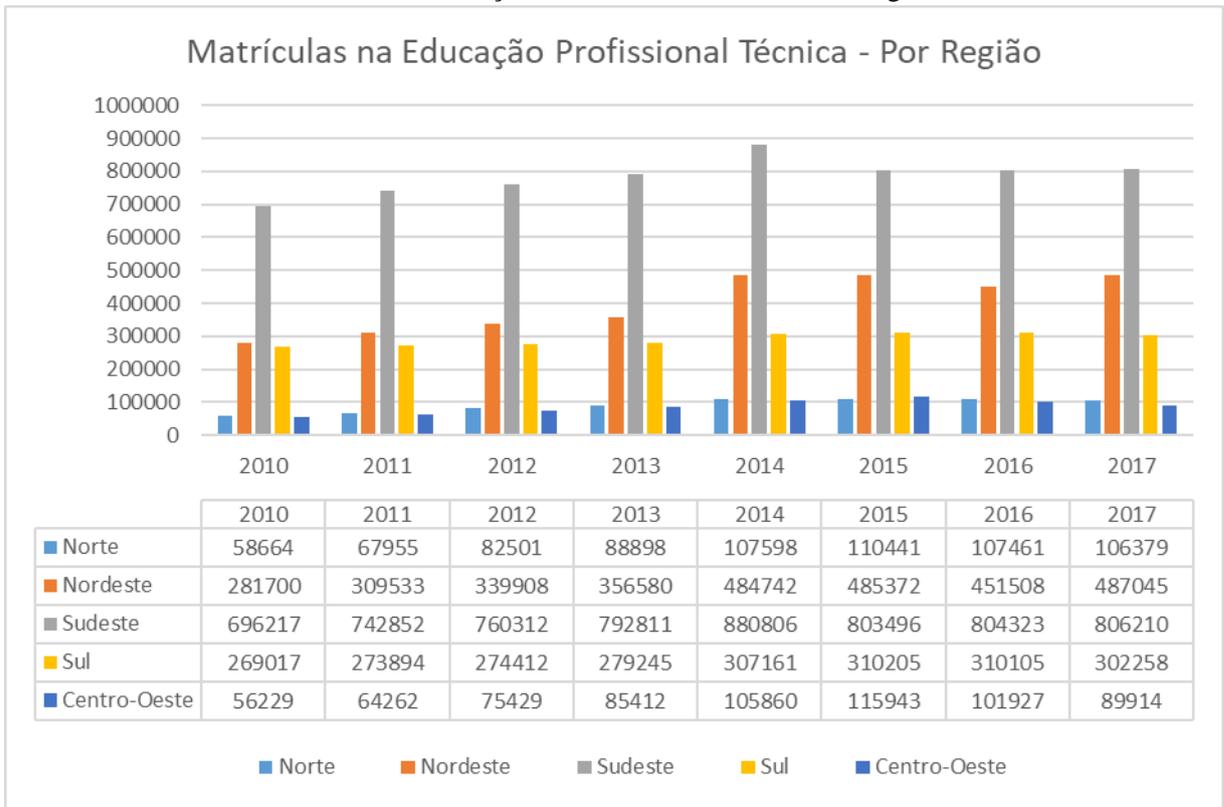
aos jovens e adultos, atendimento as pessoas com deficiências e nas comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com seus interesses, compreendendo ainda a redução das desigualdades étnico-raciais e regionais. Apresentamos os gráficos com a evolução das matrículas realizadas na Educação Profissional:

Gráfico 05 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2015-2019

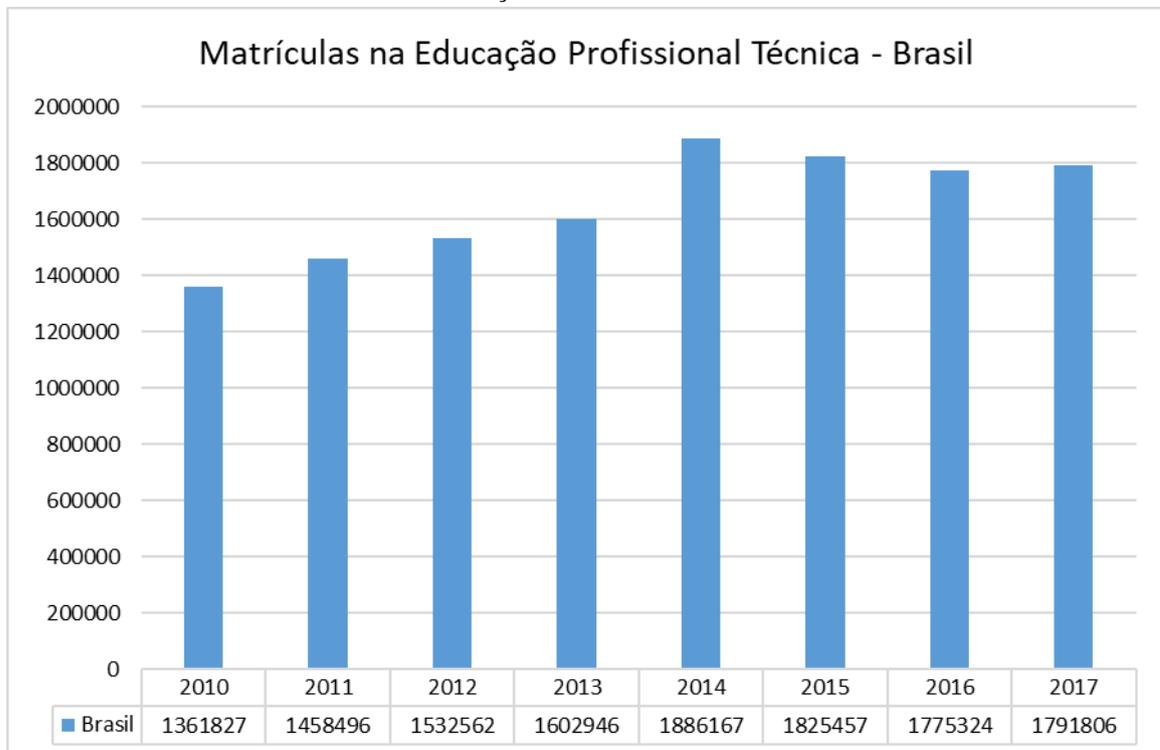


Fonte: Censo da Educação Básica 2019²⁰

²⁰ Gráfico retirado do Censo da Educação Básica – Ano 2019. Dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Gráfico 06: Matrículas na Educação Profissional Técnica - Por Região de 2010 a 2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP – 2017.

Gráfico 07: Matrículas na Educação Profissional Técnica - Brasil de 2010 a 2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP – 2017.

Observamos pelos dados mensurados nos gráficos 5, 6 e 7 que a Meta 11 do PNE (2014-2024) que prevê “triplicar as matrículas na Educação Profissional Técnica de nível Médio”, (BRASIL, 2014.), que os números não evoluem de forma a alcançar o objetivo proposto pelo governo. Percebemos um pequeno aumento na quantidade de matrículas nos cursos técnicos, mas que não representam número significativo que demonstre que o aumento de cinquenta por cento será alcançado, pela projeção destas matrículas.

Saviani (2007) ressalta a importância do PNE, devido à amplitude de sua abrangência, as abordagens relacionadas à organização da Educação nacional e da sua operacionalidade, a partir das ações determinadas pelas metas e estratégias a serem cumpridas em prazos previstos. Portanto, “o direcionamento dado às metas governamentais no PNE pode revelar a intencionalidade do governo para a educação, tendo em vista que são balizadas por princípios que operam como valor máximo e norteiam toda a organização do sistema educacional” (PEREIRA e MARTINS, 2017, p.39).

A Educação Profissional se desenvolve e se expande a partir de Políticas Públicas e sofre, ao mesmo tempo, as interferências dos interesses econômicos que as financiam,

[...] e no Brasil ela se manifestou, sobretudo, na crescente oferta de cursos financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), coordenados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, na qual se engajaram as Centrais Sindicais e muitas organizações não-governamentais, além daquelas que já vinham oferecendo de forma mais regular, como o sistema “S” e as Escolas Técnicas (CARVALHO, 2008, p. 144).

Mesmo com diretrizes, políticas e intervenções, ocorre que a Educação Profissional existe em um cenário de interesses voltados tanto para formação, qualificação e a capacitação profissional que atendam as demandas de mão de obra específica e articulada com o centro empresarial. A autora Carvalho (2008), defende que a relação da Educação Profissional com o Ensino Médio e a expansão da Rede de Ensino Profissional, pode favorecer o surgimento de mudança na estrutura da Educação Profissional. Portanto, o que se percebe é que entre tantas mudanças econômicas, políticas e sociais, o paradigma criado em torno da Educação Profissional como formação em nível técnico para atendimento às demandas do capital encontra-se ainda longe de ser rompido.

4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE: EM BUSCA DE UM CAMPO CONCEITUAL

Apresentado o capítulo sobre Educação Profissional, neste capítulo, enfocamos a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, percorrendo o contexto histórico-social em que surgiu esta teoria, na conexão com o Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de conceituar e apresentar as implicações desta teoria com o ensino e aprendizagem, como também com a formação docente, objeto de estudo nesta dissertação.

4.1 THC e o desenvolvimento humano: contextualização histórico-social

Lev Semyonovich Vigotski nasceu em 1896 na cidade de Orshana, em Bielorrússia e faleceu em 1934. Estudou Direito, História e Filosofia, Arte, Literatura e outras disciplinas. Interessou em conhecer Psicologia e Fundou a Escola Soviética de Psicologia, juntamente com A. N. Leontiev (1903 – 1979) e A. R. Luria (1902 – 1977). Suas obras como *A formação social da mente e Pensamento e Linguagem* tem sido redescobertos recentemente e traduzidas para várias línguas. Criou a Teoria Histórico-Cultural, na prerrogativa de superação do capitalismo e defendia uma nova sociedade, o desenvolvimento omnilateral do homem, que compreendia o desenvolvimento mental ontogenético, fundamentado no materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

Tendo participado da Revolução de Outubro de 1917, Vigotski reconheceu a necessidade de uma escola nova, com nova Pedagogia, pois a Educação requeria que a escola fosse pública, gratuita e laica. Tanto Vigotski como outros psicólogos (pois a Psicologia estava se estruturando como ciência, nessa época) pensavam um novo sistema educacional com métodos pedagógicos inovadores e a “[...] a análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações, [...] tendo a pretensão de provocar a comparação crítica das aquisições espontâneas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 27), como também, a resistência das teorias burguesas hegemônicas.

As proposições teóricas de Vigotski eram evidenciadas pelos conceitos da teoria materialista, histórica e dialética. Para ele, o conceito de homem não poderia estar dissociado da relação deste com a sociedade, quando homem seria sinônimo personalidade social, que, por sua vez, significava “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). Para o autor, quando se refere a homem, compreende-se o homem em relação. Sua teoria contemplava a sociabilidade do sujeito, sua interação com a sociedade, historicidade cultural e funções mentais superiores.

A Teoria Histórico-Cultural expõe sobre em como o ser humano aprende e se desenvolve: como este ser se relaciona com o mundo e como transpõe de indivíduo para sujeito dentro da sociedade, por meio do trabalho e das relações, produzindo cultura. Cultura esta que vai se transformando à medida que o ser humano se apropria dos conhecimentos já produzidos até então e elabora novos conceitos e objetos. Neste processo, a educação é uma prática social, portadora de processo de produção e apropriação de conhecimentos construídos historicamente. Este processo educacional faz com que o indivíduo, à medida que aprende, vai se transformando em sujeito que age e participa da sociedade. O autor Ivic (2010) define sua teoria como “sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores” (IVIC, 2010, p. 15).

A sociedade contemporânea tem vivido conflagrações no que se refere à cultura multidimensional e à cultura racional e dualista desde o século XIII. (LIBÂNEO; SANTOS, 2005). Estas transformações se ampliaram a partir do século XX e XXI com debates na Educação. E é neste contexto que Teoria Histórico-Cultural emerge.

A Teoria Histórico-Cultural está inserida dentro do rol das teorias cognitivas, sendo que a sua especificidade está na Psicologia genético-dialética, estudadas por Vigotski, Luria, Leontiev, Rubinstein e Wallon. Esta teoria propõe a dialética entre o sujeito e o meio, com relações concretas que fazem com que este sujeito se transforme. E a aprendizagem é definida por particularidades da estrutura interna. "A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas". (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 29). Para esta corrente, a aprendizagem é condição para o exercício da função da comunicação e do desenvolvimento. Isto é, intercâmbio entre a informação genética e a experiência a partir das circunstâncias dentro de um meio historicamente construído. “O psiquismo e a conduta intelectual adulta é o resultado de uma peculiar e singular *impregnação social do organismo* de cada indivíduo. Essa impregnação não é um movimento unilateral, mas evidentemente dialético”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 40).

Para Rubinstein (1967), a atividade psíquica é reflexo do que o sujeito vivencia no mundo exterior. Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos aspectos importantes da teoria vigotskiana, torna-se o eixo do diálogo entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a ZDP é uma espécie de potencial para o desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1997, p. 239) “para explicar este fato, estabelecido nesta pesquisa, podemos nos remeter a conhecida e indiscutível tese, que a criança pode fazer sempre mais e resolver tarefas

mais difíceis em colaboração, sob a direção e com a ajuda de alguém, que agindo por si mesmo.” (tradução nossa²¹).

O autor ressalta a importância da atividade tutorada, aquela cuja proximidade a uma pessoa com mais conhecimento, favorece o desenvolvimento, e, torna-se mais potente que uma atividade do sujeito por si só. E na atividade tutorada, a linguagem exerce papel fundamental, quando transmite e assimila a experiência social da humanidade. Por isso, concebe a aprendizagem como atividade em cooperação, intercâmbio de ideias para “a aquisição da riqueza cultural da humanidade”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 42).

Percebemos então, que a Teoria Histórico-Cultural surgiu dentro do contexto do pensamento marxista, que considera a escola como produção histórica e que a Educação é inerente ao homem para que este compreenda a sua existência materializada pelo trabalho (neste caso, a aprendizagem se apresenta como trabalho não material).

Em suma, a Teoria Histórico-cultural e a Teoria da Atividade são teorias novas, ainda em desenvolvimento, tendo seu início nos anos 1920 e 1930, que procuram refletir sobre a constituição humana dos sujeitos em sociedade. Como teorias atuais, elas têm se transformado a partir das ideias em pesquisas e surgimentos consideráveis no processo investigatório. Destarte, Censi e Damiani (2018) distinguem três gerações do conceito de Atividade: a primeira, com o fundador Vigotski (2000), que surge como atividade mediada por ferramentas concebidas por signos. A segunda é representada por Leontiev (1983), tem o conceito de atividade coletiva, sendo esta base da consciência humana. As autoras citam a terceira geração, apresentando o pesquisador Engeström (1999) que vê como sistema de atividade em transformação.

O grande desafio do professor da Educação Tecnológica é formar jovens e adultos em situações precárias de vida e de aprendizagem que vive a desigualdade em termos econômicos e sociais numa sociedade capitalista. Já se sabe que esta formação conta com precarização da formação humana e, sendo assim, a alienação se apresenta por meio de evasão escolar, aumento da violência e vida aquém do que se configure decente, que seria a de se tornar sujeito social e cidadão transformador de seu meio. Por isso, concluímos com Costa (2016, p. 394) que “é fundamental conhecer as leis que regem o mundo do trabalho para se criar possibilidades reais de enfrentamento ao fracasso da escolarização de jovens e adultos”.

²¹ “Para explicar este hecho, establecido em la investigación, podemos remitirnos a la conocida e indiscutible tesis de que el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles em colaboración, bajo la dirección de alguien y com su ayuda, que actuando por sí mismo”.

4.2 O materialismo histórico-dialético na relação com a Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade

O materialismo histórico foi elaborado por Marx (1818-1883) demonstrando as contradições do capitalismo a partir da análise das relações econômicas, sociais e de produção. Estas análises levaram ao conceito de conhecimento do homem. A teoria do materialismo histórico-dialético foi fundamentada a partir de duas correntes de pensamento que existiam no século XVIII: uma proveniente do enciclopedismo francês que determinava o contexto social como produção do conhecimento humano, chamado de materialismo mecânico, em que as pessoas aguardavam que algo acontecesse para que a transformação se efetivasse, sem a intervenção do homem. Outra corrente entendia que a transformação social seria realizada por meio da crítica e “luta contra as formas de pensamento dominantes” (MIRANDA BARBOSA DA SILVA, 2015, p. 2), como também, que a produção material promovia a consciência humana. E Marx amplia a visão trazendo ideias para eliminar a ignorância obscura do período feudal e da monarquia que detinha o poder.

Assim, percebe-se que o materialismo histórico-dialético trouxe transformações no pensamento humano, por meio de pesquisas de Marx e de Engels. Estes mencionavam que a consciência humana e as práticas sociais são processos que acontecem ao mesmo tempo, e vice-versa, isto é, por meio da prática social é possível mudar a consciência, as ideias e, a partir da transformação da realidade é que se consegue a ampliação da consciência, pois “são as condições materiais que produzem as ideias” (MIRANDA BARBOSA DA SILVA, 2015, p. 3). Marx esclarece que os processos de vida, a produção material do ser humano é que promovem a consciência.

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX, 1983, p.40).

O autor traz contribuições a partir da historicidade das práticas sociais que os homens constroem e, por isso, convivem com forças contrárias que se transformam com o passar do tempo histórico. Assim, é introduzido o conceito de dialética, diferente do conceito em Hegel que se mostrava idealista no sentido de apenas explicar a realidade. Já em Marx, o conceito implica em transformar a realidade inserida na história feita pelos seres humanos a partir do contexto social e material em que se inserem. “Os indivíduos são o que produzem e dependem

das condições materiais de sua produção, as quais não são fatores absolutos, permanentes e imutáveis” (MIRANDA BARBOSA DA SILVA, 2015, p. 3).

A teoria de Marx e Engels, principalmente em *A Ideologia Alemã*, (2001) influenciou as ciências humanas, sendo base de pesquisa de Lev Vigotski que, como já se sabe, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural. Vigotski compartilha dos conceitos de Marx quanto ao objetivo de criação de uma nova sociedade. No livro *O Manifesto Comunista*, (MARX; ENGLES, 2006), Marx preconizava uma sociedade que fosse mais justa em condições iguais para todas as pessoas. Para ele, o proletariado deveria tirar o poder da burguesia para conseguir a libertação da opressão. A partir de então, as ações de muitos pesquisadores, entre eles Vigotski, tiveram como meta uma nova educação com a oferta de educação pública para todos.

Em resumo, para Marx e Engels (2001), os homens, ao produzirem sua própria subsistência, estabelecem entre si, relações de produção, por meio do trabalho; nesse processo, uma minoria explora o trabalho da maioria, criando se, pois, dominantes e dominados. O conjunto das relações de produção estabelecidas no interior da sociedade constitui a sua infraestrutura (economia). A classe dominante, para manter o status quo, cria mecanismos de perpetuação e de ampliação de seu domínio sobre a classe dominada, constituindo-se, portanto, a superestrutura política, jurídica, religiosa, e também em outras áreas da sociedade.

Pode-se perceber a aproximação com as ideias de Marx, quando Vigotski defende o desenvolvimento do homem “como resultado de um processo histórico e de uma relação dialética com o meio”. (MIRANDA BARBOSA DA SILVA, 2015, p. 5). Desta forma, Vigotski defendeu a superação da dualidade homem/meio, quando diz que o desenvolvimento acontece na relação daquele com este, em que o homem interfere na realidade. Percebe-se que esta ruptura operada por Vigotski traz contribuições no conceito de educação como vivência, produção de conhecimento em unidade com o meio e não processo passivo apenas de recepção de informações.

É a partir da linguagem que o homem se expressa e manifesta-se, e a assimilação dos processos culturais e de seu desenvolvimento humano internalizam-se e constituem sua formação: é a construção do ser a partir de suas experiências e trajetórias interpretadas de forma particular resultando na sua subjetividade. A internalização da linguagem permite ao homem a constituição da subjetividade e a construção de sujeitos únicos, com trajetórias singulares a partir de experiências que são interpretadas de forma particular, que extrapolam os significados estáveis estabelecidos pela sociedade, pois nos constituímos a partir de nossos sentidos.

Vigotski esclarece que: “[...] quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (VIGOTSKI, 2009, p.17). A

experiência humana, quanto mais aprofundada, mais enriquecido o desenvolvimento da consciência, mais conectado com a realidade. Isto demonstra a responsabilidade dos professores no trato com as práticas em abranger vivências e processos criativos, pois só se cria a partir de vivências culturais e históricas em que acontece o contato social.

Como já discutido nesta dissertação, a Teoria da atividade, está intimamente ligada à Teoria Histórico-Cultural, foi inspirada, também, pelos princípios marxistas. Lembrando que o foco foi a constituição da consciência do sujeito inserido no meio sociocultural.

Em se tratando das relações do homem com sua atividade, a ação humana se desenvolve ciclicamente, a partir do conhecimento da realidade e da transformação desta por meio de sua atuação. Este processo acontece quando o sujeito utiliza dos elementos da realidade, elabora criativamente conceitos e materializa como resultado da imaginação e modifica o meio. Vigotski vê este processo como artístico pois pensa a arte como fator social nas pessoas, que promove interiormente, ideias, sentimentos e produção técnica que interfere no mundo (VIGOTSKI, 2001). Com esse pensamento, Vigotski enfatiza a superação individual quando o sujeito constrói suas experiências socialmente. A atividade humana é muito mais que um processo descontextualizado. Não só a realização de uma ideia estanca. Leontiev (1978) concebe o desenvolvimento da consciência como resultado da atividade de trabalho do homem, ideia esta que se aproxima de Marx.

Miranda Barbosa da Silva (2015, p. 8) apresenta a atividade como processo criativo, de acordo com os conceitos de Vigotski:

O produto da criação, produto humano, não surge como simples materialização de uma ideia, mas de uma ideia que se constrói no fazer, em contato e no embate com a matéria. Enquanto trabalha, o homem cria. A obra segue uma lógica interna, que o artista não domina, não elabora previamente, mas se desenvolve no processo. Essa concepção da imaginação como algo dialético, que acontece na relação com o meio, repousa nos princípios do materialismo histórico e apresenta uma nova forma de pensar o processo criativo e artístico do homem. (MIRANDA BARBOSA DA SILVA, 2015, p. 8).

A autora coloca a atividade dentro de processo amplo de ações em que o desenvolvimento psíquico superior prevalece no sentido de criação enquanto realiza sua ação a partir da imaginação em diálogo com o meio. Assim, na visão da autora, a aprendizagem e a profissão deveriam ser verdadeiros atos criativos em constante movimento, a partir da atividade, relacionados com o meio.

Leontiev esclarece que “[...] toda ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituídas, no interior de tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas” (LEONTIEV, 1978, p. 303). Isto é, uma ação consciente traz no seu cerne a gama de conhecimentos e ações em diálogo com o meio. E, a partir dessa nova ação, o sujeito amplia seu conhecimento através de novas experiências em diálogo com o meio. Nesse sentido, o sujeito transforma a ação em operação (como o jeito de realizar determinada ação) e a mudança em habilidade e hábito. A operação dependerá das circunstâncias e do meio em que se insere, num processo de prolongamento, pois quando se consegue um objetivo, outro é posto a partir deste, direcionando para um novo objetivo “que se resolve pelo acesso das operações e funções ao nível requerido pelo desenvolvimento das novas ações” (*sic*) (LEONTIEV, 1978, p. 312).

Como já mencionado, estudar a atividade do sujeito, permite a percepção do arcabouço da consciência, pois esta resulta das relações com a realidade material que se encontra no contexto deste sujeito. Percebe-se então, a proximidade com o materialismo histórico, uma vez que o sujeito, na relação com a natureza e com seus pares provoca dimensões de consciência. A partir destes conceitos, Leontiev (1978) esclarece características como “1) o uso e a fabricação de instrumentos e 2) a organização coletiva” (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 930). “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.” (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Com base no exposto, consideramos “[...] a consciência individual como uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva, só pode ser entendida como produto de relações e mediações que emergem no curso do surgimento e desenvolvimento da sociedade”. (LEONTIEV, 1983, p. 79, tradução nossa²²). Por isso, Leontiev acredita na realização do trabalho historicamente elaborado. Segundo o autor, a apropriação da realidade leva ao desenvolvimento das faculdades específicas humanas no exercício de criação de objetos e de compreensão dos fenômenos que são os produtos do desenvolvimento histórico, por meio da internalização do social propiciado pela linguagem.

Em suma, percebemos que a teoria do materialismo-histórico está intrinsecamente relacionada às práticas sociais e, nelas, o trabalho. Por isso, tanto para o materialismo-histórico como para as Teorias Histórico-Cultural e da Atividade, não concebem o conhecimento como processo individual, mas construído nas relações objetivas das práticas humanas. O que não é

²² “[...] la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, puede ser entendida solo como el producto de las relaciones y mediaciones que emergen en el transcurso del surgimiento y del desarrollo de la sociedad”.

diferente para a formação de professores que atuam na EPT, esses se constituem e se desenvolvem em suas práticas profissionais, mediadas pela cultura, substanciadas pelas dimensões políticas, sociais, econômicas.

4.2.1 Relação entre atividade produtiva humana – trabalho e educação

A marcha evolutiva do mundo acontece acompanhando a cultura, os povos, suas gerações e suas sociedades se desenvolvem segundo as características específicas de regiões, estados e países. As transmissões de conhecimento acontecem primeiramente dos pais com os filhos, pois o primeiro contato de relação de um ser com o outro é com o meio familiar, ou seja, dos pais com os filhos.

À medida que o ser humano avança nas idades cronológicas, acontece também o seu desenvolvimento conforme as etapas de periodização concordantes com o avanço de sua idade (Vigotski, 1997), e ao mesmo tempo que homem progride, sofre a influência do meio social no qual se insere, das relações escolares e da vida em sociedade.

A educação ocorre à partir da transmissão de conhecimentos e da cultura procedente das gerações anteriores, ou seja, a educação é o princípio norteador e determinante da socialização (KON, 1991). Para o autor, pode ser uma instrução especializada ou não, formal ou informal, que se destina a determinados fins como a aprendizagem das profissões ou apenas para conhecimento das informações transmitidas. “Embora todos esses processos sejam interrelacionados, eles não são idênticos e podem ser realizados com a ajuda de outras instituições sociais (escola, mídia de massa, instituições culturais, etc.)” (KON, 1991, p. 26, tradução nossa²³).

Consideramos assim, o homem como ser social, que aprende à partir do seu meio relacional, no qual ele se desenvolve, atua e influencia seus pares, suas instituições²⁴ e a cultura, e para que isso aconteça, ele trabalha. Para o homem fazer história, é necessário que ele tenha condições de poder viver, de constituir sua moradia, seu alimento, sua bebida, sua roupa, etc. “Em cada momento dado, os homens utilizam as forças produtivas de que dispõem e organizam formas de intercâmbio correspondentes. [...] A conjugação da produção material com a forma

²³ “*Aunque todos estos procesos están interrelacionados, no son idénticos y pueden realizarse con ayuda de distintas instituciones sociales (escuela, medios de información masiva, instituciones culturales, etc.)*”.

²⁴ Consideramos aqui a palavra instituição em seu aspecto amplo, ou seja, qualquer fundação existente que obedeça a um conjunto de regras e/ou normas, seja ela pública ou privada, para atendimento às necessidades de uma sociedade ou comunidade.

correspondente de intercâmbio constitui o *modo de produção*”. (MARX; ENGELS, p. 25, 2001, grifos do autor).

Marx e Engels, na Ideologia Alemã (2001), afirmam que só o homem tem condições para produzir sua subsistência, diferentemente de outros animais, ou seja, o que os homens são coincide com sua produção. Na sociedade capitalista atual, conforme Maldaner (2016, p. 19),

[...] o trabalho assume definitivamente uma conotação positiva, como caminho para a salvação, fim mesmo da vida. Esta dimensão contraditória presente no mundo do trabalho que cria e subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho como questão central na vida humana.

Para o autor a relação contraditória, reflexo da sociedade capitalista atual, denota que o trabalho que liberta, ao mesmo tempo subjuga, e ainda que controverso, “sendo o homem um ser prático e social, a objetivação elementar é o trabalho. Neste sentido, o trabalho não é uma obrigação, nem uma penitência, também não é fortuito. Ele é objetivação privilegiada que garante a objetivação humana”. (MALDANER, 2016, p. 19).

Nas atividades produtivas de subsistência a partir do trabalho, o homem se relaciona e se desenvolve. Compreendemos o trabalho como uma atividade humana de autoformação. O homem produz a sua existência a partir de suas necessidades, ou seja, objeto da atividade (LEONTIEV, 1983), quais sejam seus motivos e objetivos, e que uma vez iniciada a ação e a operação humana em direção a eles, estará o homem dessa forma em processo de desenvolvimento e transformação. Para Marx (1980, p. 102), “como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

A partir do trabalho, o homem se desenvolve, ele age sobre a natureza, transformando-a e constituindo assim a sua própria existência. “Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. (SAVIANI, 2007, p. 154). Identificamos aqui o princípio ontológico do trabalho, que conforme o autor, a ação do homem para produzir sua própria existência, e a partir da sua própria experiência, configura um verdadeiro processo de aprendizagem. A transmissão desse conhecimento e dessa forma de produção para as gerações futuras faz-se necessário para o homem garantir a preservação da sua espécie. Conforme Marx, (1980, p. 189),

Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios. [...] O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto.

Desse modo o homem ao executar sua atividade de trabalho, se desenvolve e também se educa. Embora a necessidade produtiva da atividade do trabalho, o homem no modo de produção capitalista, realiza sua atividade de trabalho, mas nem sempre se apropria do seu feito, pois, enquanto trabalhador assalariado, que trabalha em troca de remuneração, comumente não se apropria do seu feito ou produto. Para Saviani (2007, p. 157),

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.

Para Saviani, a relação dialética entre trabalho e educação, possui raízes profundas nas divisões de classes, há séculos existentes ao longo da história. Assim “essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação”. (SAVIANI, 2007, p. 155). Conforme mencionado no capítulo 3, a divisão de classes, propiciou igualmente a separação da educação num processo dual, ou seja, de um lado permanece a educação propedêutica, centrada nas atividades intelectuais e de outro aquela feita para atender aos trabalhos manuais, ou seja, com as características de formação para atividades de trabalho.

Identificamos na formação da EPT, a característica de educação para o trabalho, uma educação que é realizada de forma rápida, própria para capacitação de mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, ou seja, que não aumenta a escolaridade do trabalhador, cujo enfoque é apenas o ofício. Então, enquanto acrônimo “E” - educação, a essência é o emprego. A EPT atende às necessidades capitalistas, quando também se afiniza com a teoria do capital humano quando forma profissionais aptos para o mercado de trabalho, tornando-os produtivos, o que beneficia positivamente as taxas de crescimento dos países. Assim, o discurso de associação entre trabalho e educação se dissocia, a partir do momento em que o interesse principal seja formação imediata, em detrimento a uma educação integradora de inserção laboral, enquanto atividade criativa, inovadora e emancipatória, “[...] pois, sem uma relação

orgânica entre trabalho e educação se torna equivocada e insuficiente”. (MALDANER, 2016, p. 189).

Há de considerar ainda no Brasil, as políticas governamentais que controlam e conduzem o desenrolar da EPT, e os interesses que permeiam seu desenvolvimento, que polemizam esse debate e essa relação de trabalho-educação, que conforme Leminski (2019, p. 9), “[...] primeiro, por tratar da estrutura de classes e da desigualdade social no Brasil; segundo, pela interpretação crítica à luz da contradição capital e trabalho que denuncia as relações sociais de produção capitalistas”.

Percebemos que pelas grandes transformações na sociedade contemporânea, por imposição do neoliberalismo e a reestruturação produtiva, acarretou prejuízos no que se refere aos processos educacionais, desemprego, precarização do trabalho e destruição da natureza em amplitude mundial. Este processo provocou, e continua provocando sociedade dos “excluídos e dos precarizados” (ANTUNES, 2000, p. 36), que atinge diversos países, presenciando os desmanches dos parques industriais, aumentando, cada vez mais, o desemprego e a precarização da classe trabalhadora, com a destruição da força humana de trabalho. Então, o que se percebe é a presença constante a lógica do capital. “E a crítica às formas concretas da des-sociabilização humana é condição para que se possa empreender também a crítica e a desfetichização das formas de representação hoje dominantes, do ideário que domina nossa sociedade contemporânea” (ANTUNES, 2000, p. 37).

Compreendemos que a relação trabalho-educação, no caso de nossa pesquisa, a educação em EPT, mesmo tendo grandes avanços, ainda é uma relação que dissocia, sendo que o objetivo é de integrar, no sentido de que a educação não seja apenas preparação de mão de obra para sustentar o modo de produção capitalista, mas sim, no sentido de formação de pessoas de visão integral, em que todas as dimensões humanas sejam evidenciadas, inclusive formação para o trabalho, sem se esquecer de que o ser humano é muito mais que uma peça na grande máquina da produção capitalista.

4.3 Ensino, aprendizagem e docência na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade

A escola é o lugar das relações sociais e de mediação cultural, sendo que a Pedagogia, neste caso, torna-se “prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Neste processo, é papel docente favorecer e estimular a aquisição de

conteúdos científicos²⁵, além da elaboração cognitiva e operativa que se encontram ligados entre si. Por meio destes elementos, o sujeito aprende, compreende e transforma sua realidade, utilizando-se do pensamento, reflexão e desenvolvimento de competências.

A Didática “consiste na sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, valores, visando o desenvolvimento das capacidades mentais e a formação da personalidade dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 41-40), e, elabora formas para facilitar a compreensão, a investigação e de fazer com que os alunos se transformem em sujeitos pensantes. Libâneo ressalta “[...] o papel do ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo – afetivo, cognitivo, ético, estético – entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, a relação ativa do aluno com a matéria”. O autor que os elementos nucleares da Escola são a Didática e a aprendizagem, levando o aluno a pensar e aprender, evidenciando o papel ativo do aluno no desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas.

Por isso, a função da escola em seus processos pedagógicos e didáticos, é ensinar aos alunos a desenvolver a capacidade de aprender para lidar com o volume de informações e dados em redes, além de ensinar valores para formar personalidades ancoradas eticamente. Libâneo (2004, p. 6) percebe a necessidade de desenvolver nos alunos a inteligência aguçada a ponto de distinguir “o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos”. O autor demonstra, ainda, que os meios de comunicação e da diversificação cultural em constantes transformações impactam nos processos de ensino e aprendizagem. Daí a importância de a Didática estar em constante pesquisa sobre as formas de aprender e de ensinar, como também sobre o papel do professor na preparação da juventude. “Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 7).

Neste caso, a atuação do professor é efetiva entre o aluno e o conhecimento, exercendo mediação para compor o contexto de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Vigotski foi responsável por fundamentar teoricamente este desenvolvimento cognitivo apontando a “articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo

²⁵ O autor explica que o *modus faciendi* por meio da atuação do professor, faz com que os alunos possam adquirir conhecimentos científicos, além do desenvolvimento das competências não só cognitivas, como também operativas, ao ver do autor, são indissociáveis e interligadas.

indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora (*sic*) às ações e ao comportamento dos indivíduos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 6). Percebemos então, que no aprender e ensinar é evidenciada a atividade sócio-histórica, isto é, o homem é pensado historicamente, dentro da sociedade, da coletividade e isto faz com que as funções mentais superiores sejam desenvolvidas por meio da mediação cultural. Assim, a atividade individual de aprendizagem acontece pela apropriação da “experiência sociocultural como ser ativo” (Idem, p. 6), na relação com outros seres que já contém internalizados estes instrumentos e saberes cognitivos e culturais, como intersubjetivas. Desta forma, a Educação, por meio de seus processos de ensino se tornam formas universais e responsáveis pelo desenvolvimento mental, quando se unem as condições internas e socioculturais dos sujeitos.

A Teoria da Atividade nos fornece subsídios teóricos para compreensão de como e por que os sujeitos se desenvolvem. Pode-se dizer que Leontiev, Rubinstein e Luria ampliaram os conceitos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Leontiev (1983) analisa a atividade, seja ela psíquica ou laboral, sendo ela derivada e produto da vida material. Este conceito também é conhecido nos conceitos de Marx, ou seja, trata do processo de relações que o homem tem com o mundo real e objetivo, que depois é internalizado por meio da atividade individual. Este conceito relaciona-se com o a ideia de Vigotski a respeito da consciência como atividade laboral, mediada pela linguagem impregnada de significados (VIGOTSKI, 1984).

Em consonância com a filosofia materialista dialética, o psiquismo humano se desenvolve a partir da apropriação da cultura, tendo como arcabouço as relações sociais. Nesta direção, pode-se dizer que a atividade humana tem, sempre ligação com um objeto. Em sendo assim, “O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual”. (LIBÂNEO, 2004, p. 7).

No âmbito escolar, os alunos vão dominando a linguagem e a comunicação a partir da realização das ações objetais, na apropriação da cultura, por meio de atividades internas e externas. Leontiev (1983) analisou como o homem desenvolve seu psiquismo, e, no que se refere aos processos psicológicos superiores, os de internalização. Pensou a aplicação das funções de ações internas mentais no ensino, e determinou um encadeamento de etapas de ações mentais que fazem com que a mente se desenvolva. Esse processo se inicia a partir do contato com os objetos externos, para depois, se consolidarem no plano mental, isto é, reproduz mentalmente as ações individuais organizadas nas ações objetais externas. E a partir disso, o sujeito será capaz de criar, elaborar outras experiências que serão incorporadas na cultura. Em

suma, pode-se dizer todas as práticas humanas estão interconectadas com o contexto sócio-histórico-cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade são importantes para a compreensão da formação integral do homem em todos os contextos, mediados pela linguagem. As teorias se completam, quando ambas pensam a formação integral do homem em todos os contextos, mediados pela linguagem. A diferença se encontra nas operações mentais, pois Leontiev diz que a relação concreta da criança com a realidade, na percepção prática dos objetos promoveria o desenvolvimento cognitivo dela. Vigotski acentua a cultura, a linguagem e a mediação simbólica. Zinchenko (1998) chega a reconhecer que há duas linhas de pensamento: uma dentro da Teoria Histórico-cultural, com Vigotski e outra na Teoria Psicológica da Atividade, com Leontiev. Existe proximidade e diferenças entre as duas linhas: na Teoria Histórico-Cultural, a mediação da mente e da consciência torna-se o ponto alto das discussões, e, na Teoria Psicológica da Atividade, o centro das atenções se dirige à orientação-objeto, tanto nas atividades mentais internas como nas externas.

Observamos que, a mediação em Vigotski, considera a consciência mediada pela cultura; já em Leontiev, a mente e a consciência realizam a mediação por meio das ferramentas e dos objetos da atividade. O autor Zinchenko (1998), sugere que as duas linhas são complementares, em enriquecimento mútuo, para que se chegue a uma única linha de pesquisa que conste do desenvolvimento de uma Teoria Histórico-cultural da consciência e da atividade. Na verdade, as duas linhas tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, a partir de processos metodológicos que possam direcionar para os fatores sócio-históricos-culturais, por meio dos quais, acontecem as mediações cognitivas. Estes processos influenciaram e continuam influenciando a investigação sobre a educação e a prática pedagógica.

Vigotski reconhece a importância da escolarização para aquisição dos conceitos científicos, e, por meio dessa aquisição é que se pode desenvolver as capacidades de assimilar a cultura produzida pela humanidade, considerando que “Para Vigotski, todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas”. (LIBÂNEO, 2012, p. 41). A partir desse pensamento, Leontiev sistematizou a teoria da atividade e da consciência, também trabalhada por Elkonin, apresentando a atividade da aprendizagem como trabalho prático na construção do conhecimento teórico, “ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento” (LIBÂNEO, 2005, p. 12), para o desenvolvimento do pensamento. Os dois autores, Vigotski e Leontiev apresentam que a educação se resume na apropriação e na reprodução dos conceitos

e conteúdos históricos e sociais, que, para eles, são formas universais de desenvolvimento mental das pessoas. (LIBÂNEO, 2005).

Leontiev (1983; 1992) estruturou as bases fundamentais da atividade, na relação com a realidade externa, em que o sujeito se transforma e transforma seu meio.

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. (LIBÂNEO, 2005, p. 12).

Com base na atividade laboral criativa, e por meio dela, o ser humano desenvolve habilidades como a cognitiva, religiosa, artísticas e outras, que fazem com que este sujeito promova transformações, por meio da apropriação e da reprodução de conhecimentos. Conforme podemos observar na teoria de Leontiev (1983), a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: as necessidades percebidas, objeto da atividade, motivos e/ou objetivos, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e de transformação. Leontiev (1992) esclarece que a atividade é imposta ao sujeito por meio das necessidades (que podem ser materiais ou ideais) surgidas no seu processo de vida. As necessidades levam aos objetos para a satisfação destas, por meio de ações. O autor concebe a atividade como:

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e., objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1992, p. 68).

Para Leontiev, a atividade acontece quando o sujeito entra em “ação”, ou seja, quando o objetivo que motiva a ação é concretizado na ação do sujeito. Isto é, a forma, as condições, as motivações de exercer uma ação é que determinam a natureza da atividade. Dessa forma, cada atividade contempla em si conteúdo, necessidades e motivos, como também, tarefas e ações.

Davidov (1999) acrescenta o desejo, aos elementos elencados por Leontiev, como parte da estrutura da atividade, tendo como base as necessidades, onde as emoções atuam, pois para Davidov, as emoções não se separam de uma necessidade. Neste caso, vai além da afirmativa de Leontiev que diz serem as ações ligadas às necessidades e motivos. Para Davidov (1999, p.

41), as ações só são realmente formações integrais, quando estão baseadas em desejos: “[...] Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento criativo) – todos se referindo à cognição e, também à vontade”.

O autor aproxima a afetividade da cognição, e, dessa forma, acerca-se da teoria de Vigotski quando coloca a afetividade como elemento básico para a organização da psique que irá integrar à formação da subjetividade que é suporte para a linguagem e para a relação com os outros. Isto porque as “ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se [...] na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado” (LIBÂNEO, 2005, p. 14). Assim, as emoções são a base para todas as ações do sujeito, entre elas, a de pensar.

Ao pensarmos no trabalho como atividade principal do homem, numa visão ontogenética, está a atividade de aprender, sendo que, neste caso, consiste em desenvolver mentalmente o aluno por intermediação do trabalho do professor. Essa ideia está em Vigotski que diz ser a aprendizagem e o ensino “formas universais de desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2005, p. 14), pois levam à apropriação da cultura, faz com que o pensamento se desenvolva por meio da incorporação de conceitos científicos, do exercício de atividade mental, da solução de problemas e do pensamento teórico. Dessa forma, os sujeitos desenvolvem as capacidades e habilidades para promover mudanças em sua própria vida, como também na sociedade.

Desta forma, torna-se imprescindível que a educação seja tal que assimile os fundamentos da ciência contemporânea, a apropriação de conceitos e que estes sejam reproduzidos criativamente e historicamente, a relação do aprendizado com a realidade para a elaboração de soluções a diferentes desafios que a vida moderna lhes impõe. Evidenciamos aqui, o caráter ativo da aprendizagem, mas não só aprender fazendo, mas sobretudo, aprender a pensar por meio do desenvolvimento mental. E, como já vimos em Vigotski, a influência dos fatores sociais, comunicacionais e culturais neste desenvolvimento mental é o foco principal deste autor, por serem estes elementos fonte de desenvolvimento psíquico por meio da comunicação permanente com outros sujeitos interiorizada pelas [...] condições indispensáveis e específicas do processo de apropriação, pelos indivíduos, dos êxitos do desenvolvimento histórico da humanidade. (DAVIDOV, 2002, p. 57).

A comunicação da criança com o objeto é mediada pela relação objetal e com o adulto, sendo que este a motiva a dominar a linguagem na sua amplitude, como também à comunicação verbal, exercitando, assim, o desenvolvimento psíquico. Neste caso, a cultura vai se instalando

como elemento a ser reproduzido, daí a experiência social, transformando a atividade social em individual. Em se tratando de jovens e adultos, percebemos que, no contexto da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, percebemos que estes elementos têm como premissa, que o ensino e a aprendizagem possam formar sujeitos com qualidades mentais e capacidades que os levem pensar problemas reais,

[...] como as mudanças nos processos de produção e nas demandas de qualificação profissional, o desenvolvimento da microeletrônica, a complexificação dos meios de comunicação e informação, o poder desmedido das mídias na formação das subjetividades, a intelectualização do processo produtivo etc., ainda que reconheçamos a manutenção das características mais marcantes do capitalismo. (LIBÂNEO, 2005, p. 22).

Assim, podemos dizer que o mundo do trabalho se transforma constantemente e estas mudanças afetam profundamente a vida dos sujeitos e a escola tem a incumbência de oferecer formação concernente às demandas do século XXI, uma vez que a educação tem como objetivo desenvolver cognitivamente, isto é, fazer o processo de internalização de conhecimentos e habilidades para a vida social. Dessa forma, o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas compreende, também, o conhecimento teórico, orientando os alunos para os fundamentos da ciência contemporânea e a Teoria da Atividade passa a ser ponto de apoio para conhecimento teórico, na sistematização de métodos e procedimentos desta teoria, análise das práticas, vendo isto dentro do contexto sociocultural pelas ações subjetivas.

A atividade é o meio utilizado pelo ser humano para atuar e agir no mundo, e consequentemente, influenciar nas transformações da cultura e da sociedade. Assim, “O conceito filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho”. (DAVIDOV, 1999, p.1). As atividades humanas carregam em si as características de transformação da realidade, a partir da atividade do homem, seja ela material ou espiritual.

A atividade de estudo, diferencia-se das demais atividades pelo seu objetivo, pois é nela que o sujeito atua e desenvolve-se, tornando-se sujeito ativo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, e consequentemente, se transforma. Como já falado, as necessidades e os motivos são essenciais para o desenvolvimento, pois é a partir deles que o sujeito se dispõe e utilizar seus mecanismos interiores para agir sobre si mesmo, e são eles que impulsionam os alunos para a atividade de estudo. Davidov (1999, p.1), ressalta que a atividade de estudo primeiramente

[...] contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo de objeto específico, que os distingue de qualquer outra atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula que realmente observamos não houver os elementos citados, então estes alunos ou não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta.

A atividade de estudo, associada as necessidades e motivos, propicia o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos, pois, segundo o autor, inclui em si os processos de aprendizagem, que ocorrem mediante a transformação objetiva do material/objeto dessa atividade. Para Clarindo e Miller (2016, p.265) “O desenvolvimento intelectual só é possível na medida em que o homem se apropria de agregados e de sistemas de atividades; é nesses processos que o indivíduo se faz realmente sujeito, ou seja, ele só se efetiva na e em atividade”.

O conteúdo do pensamento se transforma quando os conceitos científicos, atrelados às vivências empíricas são apresentados ao aluno. Isto porque a Teoria Histórico-Cultural tem a premissa de que o desenvolvimento psíquico, por meio das operações com os signos, acontece a partir do contato com a cultura historicamente construída. Conforme Leontiev (1978, p. 267),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O pensamento e o psiquismo se desenvolvem a partir da relação que o sujeito tem com a realidade externa e objetiva, isto é, entre o sujeito e a sociedade, acontecendo, assim, o processo de comunicação na Educação.

Sendo assim, a prática escolar demanda a visão da Pedagogia ligada às teorias psicológicas amplia o conceito de fatores apenas biológicos do aprender, pois a aprendizagem não pode depender unicamente do indivíduo, mas de um contexto complexo que impõe a relação do aluno com este contexto social, econômico, cultural e político. Ou seja, a aprendizagem não depende apenas das propriedades inatas de cada aluno, segundo a Teoria Histórico-Cultural a atividade social/coletiva e a aprendizagem acontece na interação de processos intrapsíquicos que derivam da relação coletiva, por meio da qual, os sujeitos se

relacionam com a realidade objetiva na apropriação de signos da cultura para aquisição de processos mentais superiores.

Para Leontiev (1978, p. 320), o ser humano desenvolve objetos e fenômenos e interage no mundo apropriando-se da cultura criada pelas gerações anteriores,

A apropriação é um processo que tem por resultado a **reprodução** pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao **indivíduo** das aquisições do desenvolvimento da **espécie** (grifos do autor).

O autor distingue o psiquismo humano do de animais, pois não se trata apenas de aspectos biológicos instintivos, mas entre os humanos, do desenvolvimento do psiquismo acontece por meio de atividades coletivas, entre elas, o trabalho, por meio de leis sócio-históricas. E o trabalho é mola propulsora das transformações que acontecem nas estruturas do cérebro humano, que provoca a aprendizagem. E, segundo o autor, foi a atividade do trabalho que aperfeiçoou o cérebro humano. Segundo Leontiev (1978), foi a atividade de trabalho, como atividade externa que é, que hominizou o homem, a partir da ação sobre a natureza social na produção e utilização de objetos. Dá um significado específico ao objeto, como instrumento de trabalho, por isso, social. Veja:

[...] o instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objectivas dos objectos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este facto, o conhecimento humano mais simples, que se realiza directamente numa acção concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1978, p. 83)²⁶.

Desta forma, fica claro que os instrumentos de trabalho são objetos sociais e funcionam como abstração racional de elaboração mental. O autor reafirma que as estruturas do psiquismo humano são determinadas pelas relações sociais. E a relação com a natureza acontece por meio da relação com as outras pessoas mediatizada pelo trabalho, o que faz com que o desenvolvimento do psiquismo humano aconteça dependente de vivências sócio-históricas. Saviani vê o trabalho como “ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas [...]” (SAVIANI, 2000, p.152). Leontiev (1978, p. 88) vê o trabalho como “[...] forma histórica

²⁶ Texto reproduzido conforme redação original.

concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações económicas”.

Neste contexto, a linguagem é proveniente das necessidades sociais, que tem entranhadas em si as ações coletivas explicitadas no trabalho. A linguagem provoca a comunicação como prática de consciência da realidade. Isto é, o sujeito, a partir na organização dos processos psíquicos são apropriados por meio da cultura, que desembocam em processos internos, advindos dos externos. Neste sentido, o ser humano difere dos animais, pois não se trata de hereditariedade, mas de apropriação de elementos do desenvolvimento histórico-social para a aquisição de conhecimentos científicos, demanda esta da educação escolar: o desenvolvimento ontogenético. E a linguagem faz com os conhecimentos e práticas sócio-históricas são comunicados à coletividade e às gerações futuras.

Assim, a aprendizagem não trata apenas de experiências individuais, as propriedades psíquicas se manifestam mediante o trabalho de desenvolvimento elaborado pela Educação. Esta se responsabiliza em agir sobre a atividade do aluno em sua relação com a realidade para expandir o desenvolvimento de seu psiquismo por meio da atividade, que para Leontiev (1978) não se trata de quantidade, mas qualitativamente, quando desenvolve os processos psíquicos, às mudanças psicológicas e a personalidade do aluno.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo abordamos a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, contemplando os desafios encontrados na profissão docente, no atual cenário de mudanças advindas da sociedade moderna e da introdução de tecnologias diversas que marcaram o final do século XX e o início do Século XXI. Discorreremos sobre os saberes docentes e as especificidades desta formação, sobretudo sobre as políticas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Ao professor cabe a formação dos sujeitos. E estes sujeitos formados pelos professores que se tornam pessoas ativas e produtivas, que colaboram e contribuem com o desenvolvimento das sociedades e que irão manter a cadeia do sistema produtivo, por isso, e por outras questões, ressaltamos que formar professores é um quesito que não deve ser ignorado nas reformas educativas.

5.1 Os desafios na docência na contemporaneidade

São muitas as funções que se agregam ao trabalho docente. A partir do final do século XX, os profissionais da Educação foram submetidos a um processo de mudanças constante. Ao professor cabe um contingente de responsabilidades relacionadas à sua profissão, ou seja, à sua condição efetiva de trabalho, “englobando desde a organização prática – participação e no planejamento escolar, preparação da aula, etc. – até a remuneração do professor”. (BASSO, 1998, p.19). São estas as questões objetivas relacionadas ao trabalho docente e que abrangem as atividades relacionadas ao fazer profissional do professor, ao cumprimento do seu trabalho, que envolve o conhecimento de determinado conteúdo, como desenvolver determinada atividade, como elaborar uma boa avaliação, um exercício ou uma atividade, dentre tantos outros.

Porém, como observa Basso (1998), o trabalho do professor é também constituído de condições subjetivas que envolvem sua formação, sobre este aspecto, torna-se necessário considerar os desafios que serão encontrados na formação diante de uma sociedade que está em constante mudança, e principalmente, a partir do século XXI, com a inserção das tecnologias na educação, do fácil acesso à informação e ao mundo globalizado.

Diante do cenário que se apresenta, de fragilidades na formação, de desvalorização cultural e econômica do professor, é fundamental refletirmos sobre os conhecimentos e suas

formas de desenvolvimento, assim como ações políticas concretas de melhorias da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país. Neste momento, podemos dizer que nas representações do trabalho docente se encontram:

Sentimentos antagônicos que se expressam, por um lado, na admiração pelo avanço científico e tecnológico e, por outro, no que Baumann [2001] definiu como ‘precariedade, instabilidade e vulnerabilidade’, não necessariamente entendidos como determinações da tecnologia, mas como traços característicos de uma modernidade que se liquefaz, ao diluir as certezas da ilusão moderna no descartável, na performance e na individuação (FARTES, 2008, p. 583).

Segundo Baumann (2001), vivemos o momento da fluidez das relações no mundo contemporâneo, a “modernidade líquida”, termo usado pelo sociólogo, para descrever como a modernidade é líquida e como nossa maneira de estar no mundo é diferente e divergente das décadas anteriores. Nas palavras de Baumann (2001), o mundo líquido é incerto, inseguro e vulnerável. Estamos vivenciando um momento de mudanças e essas mudanças ocorrem de forma ampla, e em vários campos: nos aspectos sociais, profissionais, educacionais, econômicos, tecnológicos, e, entre elas, a globalização. E a globalização foi uma das forças que colaboraram para a transformação da vida social moderna. O encurtamento das distâncias favoreceu a aproximação e também corroborou para novas formas de se relacionar no mundo e, como consequência, vivemos um momento social de fluidez e volatilidade.

Ao transportarmos essa fluidez para o contexto da formação e atuação docente, nos deparamos com o fato da profissão docente também atravessar um período de transformação nas práticas educativas e lentidão na efetivação das políticas públicas, pois, “a incerteza e a mudança foram introduzidas à profissão de professor, de escolas primárias e secundárias e a profissão passou a ter que conviver com elas e os docentes têm que se preparar para assumir essas novas funções” (IMBERNÓN, 2015, p.76). Este processo provoca novos olhares e novas perspectivas sobre o trabalho profissional docente.

A formação de professores está também correlacionada a processos e mudanças que ocorrem no contexto da organização, ou seja, da escola, da gestão e das relações de poder. Observamos que, mesmo que o professor tenha o intuito de desenvolver conteúdos e matérias de determinada maneira, às vezes, este professor encontra dificuldades devido ao modelo de gestão empregado na escola e muitas vezes, é necessário guiar-se pelo currículo para desenvolver determinado conteúdo. Queremos dizer que o processo educativo e a prática docente é complexo e multifacetado, pois o docente se encontra inserido num contexto que

precisa ser apenas reprodutor de conteúdos não basta. Estar num ambiente profissional docente consta de diferentes competências e habilidades, uma vez que os processos, os contextos, as pessoas e a educação exigem formação integral e profunda com série de saberes para a prática docente. Daí a importância da formação docente concernente às necessidades da sociedade contemporânea.

Referimo-nos aqui ao currículo padronizado, aquele currículo que é guiado por moldes pré-estruturados, e claro, sem desmerecer a necessidade desta forma organizada de elaboração, mas que, no mundo atual, onde vivemos, o momento da “multicultura”, onde o conhecimento é integral e multidisciplinar e se sobrepõe ao conhecimento de disciplinas estanques, conforme descreve Carneiro (2003), muito deve ser pensado e realinhado no desenvolvimento do currículo. Não apenas o modelo padronizado, mas sim um currículo ajustado e adequado às novas formas de interdisciplinaridade que estimulam a articulação e a interligação dos saberes oriundos do conhecimento. Pessoa (2016) compartilha com a ideia de Carneiro, quando esclarece que a realidade educativa é poliparadigmática, e por isso, o currículo deve contemplar o hibridismo, em que o ambiente escolar seja celeiro de mudanças em diferentes níveis, desde a infraestrutura educacional, as práticas em sala de aula, a formação continuada dos professores, modos de avaliação como processo de aprendizagem. Congregando assim, diversas dimensões, com princípios e métodos coerentes com a realidade dos sujeitos. A autora se refere, ainda ao currículo vivo, isto é, àquele que possa atender a todas as necessidades e características do aluno que busca conhecimento para sua dimensão pessoal e de trabalho.

Com todos os aspectos que envolvem estas mudanças de ordem objetiva da profissão docente e toda a “liquidez” da contemporaneidade atual, a profissão docente envolve vários contextos que não estão atrelados apenas ao conhecimento e transmissão de conteúdo para os alunos. Assim, o trabalho docente é caracterizado por um trabalho de relações que ocorrem entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, demonstrando que a escola é um ambiente de convívio e desenvolvimento não apenas intelectual, mas, também social. E ainda, consideramos as relações entre professores e alunos, mas subtendemos que também, nos aspectos correlacionais, no ambiente escolar existem as relações “extraclasse”, que envolvem supervisores, pedagogos, diretores, enfim, sujeitos que contribuem para a existência da escola.

Nos aspectos sociais das relações, Vigotski (1997) demonstrou, a partir dos estudos sobre o desenvolvimento humano, que a Zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP), é um dos fatores que colaboram para o desenvolvimento dos sujeitos. O convívio entre as pessoas propicia que aqueles que possuem maior dificuldade para realização de determinadas atividades

possam “aprender” com outra pessoa que já possua determinado conhecimento desenvolvido. Assim, o mesmo acontece nas relações educacionais no ambiente escolar entre os alunos, entre os professores e os alunos, entre os professores, bem como nas relações humanas de modo geral.

Conforme Tardif (2008, p. 31) em se tratando do trabalho docente, este acontece em processo de interações humanas, portanto, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Desta forma, o papel do professor se encontra além dos conhecimentos intelectuais e ao longo os últimos anos, o papel básico da instrução foi migrando para uma função de Educação e agente social.

Ser professor na atualidade demanda esforços que vão além do estudo e da atualização de conhecimentos constantes, como, por exemplo,

Capacidade de processamento da informação, capacidade de gerar conhecimento pedagógico nas escolas, capacidade para fazer pesquisa-ação, análise e reflexão crítica sobre o que se faz, capacidades reflexivas para interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária, trabalhar com seus iguais com a comunidade, realizar orientação e diagnóstico de problemas de aprendizagem diante da diversidade dos alunos, tomar decisões racionais sobre o que se deve ensinar, criar avaliação e processos e reformulações de projetos de trabalho, sociais e educativos, dentre muitas outras capacidades que antes não eram necessárias na profissão docente e que, hoje em dia, tornam-se imprescindíveis (IMBERNÓN, 2015, p. 79).

De acordo com Imbernón (2015), constatamos o grande desafio que envolve o profissional docente e sua profissionalização neste início de século XXI, em que muitas competências e muitos requisitos são exigidos do professor, em face do novo cenário mundial, a inserção de novas tecnologias e de novas mudanças sociais. Para o professor da Educação profissional, o desafio maior é a atuação imediata, ou seja, formar e/ou educar para o mundo do trabalho, de forma a atender à necessidade de uma Educação premente.

Não bastassem tantos desafios, o cenário pandêmico desencadeou necessidade de reflexão a respeito das relações, a importância da vida, a convivência, de compreender o momento, de vencer as dificuldades e de diminuir o distanciamento social. Na educação, tem sido fundamental buscar aproximação com as pessoas por meio das tecnologias da informação e da comunicação, buscando vencer barreiras a todo momento, ultrapassando limites, investindo a formação profissional para outra realidade, a urgência do momento. Em função de a tecnologia não estar ao alcance de grande maioria de alunos, a escola se esbarra com muitos obstáculos.

O período de pandemia está sendo um marco que, ao mesmo tempo que abre espaço para novas perspectivas e práticas pedagógicas, abre um rasgo nas desigualdades sociais e do descaso com que a educação tem sido vista. Em termos de formação docente, o momento exige preparação constante para concretização das práticas pedagógicas, uma vez que o ensino remoto se tornou prioridade, disseminando, assim a cultura digital, transformando profundamente a forma de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, o aligeiramento da formação profissional docente para atuação no ensino híbrido se assemelha à formação profissional tecnológica no que se diz respeito à formação de mão de obra, em que aprender a fazer torna-se suficiente para atender ao modo produtivo capitalista. Refletimos se este processo não levará à crise estrutural da própria educação.

A Educação deveria caminhar junto com as mudanças que ocorrem nas culturas e nas civilizações e o profissional docente não pode desconsiderar os fatos que acontecem no mundo a pretexto de ensinar apenas o que lhe é solicitado como matéria ou conhecimento didático. Fala-se em profissionalizar os professores e a profissionalização envolve um conjunto amplo de fatores complexos e ao mesmo tempo, o que antes parecia ser ordenado e organizado, hoje apresenta-se de forma rápida, líquida e incerta.

Para os autores Tardif e Lessard (2005 *apud* ENS, GISI e EYNG, 2011, p. 315), conforme demonstrado por Marx, “o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”, então, o papel transformador do professor na esfera subjetiva do seu trabalho incumbirá frentes novas aos aspectos éticos, relacionais, atitudinais e emocionais dos professores, que vão além dos aspectos objetivos, que delimitaram a profissão docente durante quase todo o século anterior.

A profissão docente está permeada de muitas características intrínsecas e, ao mesmo tempo extrínsecas, que são exigidas atualmente do profissional e, ao mesmo tempo em que se exige dele, não se lhe remunera adequadamente e não se lhe oferecem condições adequadas de trabalho. O sistema educacional, as políticas públicas precisam considerar a importância do desenvolvimento profissional dos professores, com vistas a formação e atuação condizentes com as demandas que lhes são impostas, sejam por avanços científicos da área, sejam por mudanças nas estruturas da sociedade e nos modos de vida das pessoas.

Para a formação docente, importa considerar os processos de aprendizagem, pois, o professor será primeiramente aluno, e como ser que aprende, se desenvolve. Isto é, a escola é o lugar ideal para oportunizar aos sujeitos as formações consentâneas ao seu desenvolvimento profissional docente, a partir de ações planejadas e conscientes, que busquem associar, ao

mesmo tempo, de acordo com Tardif (2002), um conjunto de saberes que são: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Formar o professor na contemporaneidade implica considerar uma dimensão complexa e ampliada, em face às mudanças conceituais, tecnológicas e culturais, principalmente ocorridas nas últimas décadas. Atestamos o papel da escola como local de ensino-aprendizagem e legitimamos sua função coletiva para perpetuação e desenvolvimento dos sujeitos e da cultura.

Ao consideramos a prática docente como prática social, destacamos a figura do professor como ser que se constrói e se reconstrói diariamente, numa constante evolução de conhecimento e aprendizagem, num processo contínuo que nunca para. Desta forma, se faz necessária “[...] a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional [...], preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas”. (MACHADO, 2008, p. 15).

Destarte, as novas políticas de formação de professores, sobretudo as que se instauraram nos IFs, a partir da Resolução CNE/CES nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, que demonstram iniciativa por parte do governo na abertura de cursos para formação de professores. Afirmamos a necessidade de formação e desenvolvimento profissional docente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, visto ser esse um processo contínuo, que merece políticas continuadas e não de ações pontuais. Mormente elas surgem em atendimento às necessidades prementes, perfazendo assim, a continuidade da fragmentação existente na EPT, o que conduz, muitas vezes, ao reducionismo por nós mencionado que desmerecem cada vez mais a profissão do professor.

Para Giroux (1999), as reformas educacionais apresentam aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio, ou seja, uma ameaça quando essas reformas mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude do nosso país, e quando sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer nesse debate. É um desafio, quando mesmo que o clima político e ideológico não pareçam favoráveis para os professores, estas reformas educacionais oferecem de fato oportunidade para os professores se unirem ao debate público com seus críticos, de forma a melhorarem as condições de trabalho e auxiliarem nas reformas.

Giroux (1999) propõe aspectos que devem ser considerados diante da crise que se instaurou na educação, considerando que esta crise está relacionada com a tendência crescente da precarização da formação dos professores em todos os níveis, e, uma dessas contribuições seria a de examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização

do trabalho docente; e a outra de defender as escolas como instituições essenciais para uma democracia crítica e os professores como intelectuais transformadores.

Conforme o autor “uma das maiores ameaças aos professores e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula”. (GIROUX, 1999. p.158). Percebemos dessa forma, que a racionalidade técnica coloca o professor atuando de maneira a ser o ‘transmissor’ do conteúdo, a partir do conhecimento padronizado que deverá ser administrado e controlado por ele. Essa metodologia leva à separação de concepção e execução, o que por sua vez acarreta uma desvalorização do trabalho docente. Ou seja, a base epistemológica dessa metodologia encontra-se ligada à racionalidade instrumental, que possui suas raízes no behaviorismo²⁷, nascido nos Estados Unidos em meados da década de 1920, na qual uma de suas expressões mais fortes é o enfoque no treinamento de professores.

Assim, os programas de treinamento favorecem aos professores o aprendizado de metodologias que “[...] parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”. (GIROUX, 1999, p. 159). A racionalidade tecnocrática e instrumental possui suas bases em: abordagens curriculares que são pedagogias de gerenciamento (a aprendizagem é reduzida a um problema de administração – alocar recurso); no comportamento dos professores que precisa ser controlado; a organização da vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação. E a atividade do professor é reduzida a tarefa de implementação, ou seja, o efeito resulta em incapacitação dos professores e torna rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem.

Um modo de refletir e reconsiderar a natureza da atividade docente é olhar os professores como intelectuais transformadores. Conforme Giroux (1999, p 161),

A categoria intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

²⁷ O Behaviorismo é uma das correntes das Teorias Associacionistas ou de Condicionamento, e, é um conceito generalizado que engloba as mais paradoxais teorias do comportamento, dentro da psicologia. O Behaviorismo estuda o sujeito como produto do meio, ele não coloca em estudo a influência ou a ação da consciência do indivíduo, mas sim o comportamento.

O autor esclarece a importância de ver o professor como produtor de conhecimentos e, muitas vezes se presta a ideologias que dificultam sua condição docente, na busca de identidade profissional e de facilitar aprendizagens aos alunos, no sentido de trazer-lhes subsídios para que tenham visão consciente, democrática e multidimensional.

Para o autor, a escola não é um espaço neutro, a escola é um espaço de contradições e não de consensos, (GIROUX, 1999. p.162, grifo do autor),

As escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social, [...] são esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Dessa forma, a importância dos professores como intelectuais transformadores consiste na possibilidade de formar estudantes como cidadãos ativos e críticos, que possibilitem voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Acreditamos que uma formação docente que integre o discurso dos intelectuais transformadores aos educadores sociais, possa promover mudanças significativas nos processos educacionais, proporcionando o crescimento e o desenvolvimento dos professores, seja enquanto profissionais ativos e reflexivos e também como pessoas que promovem e incitam a melhoria e a mudança nos sujeitos e o progresso da sociedade.

5.2 Especificidades da legislação de formação docente para a EPT

Constatamos os indícios da formação técnica associada à aprendizagem dos ofícios desde os princípios do Brasil colônia, com o modelo jesuítico de Educação e com as práticas informais da aprendizagem de ofícios. Portanto, os primeiros indícios de formação docente específica para a Educação Profissional ocorreram com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no Rio de Janeiro. E “essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias” (MACHADO, 2008, p. 11). Conforme a autora, essa escola foi fechada no ano de 1937, e estava habilitada para formar professores para as escolas profissionais como mestres e contramestres e professoras para as atividades manuais para as escolas primárias.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, sancionada pelo Decreto-Lei nº 4073/42, uma das Leis constantes da reforma Capanema, surgiu a menção de uma formação de professores que seja adequada para docência nas disciplinas constantes nos novos cursos de Educação Técnica. O art. 54, parágrafo 5º, do capítulo XV, “*Dos Corpos Docentes*”, aborda a necessidade de “elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e as escolas técnicas”, inclusive contando com estágios nos estabelecimentos industriais e bolsas de estudo no exterior (BRASIL, 1942).

Segundo Peterossi (1994), a Lei orgânica do Ensino Industrial, estabelecia a necessidade de informações específicas para a atuação do professor do Ensino Profissional, e caberia às escolas profissionais, a responsabilidade de formar seus professores. Percebemos que, embora a referida Lei do Ensino Industrial abordasse a necessidade de formação docente específica para atuação na Educação Técnica no seguimento industrial, não se verificou mecanismos registrados na legislação para o referido período que propiciasse a elevação do nível de conhecimento daqueles professores ou que contasse com a obrigatoriedade dessa formação.

Passados aproximadamente 50 anos da primeira normatização para a formação de professores para a Educação Profissional, conforme citado no segundo capítulo, o artigo 59 da LDB nº 4.024/1961, direciona para as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação de professores para o Ensino Médio e para os cursos especiais de formação técnica, aqueles professores que lecionassem as disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico. Embora a legislação tenha formalizado a formação de professores para a EP, a mesma está separada pelos saberes específicos de formação propedêutica, já inicial no Ensino Médio e Técnico, para atender à formação técnica específica deste segmento educacional. Para Oliveira (2008, p.167),

A formação de professores para o ensino técnico no País vem se desenvolvendo de forma especial. Isso fica evidente na Lei nº 4.024/61 e dispositivos legais que se lhe seguiram sobre a matéria. Com suas devidas diferenças, todos esses dispositivos reforçariam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: *o acadêmico e o técnico*. Este, de menor valia.

Conforme a autora, a formação docente para a Educação Profissional, assume ainda um caráter imediatista, e emergencial. Associamos, ainda nos dias atuais, a formação de professores em conformidade ao atendimento das demandas de formação educativa específicas, para capacitar o aluno numa formação direcionada e iminente, para suprir qualificação específica, atendendo às necessidades políticas e mercadológicas de formação, conforme mencionado anteriormente.

Na década de 1960, vários pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e algumas Portarias Ministeriais, fizeram parte das iniciativas do MEC para atendimento às necessidades formativas para professores da Educação Profissional. Araújo (2008, p. 62), relaciona as legislações específicas que demarcaram determinados períodos, apoiado nos estudos de Machado (2008). Reproduzimos o quadro com as evidências assinaladas pelo autor, referentes às políticas específicas para o atendimento da formação docente para a EPT.

Quadro 7: Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da educação profissional e tecnológica no Brasil

Legislação	Evidências
Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917)	Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917)
Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942)	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. A primeira inclusão do assunto em pauta na legislação educacional.
Acordo entre Brasil e EUA (1946), CBAI – USAID	Patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial. A CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporada a prática pedagógica.
Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/1961	Sinalizou que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. Um dos seus objetivos visava à formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.
Portaria Ministerial n. 174/1965	Estabeleceu o curso de Didática do Ensino Agrícola destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica em curta duração.
Portaria Ministerial n. 111/1968	Esclarecimento sobre os cursos especiais destinados à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico.
Parecer CFE n. 479/1968	Representou um reflexo da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e a duração fixada para a formação dos professores do ensino médio.
Reforma Universitária – Lei n. 5.540/1968	Determinou que a formação de professores, para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior.
Decreto-lei n. 464/1969	Instituiu normas complementares à Lei n. 5.540/1968. Determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.
Portaria Ministerial n. 339/1970	Também, tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II.

Lei n. 5.692/1971	Instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.
Portaria n. 432/1971	Fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquema I e II).
Resolução CFE n. 3/1977 Portaria MEC n. 396/1977	Houve a intenção de criar uma licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, mas sem muito sucesso. A Resolução n. 3/77 fixou currículo mínimo para essa graduação e determinou que as instituições de ensino que tinham curso de Esquema I e II fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias à sua transformação em licenciaturas.
Lei n. 6.545/1978	Instituiu a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets. Um dos objetivos das novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vista à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.
Portaria Sesu/Sesg/MEC n. 355/1987	A Secretaria do Ensino de Segundo Grau criou um grupo de trabalho para elaborar propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial, específica para a área da indústria.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)	Institui que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto n. 2.208/1997	Representa um retrocesso com a relação aos dispositivos anteriores sobre a formação docente para a educação profissional. Chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de experiência profissional. Institui os programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação.
Resolução CNE n. 2/1997	Regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, destinado aos diplomados em cursos superiores. Oferece a possibilidade de a parte teórica do programa ser oferecida na modalidade à distância.

Fonte: Wanderson Pereira de Araújo (2014)

Percebemos com o quadro 7, que a preocupação do governo com a formação de professores para esse segmento educacional não é recente. A resolução nº 02/97 do CNE, substituída pela Resolução n. 02 de 01/07/2015, estabelece diretrizes para o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para disciplinas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, e foi instituída no mês subsequente à Portaria MEC n. 646 de 14 de maio de 1997, e possui na sua redação, conforme o Art. 8º que, “As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional” (BRASIL, 1997).

Observamos que a necessidade de formação pedagógica para atendimento à Educação Profissional coincide com o período da década de 1990, em que o Brasil apresentou grande

crescimento econômico industrial e, conseqüentemente, careceu de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Como reflexo da própria cadeia produtiva, o aumento no consumo demandou abertura de indústrias e comércios e impactou diretamente nas bases de formação pessoal para suprir esta demanda.

Após 1997, novas legislações foram sendo criadas e aprovadas, para atendimento às necessidades formativas de professores, mas, sobretudo no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica; as Leis pertinentes à sua existência concernem em formação de preparo profissional para a cadeia produtiva do capital. De acordo com Araújo (2014, p. 63) “em relação à formação dos indivíduos para o ciclo industrial e mercadológico, as propostas de formação tiveram diversos momentos de configuração, tendo como alvo atender, em todos os momentos, os interesses do estado (*sic*)”. A própria sazonalidade dos cursos ofertados na EPT, é condizente com as realidades mercadológicas, formações profissionais específicas para atendimento às necessidades de mão de obra do mercado. Enquanto existir demanda de formação, os cursos permanecem em oferta, cessada a demanda, muitos são fechados para ceder lugar a novos cursos, em atendimento às novas necessidades formativas.

Complementando com os estudos de Araújo (2014), o pesquisador destaca outras legislações referentes a formação docente para a EPT, apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Legislações brasileiras sobre a formação do professor da educação profissional e tecnológica (1998-2012)

Legislação	Evidências
Parecer CNE/CP n. 8/2008	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Decreto n. 6.755/2009 ²⁸	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Instituiu o PARFOR.
Parecer CNE/CEB n. 11/2012	Menciona que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Fonte: Araújo (2014)

²⁸ O Decreto n° 6.755 de 29 de janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto de n° 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) “é um programa emergencial criado para permitir aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. (BRASIL, 1996). Instituído a partir do Decreto nº 6.755/2009, o Parfor foi criado para ofertar cursos de formação superior para educadores que atuam na Educação Básica e que não possuem formação superior na área em que atuam. Conforme as informações do Portal MEC, o Parfor aconteceu com a realização de ofertas e cursos, em atendimento a uma sequência dinâmica que ocorreu em três fases; se inicia nas redes públicas, depois nos IFs e, posteriormente, nas Instituições de Ensino Superior, participantes do Parfor. Os educadores realizam a inscrição e acordo com os cursos criados e ofertados pelas instituições de ensino superior, participantes do Parfor.

Para atender às necessidades formativas de professores, em busca da melhoria da qualidade do ensino, o Decreto nº 8.752/2016, dispõe em sua redação, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, e, considera a formação profissional técnica de nível Médio atualmente parte integrante da Educação Básica. Ressaltamos alguns aspectos em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal, do Decreto nº 8.275 de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), referente ao art. 8, da Seção II,

I – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;

II – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;

No art. 11, da Seção II, o inciso “IV – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” e no art. 12, da Seção III, dos programas de ações integradas e complementares, inciso “III – formação pedagógica para graduados não licenciados” (BRASIL, 2016).

O inciso I, demonstra que a oferta de cursos para a formação de professores ocorre em conformidade com o regionalismo, vista a amplitude demográfica do nosso país, e, demais aspectos como desenvolvimento regional e econômico estão ao mesmo tempo incrustados nesta demanda. Carvalho (2008, p. 147) ressalta que “os estudos sugerem que a oferta de formação profissional deve levar em conta os problemas gerais da região ou do local onde está a população-alvo, as linhas de orientação para o desenvolvimento econômico regional e local”.

A autora reitera a necessidade de “formação implementada por meio de parcerias locais constituídas por fornecedores de formação e por outras entidades com o papel ativo no desenvolvimento regional e local”, como uma forma de reduzir a tensão existente entre os objetivos econômicos nacionais dos governos e a premência de formação profissional, desenvolvimento de competências específicas para a economia local.

O inciso II, assegura a oferta de vagas para professores que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação. O inciso IV do art. 11 e o inciso III do art. 12, facultam os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Os Institutos Federais criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são instituições “referências” para itinerários formativos docentes para atuação na Educação Profissional, visto que “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

No que se refere ao atendimento da formação de professores, fica assegurado pela Lei nº 11.892 de 2008, para oferta de nível superior que 20 % das vagas ofertadas nos Institutos Federais devem ser direcionadas à formação de professores. Mas, percebemos que estes cursos têm foco no ensino das Ciências da natureza e da Matemática direcionados à Educação Profissional e Tecnológica, revelando, assim, um *locus* específico. A formação de professores merece destaque nas reformas educativas, e os docentes são sujeitos que formam outros sujeitos, que contribuirão para o desenvolvimento e o crescimento da sociedade, na multiplicidade de seus aspectos.

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs), homologadas pelo Ministério da educação e Cultura (MEC), no dia 24 de julho de 2015, é um dos documentos que norteia até os dias atuais, as resoluções de ensino para a formação inicial de professores para a educação básica. Essas diretrizes curriculares são o resultado de múltiplos esforços assumidos pela Comissão Bicameral na redação do texto que a legitimou, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (LEI n. 13.005/2014).

Dentre o amplo conjunto de aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, estão várias ações que envolvem, desde a consolidação das normas nacionais; as concepções sobre conhecimento, Educação e ensino; igualdade de condições para permanência na escola; a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica; o currículo como um conjunto de valores propícios à produção e à socialização e vários outros. Conforme Dourado (2015, p. 306),

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

A aprovação das novas diretrizes curriculares enfatiza ao longo do texto a necessária articulação entre educação básica e educação superior, que é ponto de discussão constante nos artigos e capítulos de livros estudados. Segundo Dourado (2015, p. 316), ressaltamos que, “novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais [...]”, o que conforme o autor, é a partir do esforço conjunto que conseguiremos uma transformação no campo da educação no Brasil.

No site do Ministério da Educação e Cultura, nos deparamos com várias resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), no que se refere a Formação Superior para a Docência na Educação Básica em Programas Especiais, entre elas destacamos a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação)”.

Essa resolução permite que as instituições de ensino certifiquem o bacharel e o tecnólogo para atuarem como professores na educação básica, e também os já licenciados para obterem uma segunda licenciatura. Os artigos de números 19, 20 e 21, da referida resolução, especificam condições e cargas horárias para que os interessados possam cursar uma licenciatura complementar. Com a carga horária mínima de 760 horas, o curso tornou-se mais dinâmico e mais prático, e demonstra estar concomitante com os interesses políticos para o atendimento das metas do PNE 2014-2024, não apenas para aumento nas matrículas dos cursos técnicos, como também, acreditamos que, para maior organicidade na formação de professores, rompendo com o estigma de que “qualquer um pode ser professor”, há tempo criado em torno dessa formação. Mesmo assim, ainda, encontramos reforço dessa afirmação na redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que atualiza a redação do Art. 61, no inciso IV da LDB/1996, (BRASIL, 2017),

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Haja visto na redação das Leis anteriormente citadas, o delineamento para os processos formativos dos professores que irão atuar na EPT, principalmente com a estruturação dos IFs, das DCN, dentre outros. A legislação mantém em sua redação, o reconhecimento da atuação profissional do sujeito, como base para o exercício da docência, desconsiderando os aspectos relativos à construção da pedagogia do conhecimento e a importância da formação dos sujeitos formadores, reforçando deste modo, as inconformidades encontradas nas políticas públicas e nos processos de formação docente.

5.3 Formação de professores e os saberes docentes

Muitas são as dificuldades encontradas para a formação docente, pois, essa formação engloba um conjunto de conceitos e necessidades formativas que não podem ser restringidas apenas aos conhecimentos de determinados seguimentos. Deve-se considerar os aspectos que envolvem as questões sociais, de onde vem esse professor, qual formação específica ele possui, como ampliar seus conhecimentos e as suas habilidades.

Para discorrermos sobre a formação de professores, é importante, inicialmente, identificar e compreender o conceito de “formação” e a qual significado ela nos remete ao longo da história e como a mesma pode ser interpretada e estar relacionada a várias definições.

Fala-se tanto em formação, mas essa palavra possui um significado abrangente e tendências contrapostas e que podem ser compreendidas de maneiras diferentes, de acordo com Honoré (1980, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 19) “o conceito de formação é geralmente associado a alguma actividade, sempre que trata de formação para algo”. Dessa forma,

[...] a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, da saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos a estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação. (FERRY, 1991 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, P. 19, grifos do autor).

Identificamos nos conceitos de formação a associação com a aquisição de saberes, ao desenvolvimento do saber-fazer, de forma a adquirir mais conhecimentos ou experiências.

Para tanto, pontuamos o desenvolvimento de formação pessoal, pois, essa não se realiza unicamente de forma autônoma. Marcelo Garcia (1999), em se apropriando de Debesse (1982), faz a distinção entre autoformação, que é aquela em que o indivíduo é o sujeito ativo para seu próprio desenvolvimento de forma independente e a heteroformação, é aquela que vem de fora, através de especialistas. E a terceira delas, a interformação, que “[...]define-se como a acção educativa que ocorre entre os futuros professores em fase de atualização de conhecimentos...” (DEBESSE, 1982, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 20), e que também ocorre como uma contribuição no trabalho da equipe pedagógica para o desenvolvimento e a formação de futuros docentes.

Existem diversos estudos de vários autores referentes às definições de formação de professores, entre eles destacamos Medina e Domínguez, que,

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum²⁹ (Medina e Dominguez, 1989, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 23).

Esses autores defendem o professor como um sujeito reflexivo e inovador, sendo que na sociedade contemporânea, essas características de personalidades são importantes para a imagem do professor que acompanha as mudanças e os avanços tecnológicos que acontecem rapidamente na sociedade.

Relacionamos a seguir algumas definições associadas a Formação de Professores para a Educação Profissional (FORPROFEP), dada as especificidades desse segmento educacional conforme já descrito nesta dissertação, e especialmente em relação a sua história, marcada por construções políticas e práticas, que se associam com o contexto social e capitalista que as originam.

Segundo Machado (2006, p. 17), as bases tecnológicas que envolvem a temática de trabalho desse profissional, “se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva – de bens e serviços, resultante, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos”. Dessa forma, para a autora, o

²⁹ Texto reproduzido conforme original.

docente precisa se apoiar nas bases das ciências, e dos conhecimentos existentes nas tecnologias, para atender ao seu campo de atuação.

Para a autora Maria Isabel da Cunha, o termo formação, no contexto de análises específicas, está relacionado ao mundo do trabalho, desde as atividades produtivas que se instalaram com a Revolução Industrial, e que balizaram as necessidades de conhecimentos específicos para atender às demandas das exigências da produção (CUNHA, 2015). Dessa forma a Revolução Industrial reforça o papel da escola relacionando educação e trabalho,

Entretanto, quando se toma a educação profissional, direcionada para fazeres específicos de um ofício, os lugares se redimensionam, e só são legitimados aqueles que contribuem mais diretamente para o exercício da profissão. [...] Os processos educativos formais se constituíram na base da estratificação que regulamenta o acesso aos espaços de produção. Nesse sentido o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e a universidade, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para um determinado fazer profissional. (CUNHA, 2015, p. 87).

Para estender e ampliar o conceito dessa formação para o trabalho, a autora considera igualmente a formação axiológica, que alarga a perspectiva anteriormente descrita, conferindo uma visão mais humanista para essa formação. Assim, conforme refere-se Cunha, (2015, p. 86) “[...] a formação incluiria um marco de valores e uma condição que pertença a um quadro ético, voltado para a chamada ‘educação integral’.”, ligada às práticas do trabalho profissional.

A formação de professores para a EPT se caracteriza pelos adjetivos ‘profissional’ e ‘tecnológico’ que a qualifica, com a sua organicidade, e envolta nas políticas de atendimento ao social brasileiro, num paradigma difícil de ser rompido, para que se possa associar teoria e prática, abrangendo uma formação integral entre trabalho e educação. Uma formação que possa se caracterizar, conforme Oliveira (2017, p. 49) por “uma educação escolar que favorece a autonomia do professor e que tem por finalidade contribuir para a educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas, cidadãos críticos e propositivos, nos âmbitos individual e coletivo”.

Para além da complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, atualmente se exige mais do trabalhador do que apenas um conhecimento tácito (Kuenzer, 2008), e a formação do sujeito, demanda o “desenvolvimento de competências cognitivas complexas” que envolvem criatividade, capacidade de comunicação e relacionamento, resolução de problemas, enfim, um conjunto abrangente de conhecimento que rompe os limites educacionais para apenas o desenvolvimento de conhecimentos científicos, curriculares ou tecnicistas. Para Kuenzer (2008, p. 36),

Uma dimensão que me parece importante é não repetir a capacitação para a docência por disciplina, como já se fez no passado, reproduzindo a lógica da fragmentação, mas pensar como um campo do conhecimento profissional, até por que o recorte disciplinar já não se justifica em face da dinamicidade e do caráter interdisciplinar das mudanças científicas e tecnológicas.

Para a autora, uma mudança na formação desse professor é fundamental diante do cenário de transformação existente na sociedade, e, a possibilidade da integralização da licenciatura para o professor, a partir do curso superior já concluído, possibilitando a integralização de conteúdos já específicos cursados e possibilitando o cumprimento das disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica, como ocorre nos novos cursos de licenciaturas no Brasil.

Formar o professor, ou, formar o formador, é um grande desafio: o que o professor precisa saber para ensinar aos alunos, e ao mesmo tempo, como esse ensino pode orientar e conduzir as aprendizagens dos alunos? Essa formação demanda um conjunto de saberes provenientes de diferentes fontes, que, conforme Tardif (2002, p. 33) “são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Para o autor, o saber profissional docente está na convergência entre várias fontes de saberes, oriundos de um conjunto de fatores que culminam na história de vida de cada sujeito, sejam individuais, sociais, escolares, ou mesmo proveniente de outras fontes de formação.

Para Tardif, o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Estratégico, porque “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. (2002, p. 33). Entendemos estratégico como, saber onde quer chegar e planejar ações para conseguir o resultado esperado, sendo que a estratégia é importante não apenas para a perpetuação dos saberes, mas consequentemente, da própria cultura. Para o autor,

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2002, p. 35-36).

Diante da amplitude de saberes, Tardif (2002) esclarece que a formação docente conta igualmente com teor plural, pois necessita de informações não só das instituições formadoras, como também de saberes de muitos campos do conhecimento, como tradição cultural,

experiências no decorrer da vida profissional escolar, além da educação continuada e saberes provenientes da intersubjetividade, o que o autor chama da “mobilização de saberes”. Por isso, pode-se dizer que o aprendizado do professor acontece na dinamicidade de constante renovação, na integração de todos os saberes que vai colhendo pelo processo de sua vida formando totalidade do ser professor (TARDIF, 2002).

Assim, de acordo com o autor, verificamos a complementaridade das formações com base nos saberes, embora, percebemos que na prática nem sempre ocorre desse modo. Os saberes docentes são aqueles vinculados aos saberes da formação profissional, ou seja, o saber docente como mencionado anteriormente, pode ser definido como o saber plural, na qual a prática profissional integra diferentes saberes, vinculados aos disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Conforme Tardif (2002, p. 37) “[...] é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. O saber docente não se restringe apenas aos saberes curriculares, ele é proveniente de diferentes fontes de saberes, como sistematizado por Tardif (2002, p. 38-39) e são definidos como:

Os saberes disciplinares que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Os saberes curriculares [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados são como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes experienciais [...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (grifo do autor)

Cabe às instituições de ensino e as universidades a responsabilidade com a pesquisa, a produção de conhecimento e a formação com base nesses conhecimentos, ou seja, “[...] o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e as universidades, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para um determinado fazer profissional”. (CUNHA, 2105, p. 87). Porém, existe ainda, uma distância entre o professor pesquisador e a

prática docente, ou seja, a comunidade científica e o corpo docente tornam-se dois grupos cada vez mais distintos: enquanto o primeiro concentra seus esforços na pesquisa, desenvolvimento e elaboração de conhecimento científico, o segundo grupo está na tarefa de transmitir esses conhecimentos nas atividades docentes, conforme Tardif (2002, p. 37) “[...]é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar em contato com os professores”.

Essa questão remete-nos a divisão entre os produtores de saber e executores ou técnicos, e essa divisão do trabalho acarreta a desvalorização do profissional docente, considerando o mesmo como um transmissor do saber e não agente atuante, capaz de interpretação e adequação desse conteúdo em conformidade com as necessidades dos alunos (TARDIF, 2002). Percebemos que ocorre uma dicotomia na educação escolar, enquanto um grupo desloca seus esforços para a produção acadêmica, científica, o outro enfrenta a realidade do trabalho docente, que é amplo, sistematizado e não linear. Assim,

Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. Neste sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p. 36).

Dessa forma, para Tardif (2002) existe uma relação de alienação entre os docentes e os saberes, o que reforça ainda mais a desvalorização do professor. Por não colaborar, e nem ao menos participar da elaboração do conteúdo científico elaborado para os currículos, o professor se encontra numa posição de transmissor, portador, ou de ‘objeto de saber’, numa relação de apropriação de saberes do conteúdo elaborado pela sociedade científica. Isso reforça a ideia anteriormente citada sobre essa relação problemática do saber docente, visto que ocorre a distância social, institucional e epistemológica que o separa e o desapropria dos saberes produzidos.

Para Fiorenttini e Crecci (2013, p. 12) como definição do desenvolvimento profissional docente, “o termo ‘forma-ação’ profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de ‘fora para dentro’.”. Assim, os materiais, o conteúdo didático, a metodologia a ser utilizada, muitas vezes é elaborado de maneira anterior ao processo de ensino, ou seja, anterior a atuação do professor, e ele, muitas vezes, passa a ser apenas o transmissor do conhecimento que já está elaborado ou definido.

Exclui-se dessa forma a participação ativa do professor, e desconsidera sob esse aspecto, o desenvolvimento profissional como um processo que envolve as “experiências espontâneas da aprendizagem”, lembrando que o professor é um profissional que carrega consigo suas experiências individuais, e que as mesmas são de certa forma referenciais construídos ao longo da sua história e que influenciam na forma do desenvolvimento desse profissional.

Constatamos a separação entre pesquisa e ensino, pois em vários níveis do sistema escolar, o saber dos professores se reduz aos elementos da competência técnica e pedagógica, para a transmissão de conhecimentos ou do plano de trabalho docente, elaborados por outros grupos, sendo sistematizados como roteiro a ser seguido, inclusive com a obrigatoriedade de cumprimento de prazos e carga horárias específicas para desenvolvimento de determinados conteúdo. Essa limitação imposta ao professor, seja decorrente dos programas escolares, das políticas formativas, do desenvolvimento do currículo, do limite de carga horária, dentre outros fatores, culminam no descrédito desse professor.

Segundo Gatti (2015), como os professores devem ser formados é uma discussão que não pode mais ser adiada, muito menos, as mudanças nessa formação. Para a autora, a desvalorização da profissão docente, existe a partir de representações que criam certa banalidade da profissão, havendo uma ignorância um tanto generalizada sobre conhecimentos construídos por investigações científicas no campo da educação.

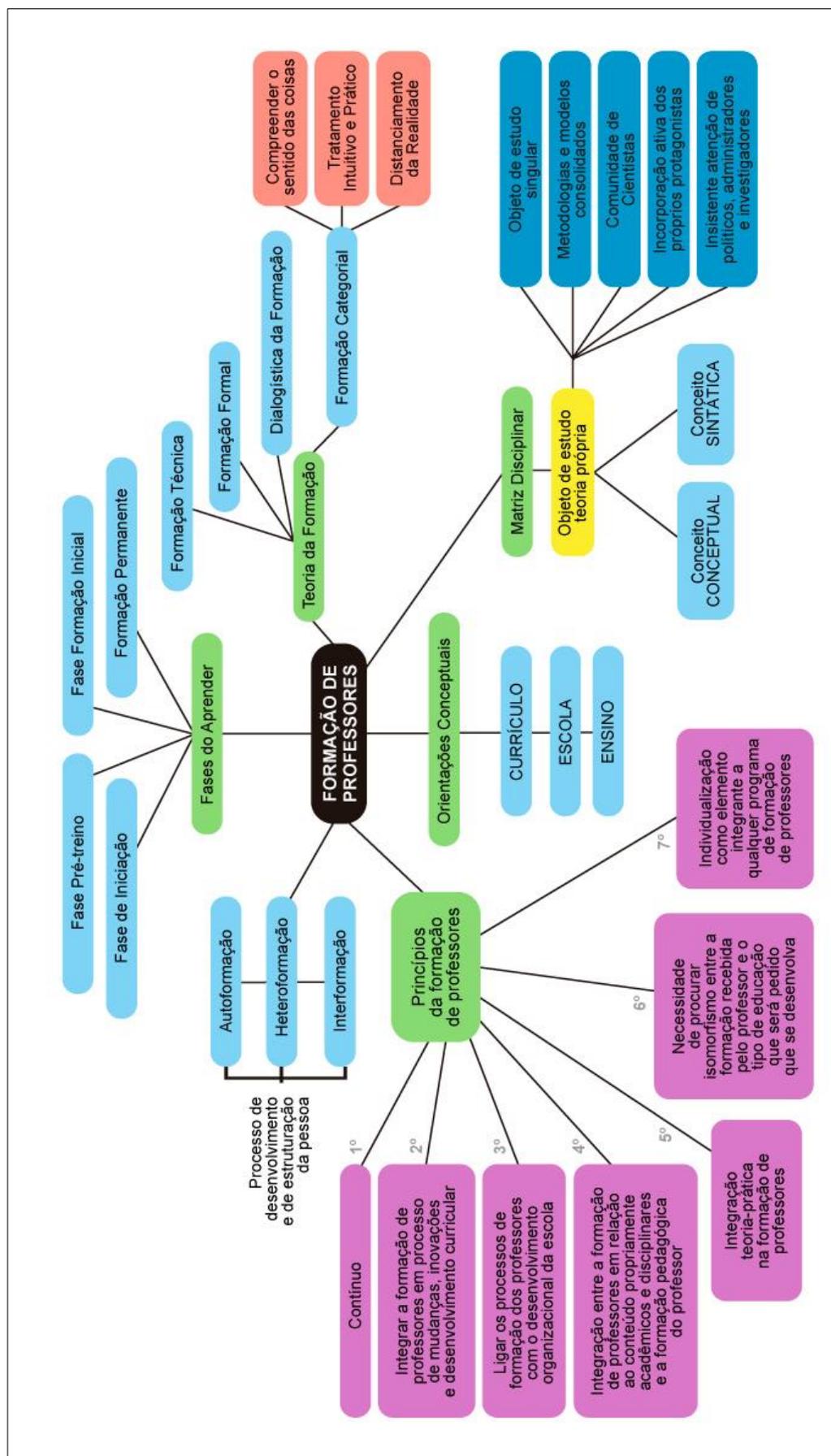
Em alguns círculos não se reconhece a importância desses conhecimentos do trabalho do professor, e tampouco, se associa a formação de princípios e comportamentos éticos à atuação dos professores. Assim subtende-se que qualquer um pode ser professor, desde que tenha um mínimo de conhecimento sobre determinada área de conhecimento, desmerecendo o papel do profissional docente, que envolve muito mais que transmissão de conhecimentos. Conforme Gatti (2015, p. 231), o professor deve ser,

[...] o profissional que deve poder dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização, levando-as a aprendizagens consistentes para sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.

Muito além da transmissão apenas de conteúdo, ao professor cabe um saber plural conforme apresentado por Tardif (2002), assumindo assim um papel estratégico diante da diversidade de saberes que são inerentes à sua profissão, que está diretamente relacionada com a capacidade do professor de articular, dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

Formar o professor é, por sua vez, um fenômeno complexo. O mapa conceitual, a seguir, nos auxilia a compreender vários aspectos relacionados a formação de professores, consoante a teoria de Marcelo Garcia (1999):

Figura 01 – Mapa conceitual – Formação de Professores



Fonte: Marcelo Garcia (1999)

Dentre os conceitos desenvolvidos pelo autor, estão os processos de desenvolvimento e estruturação da pessoa, as Fases do Aprender, a Teoria da Formação, a Matriz Disciplinar, as Orientações Conceptuais e os Princípios da formação e professores. Diante da abrangência do mapa conceitual em questão, abordaremos a seguir os aspectos relacionados aos princípios da formação de professores, pois esses princípios são, nas palavras do autor inesgotáveis, devido à multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina.

O primeiro princípio defende a formação de professores como um *contínuo*, que abrange desde o início da carreira de professor, à sua formação inicial, e precisa ser continuado, isto é, ao longo da própria carreira, o que remete a uma aprendizagem contínua, de modo que a se excluam os ‘produtos acabados’, para a formação inicial do professor.

O segundo princípio trata da necessidade da *integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, ou seja, a formação deve ser desenvolvida em alinhamento com o currículo e concebida de maneira a facilitar a melhoria do ensino e a aprendizagem dos alunos.

O terceiro princípio que se desenvolve juntamente com o princípio anterior, é a necessidade de *ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola*, ou seja, o autor observa a necessidade de adaptar a perspectiva organizacional nos modos de desenvolvimento dos docentes.

O quarto princípio diz respeito à *integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores*; faz menção a importância do “Conhecimento Didático do Conteúdo” e é fundamental ao professor sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor (MARCELO GARCIA, 1992).

A *integração teoria-prática na formação de professores* é o quinto princípio destacado, e diz respeito à construção da teoria a partir de posições centradas, sobretudo na prática. Conforme estabelece Pérez Gómez, “a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (1988, apud MARCELO GARCIA, 1999, P. 28).

O sexto princípio destacado é a correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; ou seja, é importante que haja congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e a forma como esse conhecimento se transmite.

E no sétimo, o autor aponta o princípio da *individualização do docente*, no qual se faz necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, dentre

outras, de modo a desenvolver as capacidades e potencialidades de cada professor ou grupo de professores.

A partir dos sete princípios de formação de professores apresentados por Marcelo Garcia (1999), compreendemos a dimensão que consiste em formar e desenvolver um professor. Para além de conhecimento didático de conteúdo, no que se refere diretamente aos conteúdos académicos e disciplinares, bem como os processos que integram teoria e prática associadas à coerência de ‘transmissão’ de conteúdo, Marcelo Garcia (1999, p. 29) ressalta no último princípio da “individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores” e assinala que “aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos”. Posto isto, observamos que nos princípios de formação de professores é necessário considerar e compreender as individualidades dos sujeitos, qual a sua trajetória profissional, como ele aprende e como ele se desenvolve, visto que como ser individual, ele carrega consigo suas características pessoais e profissionais, que constituem e personalizam seu ser.

Assinalamos como já demonstrado no capítulo anterior que desenvolver os sujeitos está além do ato de ensinar, mas deve também, considerar fatores que contribuem e influenciam seu desenvolvimento no contexto social, económico, cultural e político. Há de se considerar inclusive os aspectos subjetivos que permeiam o desenvolvimento do sujeito. A atividade de estudo oportuniza o desenvolvimento do conhecimento teórico e das capacidades cognitivas complexas, e atentamos a partir da THC, que é no convívio do ambiente escolar, a partir da cultura e das relações sociais que o sujeito aprende e internaliza novas aprendizagens.

É necessário adoptar (sic) uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outro. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30)

O autor ressalta a importância em se formar professores críticos e reflexivos, que a partir do seu conhecimento e desenvolvimento sejam capazes de gerar, gerir e administrar esse conhecimento, valorizando a si mesmo e o outro, numa construção empática que facilite as relações interpessoais.

Percebemos assim, a diversidade e a multiplicidade de fatores que envolvem a formação de professores, e também a necessidade desse professor em ser um profissional multifacetado, aberto aos processos de mudança e inovação, que precisa possuir um conjunto amplo de

conhecimentos e competências, que vão desde a formação inicial e continuada, destreza emocional para lidar com a multiplicidade e a heterogeneidade da escola. E compreendemos que, muito da planificação que é desejada para o professor nem sempre encontra respaldo prático para sua formação e para sua atuação.

Para Marcelo Garcia, (1999, p. 141, grifos do autor), “actualmente (*sic*) é lugar-comum entender a escola como **a unidade básica de mudança e formação**”, que abrange não apenas o desenvolvimento profissional dos professores, mas que considera também a dinâmica organizacional da escola, as normas relacionais na escola, a natureza da comunicação, dentre outros.

Relacionamos a evolução da escola enquanto *unidade básica de mudança e formação* ao desenvolvimento e a inovação curricular, pois quando pensamos numa escola que permite a cultura organizacional participativa dos professores, compreendemos que, enquanto estiver ocorrendo a participação-ação dos professores, isto leva ao desenvolvimento e à profissionalização dos professores concomitantemente ao processo de atuação. Para MARCELO GARCIA (1999, p. 142), “as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular são quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação que assume com prática habitual”. Dessa forma percebemos que quando o professor atua como agente do desenvolvimento curricular, ocorrem assim possibilidades ampliadas do desenvolvimento desse professor.

Colocamos dessa forma, o currículo como um ponto forte para o desenvolvimento do professor. Quando ele atua junto ao desenvolvimento e construção dos projetos curriculares, em conjunto com outros professores, de forma a aprender uns com os outros e adquirirão ao mesmo tempo novos conhecimentos, percebemos que essa ação já é por si só um processo de desenvolvimento profissional.

Relacionamos ainda conforme Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, ou seja, o autor refere-se ao professor como pessoa e como sujeito que aprende. É necessário considerar o termo profissional como necessário à formação de professores. “O ensino é uma actividade (*sic*), ocupação, profissão com uma herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico, controlo político e pela procedência de classe média baixa no sociológico”. (Garcia, 1999, p.145). E como características de ensino nos dias atuais, conforme o autor, ainda prevalecem a burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, de modo que ocorre o aumento das

atividades dos professores, perda da autonomia, consequência da burocratização e controle, sem contar com poucos incentivos ao longo da sua carreira de docente.

Conforme Imbernón (2015, p. 76),

A profissão docente conduz a uma cotidianidade invisível, [...] recordar o passado para que as crianças e os adolescentes reconstruam e eduquem sua própria inteligência a partir do que foi criado; projetar-se ao futuro com a intencionalidade de que as novas gerações possam criar um mundo melhor para eles e para todos.

Vislumbramos o professor como o agente de mudança: o profissional que possui a responsabilidade e compromisso com as questões do ensino, e, sobretudo com os propósitos morais, seja sua atuação individual ou coletiva. Cabe ao professor gerir e gerar a reflexão junto a crianças, jovens e adultos, desenvolver e aprimorar continuamente seus conhecimentos, suas habilidades e sua inteligência emocional, que são condições essenciais para se obter práticas profissionais eficazes. Políticas que beneficiem e favoreçam o desenvolvimento profissional docente, envolvendo de modo articulado a formação do professor, suas condições de trabalho, carreira e salários, são os indícios da valorização do profissional docente, e resultam positivamente para o desenvolvimento não apenas do professor, mas também, dos sujeitos por ele formados. Mas, ainda, não é o que se vê. As poucas políticas públicas que beneficiam a formação continuada do docente, são desmembradas das transformações rápidas que acontecem na sociedade. A formação docente, ainda precária no que se refere à preparação para o docente do século XXI. Em se tratando de práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se, ainda mais, necessária a preparação do profissional de forma integral, em que este conheça os desafios e elabore soluções adequadas ao momento histórico em que vive.

6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Este último capítulo versa sobre a análise do plano do curso Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

A partir da análise do Plano de Curso buscamos a compreensão de como se forma o professor da EPT, como são elaborados os conteúdos e o currículo dessa formação. Para tanto, nos fundamentamos na THC, considerando a sua possibilidade de contribuir para uma formação mais humanizada desse professor, diante dos desafios e das mudanças que ocorrem na educação no país e da, ainda, perpetuação da dualidade existente com relação ao ensino: uma de origem tecnicista e a outra de origem propedêutica.

Para a análise dos dados empíricos coletados na pesquisa documental, tomamos como base os referenciais teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores, e desenvolvemos a análise do PPC a partir de três unidades dialéticas fundamentais considerando a docência na EPT. A Teoria e prática na formação docente, a relação Educação e trabalho e o ensino-aprendizagem da docência, na visão da THC, trouxeram para o desenvolvimento profissional e importância visão integral e orgânica da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Dentre os documentos oficiais já anteriormente analisados, citamos a LDB Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seus parágrafos, artigos e incisos, referentes à formação de professores para EPT; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em especial a homologada pelo MEC no dia 24 de julho de 2015, que pode ser legitimada a partir da redação da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2015), sendo um dos importantes documentos reguladores para a formação de professores para a Educação Básica. E a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo essa Lei a demonstração de um dos esforços do Governo, para ampliação da rede tecnológica de ensino, para atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e também para o atendimento ao investimento dos fundos internacionais que financiam projetos governamentais.

Para análise do PPC do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFTM, objeto de estudo desse capítulo, selecionamos alguns títulos e subtítulos que nos deram subsídios teóricos para reflexão e compreensão da formação e atuação desse professor. Dentre eles destacamos a titularidade no curso, os aspectos legais do curso, a justificativa para a oferta da licenciatura, os objetivos do Projeto Pedagógico

do Curso, o perfil dos egressos, os princípios norteadores da concepção curricular do IFTM, a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, a matriz curricular do curso e o estágio supervisionado.

Quanto a titularidade obtida no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, o mesmo confere ao aluno a titulação de “Licenciado em Formação pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica na área de (formação de origem)” (IFTM, 2019, p. 6). O curso reconhece a formação do discente, e atesta a formação pedagógica com base na sua área de graduação (Bacharel ou Tecnólogo).

Ressaltamos que essa formação procede de diversas áreas de conhecimento, o que ao nosso ver, favorece o intercâmbio entre diversidade de conhecimentos, e pode tornar rica a vivência dos discentes a partir da interação social na troca de experiências diversas, pois conforme Vigotski (2000), o homem não pode ser dissociado da sua relação com a sociedade, visto que é na experiência social, que o homem se desenvolve como sujeito. O curso é oferecido na modalidade EAD, e essa modalidade possibilita as interações virtuais, nas atividades em conjunto (pesquisas realizadas em grupos), e nas unidades curriculares presenciais em sala de aula, entre elas o estágio supervisionado.

No que se refere aos aspectos legais do curso, o título se divide em três subtítulos: o primeiro se refere à Legislação de criação, autorização e reconhecimento do curso; o segundo trata da Legislação referente ao curso (Lei de regulamentação do curso MEC – Parecer/Resolução CNE) (BRASIL, 2015).

Diante da quantidade de legislações pertinentes ao referido título, transcrevemos a seguir aquelas que estiveram mais presentes no decorrer desta dissertação e estão alinhadas aos objetivos da pesquisa:

Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução CNE/CES nº 2/2015, de 1º de julho de 2015 – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Parecer nº 2/2015, de 09/06/2015 - 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.

Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 - dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (IFTM, 2019, p.7-9).

Este curso evidencia a premente necessidade de professores para a EPT, e coincide também, com a reorganização dos IFs sobre a educação profissional e tecnológica, cuja Rede Federal fora instituída em 2008, conforme mencionado anteriormente. É a partir da LDB nº 9.394/96 que as referências para formação docente se ampliam, pois não se trata de apenas ensinar uma profissão, mas abarca outros processos educativos como pesquisa, lidar com soluções técnicas, tecnológicas, padrões de qualidade, além das demandas sociais, isto é, com a complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008), de acordo com as Diretrizes Curriculares de 2015. Esta ideia de Machado nos remete a Marx e Engels (1974), quando diz que o homem produz, se forma e se educa ao mesmo tempo.

O terceiro subtítulo abrange a legislação referente à regulamentação da profissão, está em conformidade com a Lei para formação de professores, e atende ao exigido na Resolução CNE/CES nº 2/2015, no § 1º do artigo 1º,

Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Leia-se que, entre as políticas que envolvem a EPT, atualmente a mesma encontra-se inserida na Educação Básica, conforme demonstra artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 2/2015,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Em se tratando de EPT, percebemos que, essa modalidade torna-se cada vez mais abrangente, em função das políticas públicas, principalmente na última década, relacionadas a Educação de Jovens e Adultos, a educação indígena, a educação à distância, ou seja, o ensino profissional oportuniza diversidade de alunos com diversos perfis, o que impacta diretamente na atividade do professor. A necessidade de formar o professor, frente ao novo cenário

estudantil torna-se mais urgente, a partir dessas novas mudanças, e inclusive no que se refere à inclusão social.

De acordo com Carvalho (2008, p. 142-143, grifos da autora), o aumento da oferta de formação profissional, resultado da “*convergência nas políticas de formação e utilização da mão-de-obra*”, requeridas pela globalização crescente das atividades produtivas”, impacta na ampliação da Rede Tecnológica de Ensino, e nos novos formatos e características de desenvolvimento de currículos que se tem apresentado para essa formação. Assim, para a autora umas das tendências relacionadas com essa expansão,

[...] é a da *valorização do nível médio das competências e das qualificações*. Essa valorização veio fundamentada na necessidade desse patamar básico de formação e, ao mesmo tempo, da sua insuficiência frente ao contexto atual, colocando-se uma nova necessidade, que é a da educação contínua ou da educação ao longo da vida. (CARVALHO, 2008, p. 145, grifos da autora).

A autora justifica a importância da educação continuada com a integração do ensino médio à educação básica, e inclusive articulada com o setor empresarial, como uma forma de se superar a dualidade existente no ensino. Conforme Carvalho (2008), a estrutura dual não possibilitava a integração entre a educação propedêutica e a educação profissional, ou seja, contraria aos princípios de indissociabilidade entre teoria e prática. A complexidade em que a sociedade chegou quando as transformações, os conceitos e tecnologias emergem de forma rápida e, cada vez mais, multidimensionais, reforça a necessidade de contato constante com os novos conhecimentos e suas aplicabilidades, ou seja, numa forma de educação que integre trabalho e educação.

Quanto à **justificativa para a oferta de licenciatura** no instituto, O PPC demonstra que muitos professores admitidos para compor o quadro docente do IF são bacharéis, que não possuem em seu histórico curricular formação pedagógica para atuar na Educação Profissional Técnica de nível Médio. Assim, ressaltamos alguns fundamentos abordados no projeto,

A formação docente é considerada pelo Plano Nacional de Educação um dos maiores desafios a ser superado. O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, apregoa como urgente a formação pedagógica para graduados não-licenciados. A meta 15 do PNE 2014-2024 busca assegurar formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam a todos professores da educação básica. Destarte, através da Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, o IFTM, além de cumprir a exigência legal, ofertará sua contribuição na melhoria da qualidade da educação básica brasileira por possibilitar o aprofundamento de saberes pedagógicos para a atuação na prática docente.

Com o Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade EAD, o IFTM atende às necessidades de formação de professores para atuação na Educação Profissional Técnica e às expectativas dos profissionais docentes, qualificando-os em suas condições de trabalho e de vida. (IFTM, 2019, p.11-13).

Além da preocupação com o cumprimento da formação pedagógica normatizada pela LDB, percebemos que o IFTM busca qualificar o professor com o aprofundamento de saberes pedagógicos abordados pelo curso, em atendimento ao quesito ensino e desenvolvimento profissional, a partir de uma matriz curricular abrangente e diretiva para a formação do professor em seus aspectos profissionais. Inclusive em conformidade com um dos princípios da formação de professores de Marcelo Garcia (1999), que é a integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica de professores.

Averiguamos ao mesmo tempo, com a justificativa, o empenho do instituto em suprir as expectativas dos professores em qualificá-los nas ‘condições de trabalho e vida’, nos remetendo aqui a uma formação enriquecida de aprendizagens, não apenas associadas ao conteúdo, mas sim, “O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. (PACHECO, 2010, p. 14).

A amplitude de informações e conhecimentos constantes do momento histórico e contexto social trazem grandes demandas para a formação docente. Esta formação necessita de um cabedal de técnicas, práticas e processos que abarquem, não só conteúdos, mas todas as instâncias do ser humano em seu contexto.

Quanto aos **objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica**, o documento oficial expressa o seguinte conceito para o objetivo geral:

Ofertar formação pedagógica aos docentes graduados não licenciados, capacitando-os a atuar com conhecimentos teórico-práticos específicos para o exercício do magistério na educação profissional técnica de nível médio, de acordo com os eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), tendo em vista a sua formação de origem. (IFTM, 2019, p.13).

E para os objetivos específicos:

Ofertar formação pedagógica para professores graduados não licenciados para que exerçam o magistério da educação profissional técnica de nível médio, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica;

Compreender a concepção de Educação Profissional e Tecnológica a partir do compromisso de orientar os processos de formação com base na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos necessários ao permanente exercício de ações de ensino, pesquisa e extensão; Considerar a complexidade e heterogeneidade das formas de organização da educação profissional composta por uma diversidade de currículos, status dos formadores, instituições de formação, diversidade dos setores econômicos e eixos tecnológicos abrangidas pela EPT, bem como a relação dessa modalidade educativa com outras modalidades educacionais;

Compreender que dada essa diversidade de currículos são exigidos determinados tipos de saberes e competências específicos para o pleno desenvolvimento das formações, requeridas pela natureza do trabalho;

Estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem, cuidando do planejamento, organização, gestão e avaliação desse processo;

Desenvolver diferentes formas de realizar a transposição didática dos conteúdos específicos considerando: a diversidade dessa modalidade, as dimensões econômicas sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os estudantes;

Articular atividades teóricas e práticas aprimorando simultaneamente saber docente e saber técnico/tecnológico;

Desenvolver atividades interdisciplinares fortalecendo o diálogo entre as ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias. (IFTM, 2019, p.13-14).

Observamos que os cursos de licenciaturas são ambientes propícios à formação docente, uma vez que há desenvolvimento teórico-prático, além do conhecimento e desenvolvimento das pedagogias específicas à educação profissional, como também, a troca de experiências e relações entre o trabalho e a profissão do professor. Isto culmina “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”. (PACHECO, 2010, p.15).

Consideramos que os objetivos específicos da formação docente para EPT constam de diversidade de currículos, de setores econômicos e eixos tecnológicos e a dialogicidade com as modalidades já existentes de educação, que exigem diferenciados saberes e competências, além de criativas formas de ensino-aprendizagem, num processo de complementaridade e de autoconstrução.

É no decurso da vida que o homem toma posse das faculdades humanas por meio da apropriação histórica da humanidade. A assimilação da experiência sócio-histórica pelo psiquismo humano provoca a relação entre a estrutura objetiva e a estrutura subjetiva da atividade humana. “[...] estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92). Portanto, os objetivos específicos se encontram relacionados à construção do conhecimento inserido na práxis. Daí a importância da complexidade de currículos e de processos dentro da formação docente para EPT.

Os conteúdos didáticos dialogam com as dimensões econômicas, sociais e culturais entre os saberes técnicos, tecnológicos e de educação humanizadora, mediante interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, “[...] fortalecendo o diálogo entre as ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias” (IFTM, 2019, p. 14).

Compreendemos que os conteúdos programáticos são elaborados, levando em conta o ser humano na sua multidimensionalidade, isto é, dentro de seu contexto sócio-político-econômico e social. Isto faz com que a educação se torne humanizada. E, para isso, torna-se necessário o artefato da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, quando a tecnologia se insere nas ciências humanas e sociais para uma educação integradora.

Quanto ao **perfil dos egressos**, o apresenta prática aquém do esperado pelas exigências do contexto da contemporaneidade. Apresenta, apenas posições de ação a respeito do planejamento, organização e gestão. Cita a atitude democrática nas relações sociais, como também a questão da interdisciplinaridade, mas parecem elementos isolados, uma vez que a sociedade atual é complexa, multidimensional e inter/transdisciplinar, conta com diferentes demandas que não só a organização e a gestão. Vejamos:

O Licenciado em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica poderá desempenhar as seguintes atribuições profissionais:
 Exercer a profissão de professor de acordo com os princípios didático-pedagógicos com domínio de conteúdos, habilidades e competências específicas do processo de ensino-aprendizagem.
 Participar do planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, com sensibilidade ética, compromisso e atitude democrática nas relações sociais na instituição e fora dela.
 Estabelecer um diálogo interdisciplinar com as áreas do conhecimento e com a realidade social.
 Colaborar e participar efetivamente da elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico institucional.
 Articular movimentos socioculturais, envolvendo a escola e a comunidade.
 Propor e utilizar as metodologias adequadas e inovadoras às diferentes situações do ensino-aprendizagem na educação profissional.
 Apresentar alternativas para os problemas concretos do cotidiano escolar do ensino profissional com base em diferentes perspectivas teóricas.
 Realizar pesquisas na área da educação profissional e especificamente da docência, visando conhecer e avaliar as interfaces das relações sociais, políticas e econômicas com o campo educacional.
 Utilizar com propriedade os recursos tecnológicos e da comunicação. (IFTM, 2019, p.14)

Depreendemos que estes dados citados no PPC quanto ao perfil do egresso, já estão presentes em muitos outros de diferentes instituições de Ensino Superior, portanto, não protagonizou elementos novos. Não se referiu a futuros professores na sua relação com o aluno,

à qualidade de aulas contextualizadas que fortaleça a reflexão que pressuponha a emancipação social. Há, ainda, mesmo que com menor teor, expressa a dualidade educacional. Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) observam que a Educação Integral se fundamenta enquanto prática social e esta prática social deve estar inserida na formação profissional e não só formação tecnicista que se aproprie dos conhecimentos pertinentes à organização, gestão, etc., mas que estes estejam a serviço da prática social. A formação emancipatória precisa partir da formação docente por meio de mudanças profundas, por meio da concepção de homem e de mundo (SILVEIRA, 2013), em que os professores se transformem para depois transformar seus alunos.

Com relação aos **princípios norteadores da concepção curricular do IFTM**, o projeto pedagógico trouxe diversas abordagens, as quais analisamos algumas específicas:

A concepção do currículo deste curso parte de alguns pressupostos básico que vão nortear a organização e o desenvolvimento dos conteúdos. O princípio fundamental é a maneira como se concebe a aprendizagem: ela é mais efetiva quando é significativa para o estudante, quando se alicerça nas relações dialógicas e quando se constitui em uma construção coletiva que considera as diferenças de desenvolvimento e as diversidades culturais e sociais. (IFTM, 2019, p.15).

Percebemos aqui a importância da concepção da formação docente e a atuação como prática social, no que diz respeito ao professor como ser ontológico e como profissional. O sujeito se torna humano a partir da apropriação de saberes e práticas dentro da docência, e caracteriza, portanto, a complexidade da formação em que se consta a relação íntima entre indivíduo e sociedade no contexto social, por meio da atividade. Assim, é denotada a omnilateralidade do homem que compreende o desenvolvimento mental ontogenético do materialismo histórico-dialético. E a educação, segundo a Teoria Histórico-cultural, compreende a produção histórica, pois é inerente ao homem para que este perceba sua existência materializada pelo trabalho.

No caso da aprendizagem, o trabalho é não material, mas se efetiva por meio do trabalho do professor. Assim, Vigotski (2001) reconhece a aprendizagem como superação individual a partir de experiências vividas socialmente, por isso a formação docente deve ser um processo contextualizado; e Leontiev (1978) concebe o desenvolvimento da consciência humana como resultado da atividade funcional, isto é, de trabalho do homem. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser contextualizado, expandido para os diferentes saberes que emancipem o homem pelo conhecimento.

Assim, pensar a formação de professores que devam atuar em uma situação de aprendizagem com essas características, é pensar que esta formação deve necessariamente superar a dualidade teoria-prática, de modo a possibilitar situações em que o professor reflita coletivamente sobre sua prática pedagógica, não apenas a partir das teorias já existentes, mas produzindo novas teorias; tome conhecimento e analise materiais didáticos disponíveis; esteja integrado nas discussões recentes acerca de educação; conheça e analise metodologias de ensino inovadoras e assuma plenamente seu papel de agente produtor de conhecimentos. (IFTM, 2019, p.15).

O autor Leontiev (1978) trata de dois assuntos de importância para a formação docente, uma delas é a necessária junção entre teoria e prática. Os conteúdos têm sentido quando dão sustentáculo para a ação profissional do docente. E outro ponto, a extrapolação do conteúdo e da prática, quando alunos e professores produzem conhecimentos a partir de suas pesquisas e ação profissional, por meio da atividade.

Marcelo Garcia (1999) associa a formação docente como atividade que tem função social de transmissão de saberes em sua amplitude (saber fazer, saber ser, etc.). Para o autor a aprendizagem é como um processo de “estruturação da pessoa” (p. 19), que acontece por meio de elaboração interna e de vivência de experiências que trazem diferentes possibilidades para a relação social e de viver no mundo.

Propõe uma sofisticada interação entre uma equipe interdisciplinar e a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que possam ser significativas e na definição dos tópicos de interesse, sua sequência e sua articulação.

O curso foi organizado tendo como linha estrutural o pensamento reflexivo e crítico sobre a prática docente a partir da sala de aula e seus desdobramentos. O curso é fundamentado em unidades curriculares que representam conhecimentos que sejam consistentes, sólidos e capaz de mobilizar propostas e ações qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem. (IFTM, 2019, p.15).

Ainda referenciando aos princípios norteadores da concepção curricular no PPC, o projeto procura por meio de concepção curricular, viabilizar a atualização diante das mudanças socioeconômicas e ambientais, constituindo práticas acadêmicas a partir das diretrizes:

- I. Formação humanística;
- II. Cidadania;
- III. Ética;
- IV. Desenvolvimento social, de solidariedade e trabalho em equipe;
- V. Formação empreendedora;
- VI. Educação ambiental;
- VII. Inclusão social.

No que se refere à formação humanística, Leontiev (1978) preconiza que cada ser humano aprende a se humanizar, pois, apenas nascer não significa que o homem já saiba viver em sociedade. É a partir da inserção histórica da sociedade, que o homem estrutura sua jornada humana. Conforme conceituado na THC, o psiquismo se desenvolve a partir das experiências histórico-sociais, nas interações do indivíduo com seu meio social, físico e nas relações de trabalho que incorporam a cultura historicamente acumulada.

Destarte, percebemos que o desenvolvimento profissional do docente se processa por meio das relações sociais entre professores e alunos, professores e professores, professores e profissionais da educação e, assim, tornam-se cada vez mais humanizado e humanizador no exercício da docência. Claro que este é o objetivo, mas, nem sempre estas relações são processadas dentro de um contexto harmônico, pois, quando o professor não atribui sentido a sua atividade, temos a dimensão alienante da profissão.

A “aquisição da cultura e o desenvolvimento humano [...] (são) construídos mediante as relações sociais concretamente situadas” (FRANCO, 2009, p. 76). Neste caso, o trabalho docente não trata apenas da formação em graduação, mas se constitui no exercício de ser professor. E o docente não tem apenas o dever de transmitir conteúdo, também de exercer a função de cidadão, de comungar com seu meio físico, social, histórico e cultural, isto é, de participação efetiva no grupo em que se encontra (neste caso dentro de seu processo de trabalho) para influenciar e ser influenciado.

Este processo nos remete à relação com a estrutura objetiva da atividade do homem e a sua estrutura subjetiva da consciência imersas na produção de sua própria vida dentro das relações sociais e históricas. E estas relações incluem a ética e a cidadania. Estes comportamentos são aprendidos pelos homens a partir de suas relações com os outros e consigo mesmo dentro da sociedade. Portanto, “[...] as ações de formação continuada precisam considerar o trabalho docente [...] na contemporaneidade, as questões culturais, sociais, éticas que estão no dia a dia da sala de aula [...]” (FRANCO, 2009, p. 85).

Sendo assim, a formação e a prática docente compreendem um compromisso social, que está assegurado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como direito à educação pública e de qualidade. Portanto, o Projeto Político Pedagógico do IFTM faz jus à superação da visão estreita de que a formação docente seja apenas o conhecimento de conteúdos estanques. O projeto citado assume as premissas do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural e da atividade, embora não tenha especificado no PPC, pois prevê a formação docente como continuado e de multidimensionalidades na relação humana e profissional. Desta forma, a formação docente e o desenvolvimento profissional se integram a visão crítica e

emancipadora, em que professores e alunos possam problematizar a condições histórica, “repensar criticamente o próprio processo de formação [...] (e do) contexto do exercício da docência [...]” (FRANCO, 2009, p. 86).

A construção do materialismo histórico e dialético, a partir da teoria marxista defende a ‘natureza sócio-histórica do psiquismo humano’ no que se refere ao desenvolvimento social. A partir deste contexto, a formação continuada compreende o conhecimento e o exercício da experiência de solidariedade e de atividade em equipe, pois é por meio das relações que se constrói o processo de desenvolvimento de sua profissionalidade.

Percebemos então, que a Teoria da Atividade traz contribuições para a educação, quanto aos processos de ensino-aprendizagem, porque compreende que as relações e práticas sociais, cultura e linguagem é que determinam o desenvolvimento humano, profissional e formação docente. “[...] os processos formativos (compreendem) [...] que é no diálogo entre a atividade prática docente e sua formação teórica que o professor terá condições de construir uma prática pedagógica crítica ou, [...], uma práxis crítico-reflexiva” (LONGAREZI, 2005, p.1-2 in: FRANCO, 2006, p. 150). Em relação ao significado social da docência, Franco (2006, p. 151, grifos da autora) afirma que, “[...] de acordo com os pressupostos da teoria da atividade, o docente só percebe o seu *significado social* quando a sua *necessidade* formativa é nele satisfeita, ou melhor, quando seu *motivo* objetiva-se no objeto da *ação*”.

O projeto do IFTM contempla, também, a formação empreendedora, evidenciam formação e prática docentes que desencadeiam a experiência do saber fazer, tanto do docente, como do graduando, que se associam à cultura científica crítica, “aliadas às situações éticas, políticas e sociais do seu trabalho à organização da escola como espaço formativo e de desenvolvimento profissional” (FRANCO, 2006, p. 151). O projeto cita a formação empreendedora como um dos aportes ligados aos princípios norteadores do curso de graduação. Este estilo de formação tem sido reconhecida como necessária para o desenvolvimento das nações.

Os autores Schaefer e Minello (2016) delineiam algumas diferenças entre a formação empreendedora e a educação tradicional. A formação empreendedora surge como um dos modelos de metodologias pedagógicas ativas e como princípio prioritário nos debates políticos, econômicos e acadêmicos. Conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento econômico citam áreas-chave que devem ser utilizadas na educação empreendedora, são elas: a) incorporação do empreendedorismo na educação e treinamento, b) o desenvolvimento curricular, c) o

desenvolvimento do professor e d) o engajamento com o setor privado (UNCTAD, 2011 in SCHAEFER & MINELLO, 2016, p. 60).

A educação empreendedora no contexto de desenvolvimento e implementação é guiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que norteia a educação do século XXI, e recomenda os seguintes princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além destas premissas, a UNESCO prevê a educação pós-moderna relacionada ao empreendedorismo, no que se refere à autonomia e iniciativa do aluno, para que desenvolvam a inovação e que desenvolvam projetos de lidar com as mudanças, na transformação pessoal e social (SCHAEFER & MINELLO, 2016). O desenvolvimento destas potencialidades nos sujeitos proporcionada por meio de atividades não lineares, intuitivas, subjetivas, com visões holísticas e multidimensionais, propicia a ampliação para além da racionalidade técnica, para a formação de um sujeito desenvolvido integralmente.

Estas ideias se ligam à Teoria Histórico-cultural e da atividade, em que em que o homem se faz, se constrói por meio das experiências sociais, na interação com outros seres. A educação empreendedora prevê a formação do aluno para a proatividade, a iniciativa e autonomia, além da responsabilidade em se formar como seres autênticos, éticos, equilibrados e empreendedores. No contexto da formação docente, esta educação tem importância no que se refere à criatividade, iniciativa para transformar seu trabalho em educação de qualidade, formação de seres humanos conscientes de si e dos desafios que enfrentarão. Isto se refere ao futuro professor e a este que forma outros seres humanos.

Neste caso da formação empreendedora, o projeto do curso do IFTM está coadunado ao tempo presente, uma vez que prevê a formação humana, ética, cidadania, educação ambiental, que forma seres humanos responsáveis pelo planeta como um todo, em busca da conservação e preservação dos recursos, aprendendo assim, estratégias de sustentabilidade em todos os aspectos: econômicos, sociais, políticos, éticos e ecológicos, numa visão holística, que agrega todas as nuances que são demandas sociais, como também necessidades prementes no século XXI. Desta forma, a inclusão social pode ser algo simples, natural e de responsabilidade de todas as pessoas, quando há efetivação consciente e investimentos em políticas públicas, além da formação docente propícia.

Esta formação incita cada pessoa na compreensão e na busca por meios e formas de levar aos sujeitos os benefícios da vida em sociedade, eliminando as diferenças referentes às classes sociais, educação, gênero, religião, enfim, preconceitos de todas as formas, o que a nosso ver é desafio para muitas gerações, uma vez que não depende apenas da formação de

professores. Para se incluir socialmente é necessário oferecer as oportunidades de acesso aos bens e serviços a todas as pessoas, independente de quaisquer discriminações.

Quando se refere à formação docente, todos estes itens são de suma importância, pois o professor para levar aos alunos a consciência de humanidade, de ética, de igualdade, de direito aos bens e serviços, de formação empreendedora, de responsabilidade relacionada a si e aos outros, precisa desnaturalizar os preconceitos.

Nos aspectos referentes a **organização curricular e administração acadêmica**, destacamos dois subtítulos, que serão apresentados na sequência, sendo o primeiro deles referente a **organização dos tempos e espaços de aprendizagem**:

A organização espaço/temporal na organização curricular leva em consideração a pluralidade de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, de diversidade, etc. O currículo e a sua forma de realização organizam-se de modo a valorizar e enriquecer a convivência humana com toda a sua complexidade.

O currículo é estruturado para atender ao perfil do egresso, considerando os aspectos legais e buscando a flexibilização dos tempos e espaços coletivos e individuais. Portanto, reconhece-se que cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem, o modo singular de pensamento, movimento e ação e a aprendizagem só ganha sentido na relação que o sujeito se estabelece e relaciona com o outro, com o conhecimento e com o mundo.

A organização curricular sistematiza-se em quatro núcleos: Formação de estudos de formação geral e das áreas específicas; Formação Pedagógica e estudos interdisciplinares; Formação profissional e Formação de enriquecimento curricular. Os núcleos estão organizados de forma interligada e integrada constituindo um percurso de três semestres. O curso é desenvolvido buscando atender às reais condições do cotidiano e necessidades dos profissionais, o que permite definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizadas, estabelecer os momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, práticas como componente curricular, organização da mediação de professores dentre outras estratégias. (IFTM, 2019, p.16-17).

A formação docente, como o constante aperfeiçoamento da competência profissional daqueles já formados, deve ser processo de enriquecimento em que o trabalho possa estar centrado no desenvolvimento tanto do professor como dos alunos. Ressaltamos aqui a importância de atentar-se também aos elementos básicos constantes no currículo formativo, pois este trata do planejamento e direcionamento das ações docentes, que contemplam os conhecimentos a serem adquiridos, as competências e disposições que orientam o comportamento profissional. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 27),

A formação de professores deve capacitar [...] para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada

vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a realização dos projectos (*sic*) curriculares de escola.

O Projeto de curso contempla aspectos tanto na modalidade presencial como à distância, ligados à organização e dinâmica do currículo escolar da contemporaneidade, portanto as categorias tempo e espaço são fundantes das rotinas escolares. Assim, o projeto de curso define as atividades curriculares e pedagógicas na formação docente à luz destas categorias vigentes, que oportunizam aprendizagem e desenvolvimento de suas práticas escolares cotidianas em processos dialéticos de transformações constantes. Desta forma, os “movimentos de construção histórica da própria modernidade (são) absorvidos na escola como cultura” (THIESEN, 2011, p. 243).

Mesmo com a influência da racionalidade científica e técnica, induzidos pelo ideário capitalista, com rígida organização, como disciplinas, horários, etc., com traços positivistas e racionalização da sociedade industrial, que vinculou a formação como treinamento para o trabalho, o projeto em estudo inovou percebendo que no espaço pedagógico estes fatos podem se conectar e se interdependem, numa proposta de questionamento ao modo como a escola se organiza com olhar nas próprias questões da sociedade atual. Por isso, busca apresentar perspectivas interdisciplinares, “pluralidade de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, de diversidade, etc.” (IFTM, 2019, p.16).

O autor Thiesen (2011, p. 249) esclarece que esses processos interdisciplinares evidencia as possibilidades de autonomia da escola, que oferece à escola, ainda, possibilidades para “pensar, projetar e implementar novos modos de organização curricular e pedagógica”.

Por meio da colocação “[...] cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem, o modo singular de pensamento, movimento e ação e a aprendizagem só ganha sentido na relação que o sujeito se estabelece e relaciona com o outro, com o conhecimento e com o mundo” (IFTM, 2019, p. 17), percebemos que está intimamente ligada às prerrogativas da Teoria Histórico-Cultural quando valoriza a convivência humana com o conhecimento de sua complexidade. Vigotski (1997) compreende a aprendizagem como decorrente da relação do sujeito em contato com a sociedade e esclarece que não há como se constituir sem a presença do outro, ou seja, por meio da experiência interacional significativa com seu ambiente. O autor une a cultura e as experiências humanas para o desenvolvimento cognitivo, pela internalização e elaboração dos conteúdos recebidos intermediados pelos significados históricos e sociais, isto é, mediados pela intervenção e orientação de outros sujeitos.

A flexibilização dos tempos e espaços coletivos e individuais, apresentada na estruturação do Projeto prevê a linguagem como instrumento para a interação e desenvolvimento da capacidade de aprender e de se apropriar da cultura. “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças³⁰, distinguindo-as dos animais”. (VIGOTSKI, 2003 p. 38).

Desta maneira a zona de desenvolvimento proximal elucida o significado do conhecimento a partir do que o aluno é capaz de realizar autonomamente e o que realiza com a ajuda de pessoas mais experientes, para conseguir realizar sozinho posteriormente. “Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesmo, mas fazer o que ainda é incapaz de fazer e que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção” (VIGOTSKI, 1997, p. 241, tradução nossa³¹). Percebemos aqui o protagonismo do professor, visto a sua possibilidade de potencializar o desenvolvimento dos alunos, com experiências de aprendizagens colaborativas entre os próprios alunos com habilidades diversas, entre eles e seus familiares e professores.

O Projeto ainda define os núcleos organizados e interdisciplinares numa relação de integração. Este processo condiz com as prerrogativas da formação docente em período de contemporaneidade, com suas exigências complexas porque passa a sociedade. As práticas de laboratório e os estágios supervisionados fazem corpo com todo o processo citado acima, neste texto.

O segundo subtítulo por nós destacado no título da organização curricular e administração acadêmica, refere-se a **matriz curricular** do curso de formação de professores do IFTM e está estruturada em 19 disciplinas, na qual a organização se dá por Unidades Curriculares. O curso está dividido em 3 períodos, sendo compreendidos um semestre para cada período, e percebemos que as unidades curriculares estão organizadas por áreas de conhecimento como pode ser visualizado no Quadro 9 representado a seguir:

Quadro 9 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica do IFTM

1º Período		
Unidade Curricular	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática

³⁰ Vigotski elucida as ‘crianças’ nessa citação, portanto reconhecemos o ser humano, como distinguindo-se dos animais e com as possibilidades de se desenvolver e aprender, não apenas na idade infantil, mas também nas idades seguintes de sua existência, ou seja, tanto quanto jovens e adultos.

³¹ “Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección”.

Ambientação em EaD	30h	
Fundamentos da Educação	45h	
Tecnologias aplicadas à Educação	45h	
Educação Profissional e Tecnológica – EPT	45h	
Tópicos Especiais de Educação	45h	
Prática como Componente Curricular – elaboração de Projeto de Pesquisa		50h
Estágio I		100h
Subtotal	210h	150h
Subtotal Geral	360h	
2º Período		
Didática para EPT	45h	
Organização Didático Pedagógica: planejamento, avaliação e interação professor-estudante	45h	
Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem	45h	
Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT	45h	
Prática como Componente Curricular: elaboração de Projeto de Extensão		50h
Estágio II		100h
Subtotal	180h	150h
Subtotal Geral	330h	
3º Período		
Educação Inclusiva	30h	
Libras	30h	
Metodologias e Estratégias de Ensino		45h
Educação de Jovens e Adultos	30h	
Prática como Componente Curricular: elaboração de Projeto Interdisciplinar		100h
Estágio III		100h
Subtotal	90h	245h
Subtotal Geral	335h	
Total Geral	1025h	

Fonte: Projeto Pedagógico do IFTM. Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2021.

Sobre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do primeiro período, percebemos estruturação central voltada para questões de ambientação com o universo EAD, e inclusive, sobre a utilização das ferramentas das TICs: “Ambientes virtuais de aprendizagem. Utilização de ferramentas e estratégias de ensino digitais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Mídias, Programas e Aplicativos. Ensino híbrido e metodologias ativas”. (IFTM, 2019, p.22). Com o avanço tecnológico, é imprescindível sua utilização e aplicação nos processos de ensino-aprendizagem. Embora, ainda passível de falhas, as ferramentas digitais propiciam além de acesso a ampla base de dados e pesquisa, ela enriquece a prática docente

quando aliada às práticas pedagógicas, tornando o ensino mais contextualizado e significativo. Um dos objetivos aplicados à disciplina de Tecnologias aplicadas à educação, é compreender o papel do professor na era digital, e conforme mencionado anteriormente, a tecnologia não gera conhecimento por si só, daí a importância do professor mediador nesse contexto.

Os conteúdos referentes à Educação são contemplados em três das unidades curriculares componentes do 1º período e dentre elas destacamos os conteúdos constantes da disciplina Fundamentos da Educação, que possui na redação de sua ementa:

Fundamentos históricos e filosóficos e suas relações com a Educação Profissional e Tecnológica. Estado, Sociedade, Educação e Economia capitalista. Educação e Trabalho em uma perspectiva Emancipatória. Filosofia e prática docente. Evolução histórica da educação e do trabalho. (IFTM, 2019, p.21).

O conteúdo abrangido pela disciplina, evidencia a importância da compreensão histórica da EPT, sua relação com a educação e da relação trabalho e educação. De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 423) “[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”. Conhecer a história, e principalmente os caminhos que a Educação Profissional trilhou ao longo dos séculos, pressupõe conhecer como o homem se desenvolve e sobretudo compreender, na fala dos autores, como “[...] a cultura e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador”.

Assim educar para o trabalho, ou trabalhar para educar, denota a relação dicotômica, estudada e pesquisada por vários autores, conforme Frigotto (2015, p. 229) “na relação entre educação escolar e trabalho, cabe notar de imediato que resulta de um processo histórico, que se define claramente na constituição do modo de produção capitalista”, que condiz com a realidade econômica e desenvolvimentista da sociedade atual.

Nas disciplinas do primeiro período referentes ao conteúdo prático (atividades presenciais), elaboração de Projeto de Pesquisa e Estágio I, a redação do documento aborda entre alguns quesitos: “[...] reflexão sobre a indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão nos Institutos Federais, análise de projetos de pesquisa desenvolvidos no IFTM [...]” (IFTM, 2019, p. 24). Para o estágio, a ementa abrange: “Estágio de observação e reflexão. Conhecimento e acompanhamento do desenvolvimento da realidade institucional: ensino, pesquisa e extensão [...]”, e demais aspectos referentes às questões administrativas, como planejamento e reuniões pedagógicas, políticas e sobretudo a compreensão da inserção social da instituição. Isso demonstra a necessidade de reforço ao conhecimento específico da

instauração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), de modo a valorizar a oferta do curso de formação de professores, haja vista, a importância dos IFs em motivar e orientar seu corpo docente não licenciado para ingressarem no curso de formação de professores e assim estarem capacitados nos moldes da Lei.

Percebemos os conteúdos relativos à didática sendo abordados em duas unidades curriculares do segundo período, e alguns dos aspectos assinalados na ementa da disciplina de Didática Geral e Didática para a EPT, são “Didática e práxis pedagógica na EPT. O papel da Didática na formação docente e no processo ensino-aprendizagem” (IFTM, 2019, p. 27). Assinalamos aqui a especificidade desse segmento educacional, dada a ampla abordagem nesta dissertação das características específicas na qual o segmento em questão é desenvolvido, e dentre os objetivos da disciplina constatamos “compreender as especificidades da Didática para a EPT. Contextualizar a prática docente no âmbito da EPT” (IFTM, 2019, p. 27). O desenvolvimento dos alunos perante à didática, são primordiais para direcionar e proporcionar aos discentes conhecimentos referentes a metodologias, materiais didáticos como livros, projetos didáticos, inclusive para a qualificação do professor.

O PPC denota a especificidade desse segmento educacional que permanece ainda nos dias atuais, porém, palavras como contextualização e compreensão, e a própria abordagem Didática, nos remetem a uma reflexão que o que se pretende com o curso, está de acordo com Machado (2015, p. 15), quando procura,

[...] superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Determinados conteúdos abordados em algumas disciplinas sugerem certa emancipação do aluno, e conduzem para atividades de forma ao mesmo tempo colaborativa a autônoma. Para tanto a autora Carvalho (2008, p. 146), nos aponta a necessidade da,

[...] mudança na concepção do processo ensino-aprendizagem. Essa nova concepção passa a valorizar não só o domínio dos conhecimentos como também o domínio de atitudes e valores. Essa concepção identifica o aluno

como sujeito da construção do conhecimento e atribui ao professor o papel de mediador das aprendizagens que se espera sejam ativas, significativas e integradoras. Requer-se, assim, que a escola forme indivíduos criativos, críticos e participantes ativos numa sociedade que se pretende justa e democrática.

Assim para ‘formar o formador’ é preciso além de conhecimento específico, curricular, disciplinar e dentre outros aspectos institucionais, situar o professor como sujeito mediador e motivador, ou seja, um profissional que desenvolva características profissionais, pessoais e sobretudo humanas, é condição imprescindível para conseguirmos uma mudança no contexto da EPT. Confiamos à Didática papel primordial para ampliar os objetivos educacionais, assim, consoante Rodrigues (2015, p. 23), “[...] para entendermos a Didática e seus desdobramentos na transformação da prática educativa, devemos situá-la num contexto mais amplo que é a educação enquanto processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, proporcionando nossa humanização”.

Percebemos na afirmação de Rodrigues (2015), a importância situacional da didática na condução da formação e atuação docente com vistas ao desenvolvimento sócio-cultural do homem. A autora se reporta ao conceito histórico, na qual “a didática surge como uma área responsável por orientar os educadores para a formação de novas gerações, capazes de produzir mudanças que a sociedade considerava necessárias”. (RODRIGUES, 2015, p. 32) Para tanto, o projeto de curso, na disciplina de didática apresenta objetivos que abordam a importância das relações interpessoais, a interação professor-estudante, as compreensões do processo ensino-aprendizagem, bem como a percepção da avaliação desse processo, o que nos remete para a conscientização do aluno para a importância de conceitos que vão além das metodologias, do planejamento da organização e da gestão.

Em relação à organização intencional do ensino, ressaltamos que “no processo de ensino-aprendizagem, quando adequadamente organizado e conduzido, desenvolvem-se as potencialidades intelectuais dos alunos, assim como suas experiências vitais e vivências com elas relacionadas”. (AQUINO, 2016, P. 238). Depreendemos, em acordo com a Teoria da Atividade, sentimentos como necessidade e vontade são ao mesmo tempo necessários ao aluno, para que ele possa se apropriar dos conhecimentos, e desenvolver em si suas capacidades cognitivas intelectuais e humanas.

Outra unidade curricular por nós destacada, é que trata da Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, e demonstra a relevância da compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos, e possui na sua ementa, a seguinte redação:

Principais abordagens da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem humana. Reflexão acerca das teorias psicológicas que abordam as singularidades dos processos cognitivos do desenvolvimento da aprendizagem. Especificidades da estrutura cognitiva do desenvolvimento da aprendizagem, e suas etapas. Processos cognitivos dos adolescentes, jovens e adultos. (IFTM, 2019, p.27).

Os temas tratados nessa disciplina, são o prenúncio das unidades curriculares do terceiro período, que abordam diretamente a Educação Inclusiva, Libras, Metodologias e Estratégias de Ensino e Educação de Jovens e Adultos. Embora acreditemos ser a carga horária desta disciplina aquém da necessária, e ainda que, a disciplina não garanta uma prática emancipatória por si só, a exposição desta temática, favorece ao mesmo tempo, o desenvolvimento do discente, elucidando processos de aprendizagem, tanto quanto para sua formação profissional e atuação docente. Enfatizamos os objetivos dessa unidade curricular:

- Discutir as diferentes abordagens acerca do desenvolvimento da aprendizagem;
- Proporcionar aos estudantes uma visão crítica dos processos básicos do comportamento;
- Discutir os fundamentos epistemológicos das teorias da aprendizagem;
- Analisar as implicações dessas teorias da aprendizagem para a educação;
- Caracterizar as etapas do processo de aprendizagem com base nas teorias do desenvolvimento cognitivo;
- Compreender as principais teorias de aprendizagem;
- Discutir os fundamentos dos processos cognitivos da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.
- Discutir as inter-relações no contexto escolar: professor-estudante; estudante-estudante; relações família-escola. (IFTM, 2019, p.27-28).

A partir da análise destes objetivos, percebemos que o PPC do IFTM, encontra-se também direcionado a proporcionar ao aluno conhecimento das formações dos sujeitos e ao mesmo tempo em conformidade com o materialismo histórico-dialético e as Teorias Histórico-Cultural e da Atividade, que compreendem nas relações a construção do conhecimento de forma não individualizada. Como já mencionado, o homem é o ser que trabalha e educa, assim, de acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 426), “no caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social”. Logo, são nas relações, nas discussões entre os pares no meio escolar que os sujeitos, se relacionam e possibilitam uns aos outros o seu desenvolvimento.

Conhecer os processos cognitivos do desenvolvimento humano é premissa básica para formação docente, pois de acordo com Vigotski (1997), as etapas de periodização do

desenvolvimento humano, acontecem de forma periódica, ou seja, as idades distinguem e se relacionam em um sistema de dependências, e assim, vai modificando a estrutura geral da consciência. E à medida que o sujeito se desenvolve, novas formações ocorrem em sua estrutura. Assim, a atuação docente para a EPT torna-se desafio enorme, caso não haja conhecimento em torno das teorias da aprendizagem e como se caracterizam os processos de aprendizagem nos sujeitos.

Com relação à distribuição da carga horária de cada disciplina, dimensionadas pelo quadro 10, constatamos que as disciplinas com abordagem prática, somam praticamente 50% da distribuição na grade horária total do curso. Sobre esse aspecto, percebemos que a distribuição dessa carga horária demonstra certo equilíbrio, visto que, a proporcionalidade horária das unidades curriculares, equivale a carga horária das atividades presenciais. As atividades realizadas de forma presencial, sendo algumas delas coletivas, correlacionam com a THC, pois favorecem as interações sociais e ao mesmo tempo possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno na relação entre teoria e prática.

Quadro 10 – Distribuição da carga horária geral do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica do IFTM

10.9 DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA GERAL			
Unidades Curriculares	Prática Componente Curricular	Estágio Supervisionado	Total (horas) do curso
525h	200h	300h	1.025h

Fonte: Projeto Pedagógico do IFTM. Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2021.

Embora não haja menção específica da corrente pedagógica que fundamenta a elaboração do documento do PPC de formação de professores do IFTM, algumas abordagens possibilitou a aproximação com a THC, no que refere a concepção metodológica, como segue:

O conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com o outro e com o mundo. Isso significa que o conteúdo organizado pelo professor é desenvolvido visando a reflexão e a reelaboração do conteúdo pelo aluno com o suporte de tecnologias interativas, do material impresso e da prática pedagógica, para se constituir em conhecimento individual, que é intransferível. (IFTM, 2019, p.36).

Assim, mesmo que a redação do documento demonstre a parcial centralização no papel docente, ao mesmo tempo, o texto avaliza o aluno para sua participação ativa, num processo de ação-reflexão-ação, para construção do seu conhecimento, que embora resulte individual, o

mesmo é construído na sua relação com o outro e com o mundo. Ou seja, reconhecemos aqui, a constituição histórico-social para o desenvolvimento humano, fundamentação da THC, a partir da apropriação da cultura e por meio da comunicação entre as pessoas. (VIGOTSKI, 1997).

Em relação as **Atividades Acadêmicas** previstas no PPC de formação de professores, discriminada no título quatorze e que são inerentes às atividades práticas, encontram-se subdividas em quatro subtítulos: estágio supervisionado; atividades acadêmicas, científicas e culturais ou atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; e, prática como componente curricular. Referente ao **estágio supervisionado** destacamos:

O Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica é condição para a sua integralização. O estágio supervisionado das licenciaturas do IFTM é um componente curricular que tem por objetivos possibilitar a vivência e análise de situações reais das atividades de docência; assegurar uma formação profissional que permita ao licenciando a apreensão de processos teórico-crítico e operativos-instrumentais para o exercício da docência em diferentes espaços educacionais; proporcionar situações de convívio, cooperação e troca de experiências, necessários ao desenvolvimento do comportamento ético e compromisso profissional; criar situações reais que promovam a prática de estudo, da análise, da problematização, da reflexão e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas nas escolas; facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares permitindo adequar estes conteúdos às constantes inovações; estimular o desenvolvimento da criatividade de forma a aprimorar modelos, métodos, processos e a adoção de tecnologias e metodologias alternativas; integrar os conhecimentos de pesquisa, extensão e ensino em benefício da comunidade; desenvolver uma concepção multidisciplinar e a indissociabilidade entre teoria e prática no processo formativo do licenciando. (IFTM, 2019, p.40-41).

Identificamos aspectos importantes como a possibilidade da ‘vivência e análise de situações reais das atividades docentes’, e que, sendo prática como social/coletiva experimentada no estágio, favorece o desenvolvimento profissional do futuro professor, no processo de relação com a realidade externa da docência na sala de aula, e propicia a internalização por meio da apropriação da vivência do meio social, da realidade existente no ambiente escolar.

Para Franco (2009, p. 78) “as ações de formação continuada podem se transformar em atividades dominantes na vida docente, à medida que o *motivo* dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso têm ligação direta com as condições concretas da sua vida docente”. Assim, a ação procede de uma necessidade percebida, e desencadeia a atividade nos

sujeitos (LEONTIEV, 1992), que para atender as próprias necessidades ou objetivos, passa a ter sentido para o professor, pois se concretiza na sua atividade, em sua atuação pedagógica e pessoal, e resultando também no desenvolvimento pessoal.

Embora, ainda assinala concepções de formação tecnicista-racional, a partir do processo ‘teórico-crítico e operativos-instrumentais’, características fundamentais da EPT, e premente nos IFs desde suas origens, as concepções de integralização, multidisciplinaridade, indissociabilidade entre teoria e prática, estejam colocados no documento do Projeto Pedagógico do Curso do IFTM, sua execução não é simples, porque apesar de diferentes, esses elementos sugerem uma mudança na perspectiva da educação e condizem na quebra da perspectiva da dualidade, desde muito, existente em torno desse segmento.

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho. (MACHADO, 2008, p. 15)

Constatamos, em conformidade com Machado (2008), a inserção das questões referentes à sustentabilidade, ética, justiça social, e inclusive as reestruturações dos saberes, em face a novas demandas e a própria evolução da sociedade. Diante de tamanhos desafios, e constantes intervenções e mudanças políticas existentes em torno da EPT, reconhecemos que ela é ainda nos dias atuais, utilizada para atendimento às necessidades mercadológicas. Ao nosso ver, esse aspecto não desmerece em momento algum essa formação específica.

Com base no exposto, defendemos a necessidade de uma formação completa, integral e humanizada, que propicie ao aluno uma formação continuada, técnica ou tecnológica, não apenas para reprodução de conhecimento ou atividade repetitiva, mas que proporcione aos indivíduos a consciência crítica e reflexiva, resultando numa concepção científica do mundo, a partir das aprendizagens coletivas, culturais e sociais, de forma que ele possa ser autor e ator do seu próprio mundo de forma íntegra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira tem encontrado desafios em lidar com as transformações sociais. Há investimento na formação docente com o objetivo de melhoria da prática pedagógica e da formação profissional, mas, ainda desarticulado e fragmentado. Sabe-se que o saber docente acontece na formação acadêmica, mas não é suficiente para lidar com múltiplas atribuições, como gerenciar sala de aula, relações interpessoais, preparação do aluno para a vida e para o trabalho.

Principalmente no que se refere a EPT, percebemos no decorrer desta pesquisa, a multiplicidade e abrangência desse segmento educacional, considerando a heterogeneidade que o envolve: ensino médio, formação continuada, ensino técnico e ensino tecnológico. E inclusive as diferentes faixas etárias que a englobam, sobretudo com as propostas da EJA, que beneficia parte da população carente, ou seja, aquela que não frequentou a escola nos moldes da escolaridade obrigatória, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A profissão docente está permeada de muitas características internas e externas ao processo de Educação Profissional que são exigidas em função do momento histórico e, ao mesmo tempo, existem falhas inerentes ao não atendimento das Políticas Públicas brasileiras, haja vista as resoluções das metas do PNE, que, por causa dos mandos e desmandos da política nacional, não se consegue atender, ainda, como previsto.

Em se tratando de formação docente, existe muita especulação em torno de seu caráter indispensável ou não, relevante ou não, das divergências de opiniões, dos interesses pessoais, ideológicos ou partidários, qual a prática pedagógica a adotar, quais componentes considerar, enfim, existem muitas pesquisas sobre a formação de professores, portanto, nem sempre seus fundamentos encontram-se claramente colocados. Assim, já se sabe que a formação docente com posições estabelecidas sem critérios e sem tomadas de posição concretas, leva a atitudes que promovem a confusão, incertezas e resultados imprecisos. Por isso, acreditamos que a formação de professores deve ser fundada em diálogo, pesquisa e em propostas de mudanças profundas. Entendemos que uma Educação Básica de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico é a esperança de que a profissionalização tome corpo na formação humana, na superação da dualidade estrutural histórica. E que, desta forma, possa educar sujeitos que consigam compreender a realidade social e possam conviver no mundo do trabalho com ética e aquisição de competências e habilidades necessárias ao momento histórico do século XXI.

Não se pode mais, em pleno século XXI, contar com apenas o curso de graduação em determinada disciplina para se transformar em bom profissional, muito menos, um bom

professor. Isto porque a responsabilidade de um profissional da Educação é mais ampla no que concerne à preparação de cidadãos com capacidade de aquisição de conhecimentos plausíveis para viver em sociedade, além de conseguir administrar valores em meio ao emaranhado de mudanças e transformações nos sistemas político, social, econômico e cultural. É um desafio enorme para o professor, que, além de saber lidar com a complexidade do ensino, este deve ainda, ser capaz de atender às necessidades da escola e às suas próprias como ser humano e como educador. A atitude de reflexão/prática/reflexão colabora neste processo pois incide sobre o aprendizado do técnico, do tecnológico, do humano e do pedagógico.

Para o trabalho docente ser eficiente, como em qualquer outra formação, faz-se necessário que o professor tenha domínio da ciência, da técnica e da arte da mesma, para assim obter competência profissional adequada à profissão. E, nesse conjunto complexo de responsabilidades atribuídas ao professor, cabe-lhe ainda considerar as relações interpessoais que acontecem durante o exercício de sua profissão.

Parece óbvia a afirmação anterior, porém nos processos formativos, é importante considerar que mesmo possuindo domínio técnico-científico, o professor personaliza sua forma de transmitir seus conhecimentos e acaba, ainda que, inconscientemente, personificando sua forma de administrar sua aula e seu saber. E, se está atento com a evolução da aprendizagem do aluno, demonstra que acompanha a evolução do desenvolvimento das capacidades desse aluno, e, dessa forma, exerce a sua empatia, e favorece a relação professor-aluno e vice versa.

Percebemos no decorrer deste estudo, que o desenvolvimento profissional docente transita por questões intrinsecamente relacionadas aos processos de ensino e são extremamente ligadas aos processos políticos que as administram, inclusive com relação a metodologia, a Pedagogia e aos componentes curriculares aplicados em cada área de estudo específica. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento profissional docente de maneira eficiente e eficaz, muitos paradigmas ainda precisam ser rompidos. Mesmo com uma construção elaborada do seu desenvolvimento e de sua profissionalização, muitos professores ainda se deparam com as questões burocráticas no cenário escolar, com questões políticas, e com um conjunto de normas e procedimentos inerentes aos processos escolares que precisam ser seguidos.

Constatamos que o papel que a EPT ocupa na nossa sociedade é de uma educação que acompanha o desenvolvimento socioeconômico da realidade do país, que embora necessário, não é um modelo emancipatório que colabora com a autonomia e o desenvolvimento integral dos sujeitos, sendo este um dos fatores limitadores desse segmento educacional.

Portanto, seria necessário que determinadas questões políticas não sobrepujassem o que de fato deve ser visto, objetivado e compreendido quando se trata da escola e do professor: os

processos de ensino. Os processos ensino-aprendizagem são complexos, amplos e diversificados, e nem sempre são uma linha retilínea, passam por questões muito mais amplas: internas e externas à escola, trata-se de pessoas, que são por sua vez diferentes e que possuem diversificadas formas de aprendizagem, de conhecimentos e experiências, e que se relacionam entre si, com os professores e com a abrangência da escola. E é justamente por esse fato, que devemos refletir sobre como o papel do ensino e a formação do professor é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das culturas e do ser social.

Diante da heterogeneidade existente entre os diferentes profissionais do ensino e da sua atuação perante às contribuições que podem propiciar à Educação, se torna difícil isolar uma característica específica sobre a concepção de formação de professores, afirmando a excepcionalidade de uma sobre a outra. Porém, destacamos as características do professor como intelectual transformador, como aquele que incita no aluno a reflexão crítica, uma compreensão além do conhecimento imediato; diferentemente do professor técnico, ou seja, daquele que seja formado apenas para a prática em sala de aula, como reprodutor de conhecimento ou apenas para o cotidiano escolar. Porém, nos cabe observar que todas as formações de professores possuem em si mesmas sua importância e características peculiares, e que a docência não pode ser caracterizada por uma linha retilínea, constante e imutável diante das mudanças frequentes ocorridas no cotidiano tanto das escolas como das políticas governamentais, da sociedade e da cultura.

A implantação de novas políticas públicas para formação de professores para a EPT, com as resoluções do Conselho Nacional de Educação, a partir do ano de 2015, propiciou a abertura de diversos cursos de formação de professores para a EPT, principalmente no que se refere aos IFs e seu interesse em atender às legislações de formação continuada para o professor, inclusive para os docentes já inseridos no quadro efetivo da instituição.

O PPC de formação de professores para a EPT analisado, denotou indícios de mudança cultural e sinais de rompimento de paradigma há muito construído em torno da EPT, quando propõe o estudo da psicologia do desenvolvimento humano e das especificidades da estrutura cognitiva do desenvolvimento da aprendizagem. E também, quando denota em sua redação sobre a concepção metodológica, o conhecimento sendo construído pelo sujeito na sua relação com o outro e com o mundo.

Embora o PPC do IFTM, de caráter tecnicista, concatenado com a base das estruturas existentes nos IFs, desde a criação das Escolas Técnicas Federais, demonstrou nos aspectos analisados a preocupação com a formação docente voltada para a reflexão contínua de sua ação dentro da escola; portanto não esclareceu em seu Projeto Pedagógico questões relacionadas ao

fortalecimento da emancipação social, no que se refere aos futuros professores na sua relação com os alunos.

Entendemos que a verticalização do ensino presente nos IFs, e do mesmo modo, no IFTM, propicia ao discente uma diversidade de cursos nas diferentes etapas de ensino, e nos resta saber se a concepção da formação do Ensino Médio integrado poderá ser capaz de garantir uma educação politécnica ou tecnológica universal que proporcione formação profissional com qualidade e inclusive possibilite a emancipação da classe trabalhadora.

As questões levantadas demonstram que a formação de professores para a EPT deve ser mais abrangente e consistente. Como educadores, professores assalariados que somos, estamos inseridos na mesma lógica do capital, força de trabalho, ou seja, mercadoria. Formar o professor de forma emancipadora no mundo moderno, globalizado, permeado inclusive das ferramentas tecnológicas é um grande desafio. Pois, a mesma tecnologia que conecta pessoas e encurta distâncias é a que se prende às cadeias do instrucionismo, subordinada à racionalidade técnica, a lógica mercadológica capitalista, é, ao mesmo tempo, tecnologia que propicia o desenvolvimento, porém, impõe e mutila o trabalho humano.

A formação continuada dos professores é fundamentalmente importante, para que a mesma possa abranger um processo contínuo, com mudanças, inovações e desenvolvimento curricular, e ainda, ligar o processo de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola, promovendo a integração teoria-prática na formação de professores. Importante ainda considerar o professor com a sua individualização, e assim um elemento integrante do programa de formação.

É indispensável ressaltar que ainda nos deparamos com numerosas limitações em torno da EPT, entre elas o imprevisto, a fragmentação e a descontinuidade. A Educação no Brasil ocorre ainda em cenário dual, historicamente desenvolvido, o que solidifica a estratificação social existente. E a formação profissional pensada e ofertada sempre existiu para garantir a manutenção e organização da hierarquia social e o status quo da sociedade em determinadas épocas. Há anos a educação brasileira tem caráter elitista. Essa marca perdura até hoje. Porém, acreditamos que a mesma Educação que segmenta é a que pode promover e propiciar mudanças e transformações nos sujeitos e ser, ao mesmo tempo, uma ferramenta de superação.

Percebemos que a profissão docente é ainda uma profissão isolada, onde predomina o individualismo sobre o coletivo. Acreditamos que pesquisas futuras poderiam abordar o desenvolvimento de um plano de formação de professores com aporte teórico na THC, que permita desconstruir um paradigma há muito criado em torno dessa profissão, que embora necessite contar com a ação individual dos professores, pode e deve ser construído

coletivamente, considerando os aspectos culturais e sociais no qual o mundo e as sociedades se constituem.

Explicitamos e ressaltamos em nosso percurso acadêmico, a relevância em se apropriar dos conceitos delineados na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade para o desenvolvimento e formação docente, visto que elas fornecem diretrizes emancipatórias para formação de sujeitos unos, e considera o desenvolvimento como um contínuo que pode ser construído não apenas na infância, mas ao longo da vida das pessoas.

Para Vigotski (2001), quando o sujeito constrói suas experiências socialmente, ele se supera e constrói novos conhecimentos. Assim a atividade humana, propiciada pela concepção Histórico-Cultural, evidencia a cultura e aprimora o desenvolvimento das sociedades e suas estruturas. A aprendizagem e a profissão docente deveriam ser verdadeiros atos criativos em constante movimento, a partir da atividade, relacionados com o meio, proporcionando o engrandecimento dos sujeitos de forma igualitária, imparcial, ética e íntegra, mas sabemos que isso é muito difícil.

É a partir dos autores pesquisados, que percebemos que o desenvolvimento da humanidade só acontece inserida na prática sócio-histórica. E assim, o papel da Educação se complexifica ainda mais, aumentando o número de escolas, como também novos métodos, diferentes formas de instrução, isto é, maior aprimoramento dos métodos pedagógicos. As interações humanas são de suma importância na profissão docente, pois a Educação trata do trabalho com seres humanos, para eles e sobre eles. Dessa forma o papel do professor se encontra além os conhecimentos intelectuais. Assim, podemos dizer que a Educação é prática social histórica, porque se transforma por meio da ação humana, promovendo o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos que levarão aos sujeitos a preparação para viver em comunidade e transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliano Molinos de. **Formação de professores de física na educação profissional e tecnológica: o uso de jogos didáticos como ferramenta mediadora para a prática docente**. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Colégio Técnico Industrial. Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria – RS.
- ANDRADE, Andrea de Faria Barros. D.; KIPNIS, Bernardo. In Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. MOLL, J. Org (s). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p. 175-191.
- AQUINO, Orlando F. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. *Educação Unisinos* 20(2):234-244, maio/agosto 2016
- ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – Campus Januária**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília – DF.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOAVENTURA, Geísa d'Avila Ribeiro. **Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica [manuscrito]: um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde-Goiás**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20crear%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Imperio.&text=Art%201%20C2%20BA%20Em%20todas%20as,primeiras%20letras%20que%20forem%20necessarias. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1901**. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao Ministério da Marinha o credito necessário a satisfazer a despeza com a impressão da obra – Lições de Balística – do lente substituto da Escola Naval, capitão-tenente Narciso do Prado Carvalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-787-11-setembro-1901-585551-publicacaooriginal-108565-pl.html#:~:text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,tenente%20Narciso%20do%20Prado%20Carvalho>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 185 de 14 de janeiro de 1936**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-norma-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 399 de 30 de abril de 1938**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decret. o-lei-399-30-abril-1938-348733-norma-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.141/43** – Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Comercial.&text=Art.,grau%2C%20destinado%20%C3%A0s%20seguientes%20finalidades%3A&text=Aperfei%C3%A7oar%20os%20conhecimentos%20e%20capacidades,diplomados%20na%20forma%20desta%20lei.. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 8.529/46** – Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%208.529%2C%20DE%202%20DE%20JANEIRO%20DE%201946,Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos.> Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.530/46** – Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.613/46** – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro do 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - **Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Seção Senado Notícias. Agência Senado. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Tatiana Beltrão | – Atualizado 27/09/2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso: 06 nov. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45/72.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. (Em anexo a Res. CFE nº 2/72). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2020

BRASIL. **Constituição Federal** (Texto promulgado em 05/10/1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, DF. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 dez 1.996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Saiba o que é a EPT e conheça os principais atores que operam na normatização e na oferta desta modalidade educacional.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacao-ept>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. SETEC. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997.** 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. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. SETEC. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 03/2002 do CNE/CP.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol03.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto de 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Brasil%20Profissionalizado,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2008.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **PNE em movimento.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **PORTAL MEC.** Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\)](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB)). Acesso em: 15 out. 20.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PNE 20 de outubro de 2015.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWi/document/id/493812. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02/2015 do CNE/CP.** 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: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2.016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 16 out. 20.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diploma dos tecnólogos vale para concurso e pós-graduação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33349#:~:text=O%20diploma%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20dos,especializa%C3%A7%C3%A3o%20e%20de%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Assessoria de Imprensa da SETEC**. Diploma dos tecnólogos vale para concurso e pós-graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33349>. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Arquivo Nacional. MAPA – **Memória da Administração Pública Brasileira**. Colégio das Fábricas. 2019. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CALLIGARIS, Contardo. **Cartas a um jovem terapeuta**: reflexões para psicoterapeutas, aspirantes e curiosos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; MIRANDA, André Luís Ferreira; SANTOS, Mateus Souza dos; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. **Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro**: elementos introdutórios à discussão. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf. Acesso: 30 ago. 2020.

CARNEIRO, Ricardo. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem**: 21 ensaios para o século XXI. Vila Nova de Gaia. PT: Fundação Manoel Leão, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Tendências da relação Trabalho/Educação no contexto da globalização. In: **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Superior em Debate. Volume 8. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2008. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8, p. 141-155).

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. **Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CASTIONI, Remi. Programa brasil profissionalizado: a oferta de cursos técnicos na Bahia e no Acre. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 16, nº 30, 2.018.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. **Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações**: Vygotsky, Leontiev e Engeström.

CEFET-RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetos-anteriores/projeto-politico-pedagogico-do-cefet-rn-um-documento-em-construcao-2005>. Acesso em: 28 set. 2019.

ClAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago. 2016

COSTA, Eduardo Moura. Resenha de: TULESKI, S.C.; CHAVES, M. & LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo Histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-cultural**: método e Metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processo em tensão. In: Silva Júnior, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N.; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo. Editora Unesp, 2015. p. 85-95.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVIDOV, V; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que Desarrolla en la escuela del Desarrollo. In: La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Moscu, p. 118 - 144, 1991.

DAVIDOV, Vasili. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (Orgs.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, p. 39-50. 1999.

DAVIDOV, Vasili VEI aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, Mário (org.). **Angustia por la utopía**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, p. 51-60. 2002.

DIAS, Sônia Maria Paracampos de Sá. **A docência na educação profissional e Tecnológica**: um estudo dos saberes dos professores de língua portuguesa em Porto Velho – RO. 2017. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Rondônia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho – RO.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

EDUCAÇÃO. Revista Educação. **Formação técnica precisará superar obstáculos para aumentar número de matrículas e ser consistente**. Google Crome. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2017/07/07/formacao-tecnica-precisara-superar-obstaculos-para-aumentar-numero-de-matriculas-e-ser-consistente>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: In: **La Psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Ed.). **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999.

ENS, R.T.; GISI, M.L.; EYNG, A.M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.33, p. 309-329, maio/ago.2011. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5057. Acesso em 10 nov. 2020.

FAGIANI, Cílon César. Educação Profissional. In: **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FARTES, V. L. B. Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 583-585, 2008.

FARTES, Vera. SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. **Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica**. Cadernos de Pesquisa. v.41, n.143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v.5, p. 11 a 23, jan./jun./2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

FRANCO, M.E. D.P. **Balizamentos na identificação de tendências sobre a Pedagogia Universitária**. Apresentado no Painel “Tendências da Pedagogia Universitária”, no II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional. Porto Alegre: PPGedu/UFRGS /RIES/PRONEX, 29-30 junho de 2006, 8 p. CD Rom no prelo.

FRANCO, Patricia Lopes Jorge. **O significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. 2009. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/756>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional tecnologia com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p. 25-41.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 228-248) jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** v. 26 n.92

Campinas out. 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto .5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: navegando Publicações, 2019. p. 1-6.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: Silva Júnior, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N.; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 156-178.

IFTM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Uberaba. 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/graduacao-distancia/formacao-pedagogica/ppc/>. Acesso em: 20 ago. 2020

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente In: Silva Júnior, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N.; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P. 75-82.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco (Coleção Educadores). Editora Massangana, 2010.

JUNGES, José Roque. O modelo atual de Capitalismo e suas formas de captura da subjetividade e de exploração social. **Cadernos IHU ideias** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. – Ano 1, n. 1. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003- v. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias>. Acesso em: 18 out. 2020.

KON, I. S. La revolución científico-técnica y los problemas de socialización da la juventude. In: **La educación y la enseñanza: uma mirada al futuro**. Editorial Progreso. Moscu. 1991. p.11-56

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Mesa-redonda Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de**

setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8, p. 19-40).

LEMINSKI, Paulo. Apresentação. In: CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: navegando Publicações, 2019. p. 7-10

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich . El Problema de la Actividad en la Psicología. In: **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983, p. 45-74.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch ., LURIA, A. R., LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83. 1992.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 59-83.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade** (Orgs.) Campinas, SP: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 8, p. 141-158.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n.spe, p. 37-45. 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso: 01 mai. 2020.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: Uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária**. 2005. Disponível em: <http://files.professorjoaes.webnode.com/200000155-f2bdbf3b23/EJA%20-%20texto%20principal.pdf> Acesso em: 31 ago. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, (jun. 2008 – p. 8-22). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

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. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília – DF.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo do tempo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MARCELO Garcia, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.
- MARX Karl. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, v.1, p. 81-258. 1980.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A IDEOLOGIA ALEMÃ**. Tradução. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes entes. 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 2006. 10a. Ed.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação propedêutica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 30 de jan. 2020.
- MIRANDA BARBOSA DA SILVA, Maria Letícia. **O Materialismo histórico e sua influência na Teoria Histórico-Cultural**. Tramas para Reencantar o Mundo. 2015. Disponível em:<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/193>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- MIRANDA, Pauline Vielmo. **A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: para além da instrução**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria – RS.
- MIRANDA, Fernanda Machado de. **Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na educação profissional e tecnológica**. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. RS.
- MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Jaqueline Moll e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso: 17 ago. 2019.
- NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo, editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Hora e a Vez da Escola Pública**: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8, p. 159-172).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; FARIA, Camila Salles de. O processo de constituição da propriedade privada da terra no Brasil. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12, 2009, Montevideu. **Anais**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/94.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional**: mapeando a produção bibliográfica. 2016. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós graduação em Educação PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de. **Travessia colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. 2016. 213f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal do Piauí. Teresina – PI.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.26 | n.2 | p. 47-64 | mai-ago | 2017.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PASCOAL, Elias. **O trabalho docente na educação profissional: o trabalho docente no contexto do Senai-GO**. 2017. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiás. 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese. Orientadora Vânia Beatriz Monteiro da Silva. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93904/281955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto, MARTINS, Fernando José. A Política de Educação Profissional no Plano Nacional de Educação 2014-2024. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 10, n. 1, p. 35-55, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200357#:~:text=A%20Meta%201%20do%20pne%20\(2014%2D2024\)%20prev%C3%AA%20E2%80%9C,71](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200357#:~:text=A%20Meta%201%20do%20pne%20(2014%2D2024)%20prev%C3%AA%20E2%80%9C,71)). Acesso em: 30 ago. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 27-51.

PERUCHINI, Melise. **Formação de professores**: desafios e possibilidades da integração das TIC às práticas de pesquisa. 2017. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa

Maria - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Santa Maria – RS.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores** / Valda Inês Fontenele Pessoa. – Rio Branco: Edufac, 2016.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. Edições Loyola, 1994.

PRESTES, Zoia. O Rigor Metodológico em Pesquisa Bibliográfica. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em:

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Cw1wvek53NYJ:scholar.google.com/+pesquisa+bibliografica+em+teoria+hist%C3%B3rico-cultural&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1. Acesso: 08 fev. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

RODRIGUES, Adriana. **A produção científica sobre didática na região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROMANELLI, Nancy. Questão metodológica na Produção Vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a03v16n2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia general**. México, D. F: Grijalbo, 1967.

SANTOS, Thalita Alves. **De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente – SP.

SANTOS, Vilma Santana dos. **Curso de especialização em Proeja: ressignificando a formação continuada de professores da EJA**. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo – SP.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, DERMEVAL; DUARTE, NEWTON. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 p. 422-433 set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. [em linea]. 2016, 10 (3), 60-81. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441747930006>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SENAC/SP. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. São Paulo. **Curiosidades do Senac em 1946, o ano em que tudo começou**. 2006. Google Chrome. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&subTab=00000&newsID=a8840.htm&teira=453>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SETEC. **Portaria MEC Nº 646/97**. De 14 de maio de 1.997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A Formação do Professor do Ensino Técnico e a Cultura docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre – RS.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, *et al.* **Pesquisa documental alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.

SILVA, Carla Odete Balestro. **A atividade do docente da educação profissional dos institutos federais de educação ciência e tecnologia**: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.

SILVEIRA, Maria Leda Costa. **Perspectivas de formação no curso de Licenciatura em Química do IFSC**: Da tradição técnica ao discurso emancipatório. Repositório Institucional da UFSC. Teses e Dissertações Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122676>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX**: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, ano XX, n 51, nov 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SOUZA, Renato Santos de. DIESEL, Vivien. - repositorio.ufsm.br – **Metodologia de pesquisa**. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16157/Curso_Agric-. Acesso em: 14 out. 2019.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.31-55.

TARDIF, Maurice. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.241-260 | abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. -. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZINCHENKO, V.P. (1998). A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. Em J.V. Wertsch; P. Del Río; A. Alvarez (Orgs.), **Estudos socioculturais da mente** (pp. 41-55). Porto Alegre: ArtMed.

APÊNDICES

Quadros das produções científicas catalogadas nos sites da BDTD e da CAPES (teses e dissertações)

Apêndice 1 – Produções Científicas em nível de Doutorado no BDTD

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado	Selecionado	Duplicado
2018	Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis	Julia Bolssoni Dolwitsch	Helenise Sangoi Antunes	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sim	
2018	A formação do trabalhador em cursos a distância: um estudo sobre a rede E-tec	Guenther Carlos Feitosa de Almeida	Iria Brzezinski	Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás	GO	Não	
2018	Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?	Lourenilson Leal de Souza	Selma Garrido Pimenta	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – (FEUSP)	SP	Sim	
2017	Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas	Iraci Balbina Gonçalves Silva	Beatriz Aparecida Zanatta	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO	Sim	
2017	O trabalho docente na educação profissional: desafios e perspectivas no contexto do Senai -go	Elias Pascoal	Lucia Helena Rincon Afonso	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO	Sim	
2016	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	Jair José Maldaner	Olgamir Francisco de Carvalho	Universidade de Brasília	DF	Sim	Sim
2016	Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um	Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura	Maria Esperança Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO	Sim	

	estudo do IF goiano nos campi ceres e rio verde – goiás		Carneiro	PUC Goiás			
2014	Formação de professores nos institutos federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Ângela Flach	Mari Margarete dos Santos Forster	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	RS	Não	Sim
2014	De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL	Maria do Socorro Ferreira dos Santos	Alexandre Fernandez Vaz	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Sim	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Apêndice 2 – Produções Científicas em nível de Doutorado na CAPES

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado	Selecionado	Duplicado
2019	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do instituto federal do paraná (2008-2018): cadeias produtivas e politecnia	Luiz Aparecido Alves De Souza	Maria De Fatima Rodrigues Pereira	Universidade Tuiuti Do Paraná	PR	Não	
2017	A constituição da docência na ambiência complexa dos institutos federais de educação – construindo redes de [trans] formação	Adriana Zamberlan	Adriana Moreira Da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sim	
2017	Políticas de formação inicial professores no Políticas de formação inicial professores no Políticas de formação inicial professores	Deuzilene Marques Salazar	Arminda Rachel Botelho Mourao	Universidade Federal do Amazonas	AM	Não	
2017	A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse	Carolina Mendonca Fernandes De Barros	Miguel Alfredo Orth	Universidade Federal de Pelotas	RS	Não	
2017	O ensino de matriz energética na educação CTS: um estudo com práticas na formação de licenciandos da área de Ciências Naturais'	Tiago Clarimundo Ramos	Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	Universidade de Brasília	DF	Não	

2016	Formação e docência de professores bachareis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória	Rejane Bezerra Barros	Betânia Leite Ramalho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Não	
2016	O bacharel professor: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica	Ana Celia Furtado Orsano	Maria Da Gloria Soares Barbosa Lima	Fundação Universidade Federal Do Piauí	PI	Não	
2016	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	Jair José Maldaner	Olgamir Francisco De Carvalho	Universidade de Brasília	DF	Sim	Sim
2016	Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva'	Damiana De Matos Costa Franca	Nalu Farenzena	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	RS	Não	
2016	A atividade do docente da educação profissional dos institutos federais de educação ciência e tecnologia: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional	Carla Odete Balestro Silva	Naira Lisboa Franzoi	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	RS	Sim	
2016	Trabalho e carreira docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	Elen De Fatima Lago Barros Costa	Maria Cristina dos Santos Bezerra	Universidade federal de São Carlos	SP	Não	
2016	Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional'	Nagila Cristina Hinckel	Araci Hack Catapan	Universidade Federal De Santa Catarina	SC	Não	

2016	Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio proformar	Ana Paula Gaspar Melim	Maria Cristina Lima Paniago	Universidade Católica Dom Bosco	MS	Não	
2015	Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores	Alaim Souza Neto	Geovana Mendonca Lunardi Mendes	Universidade Do Estado De Santa Catarina	SC	Não	
2015	As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal.	Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento	Betania Leite Ramalho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Não	
2015	Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (UFSM) frente à convergência digital	Danilo Ribas Barbiero	Adriana Moreira Da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2014	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente	Natalia Neves Macedo	Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali	Universidade Federal De São Carlos	SP	Sim	
2014	Educação profissional técnica de nível médio em música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília'	Cristina Porto Costa	Vera Lucia Felicetti	Universidade de Brasília	DF	Não	

2014	Formação de professores nos institutos federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Ângela Flach	Mari Margarete dos Santos Forster	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	RS	Não	Sim
------	---	--------------	-----------------------------------	---------------------------------------	----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Apêndice 3 – Produções Científicas em nível de Mestrado no BDTD

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado	Selecionado	Duplicado
2019	Formação de professores de física na educação profissional e tecnológica: o uso de jogos didáticos como ferramenta mediadora para a prática docente	Juliano Molinos de Andrade	Ricardo Machado Ellensohn	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Sim	
2019	Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na educação profissional e tecnológica	Fernanda Machado Miranda	Cláudia Smaniotto Barin	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Sim	
2019	Saberes e "não-saberes" do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no campus Ouricuri do IF Sertão-PE	João Batista Nunes de Brito	Alessandra Santos de Assis	Universidade Federal da Bahia	BA	Não	
2018	Formação do professor de educação física no Brasil: as contribuições da capoeira para a educação integral	Luiz Eduardo Diaz de Carvalho	Maristela da Silva Souza	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Não	
2018	Experimentação através da resolução de problemas como ferramenta metodológica para	Alessandra Schopf da Silveira	Ricardo Machado Ellensohn	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	

	formação de professores para o ensino de ciências na EPT			Colégio Técnico Industrial de Santa Maria Programa:			
2018	SPOC: uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a educação profissional tecnológica	Patrícia Zanon Peripolli	Cláudia Smaniotto Barin	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Não	
2018	Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAr – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão	Greice Lopes Maia Fonseca	Maria de Lourdes Pinto de Almeida	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2018	Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia – o caso do instituto federal do Piauí (IFPI)	Yara Silvy Albuquerque Pires Barros	José Eduardo de Oliveira Santos	Universidade Nove de Julho	SP	Não	
2018	Curso de especialização em Proeja: ressignificando a formação continuada de professores da EJA	Vilma Santana dos Santos	Luciana Maria Giovanni	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	Sim	
2017	O uso pedagógico de podcast na educação profissional e tecnológica	Aline Bairros Soares	Claudia Smaniotto Barin	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Não	

2017	A formação docente e o ensino da leitura na educação profissional e tecnológica: perspectivas, desafios e reflexões	Daiana de Avila Machado,	Janete Maria de Conto	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Não	
2017	Interdisciplinaridade e aprendizagem significativa no contexto da educação profissional e tecnológica do estado do Paraná	Marcia Oliveira Rocha	Neide de Aquino Noffs	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	Não	
2017	Formação de professores: desafios e possibilidades da integração das TIC às práticas de pesquisa	Melise Peruchini	Karla Marques da Rocha	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	RS	Sim	
2017	Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto	Telma Amélia de Souza Pereira	Rita de Cácia Santos Souza	Universidade Federal de Sergipe	SE	Não	
2017	Formação permanente de professores de língua portuguesa e o ensino de produção textual, no contexto da educação básica, técnica e tecnológica	Betina Waihrich Marim Teixeira	Janete Maria de Conto	Universidade Federal de Santa Maria Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	Não	
2017	Do bacharelado a docência: percepções dos egressos do PEG/UFSM quanto a atuação profissional docente	Cristiane Berenice Caraveta dos Santos,	Claudemir de Quadros	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sim	

2017	A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução	Pauline Viemo Miranda	Ascisio dos Reis Pereira	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sim	
2016	Contribuições da psicologia à formação de professores da educação profissional e tecnológica: uma abordagem histórico-cultural da realidade cearense	Natália Holanda Luz do Nascimento,	Ana Ignez Belém Lima.	Universidade Estadual do Ceará	CE	Sim	
2016	A arte e a competência leitora: uma experiência interdisciplinar	Érica Felício De Carvalho Orefice	Zeila de Brito Fabri Demartini	Universidade Metodista de São Paulo	SP	Não	
2016	Reprovação e algumas reflexões sobre as faces da avaliação: um estudo de caso no IFSUL-Campus Pelotas	Maura Cristina Rickes dos Santos	Denise Nascimento Silveira	Universidade Federal de Pelotas	RS	Não	
2016	Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental	Valéria Ciabotti	Ailton Paulo de Oliveira Junior	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	MG	Não	
2015	A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do instituto federal do Tocantins	Sara José Soares	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	Sim
2015	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco	Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos	Iranete Maria da Silva Lima,	Universidade Federal de Pernambuco	CE	Sim	

2015	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira	Clóvis Ricardo Remor	Julio Cesar Torres	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	SP	Sim	
2015	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG	Patrícia Ferreira Bianchini Borges,	Acir Mário Karwoski karwoski	Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM de Uberaba	MG	Não	
2014	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - Campus Januária	Wanderson Pereira Araújo	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	Universidade de Brasília	DF	Sim	Sim
2014	Caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica.	Carina de Souza Avinio	Adriana Moreira da Rocha Veiga,	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Sim	
2014	Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente	Carla Giane Fonseca do Amaral	Luciana Gruppelli Loponte	Universidade federal do Rio Grande do Sul	RS	Não	
2014	Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA: do discurso estratégico ao discurso comunicativo	Sebastião Silva Soares	Catia Piccolo Viero Devechi	Universidade de Brasília	DF	Sim	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Apêndice 4 – Produções Científicas em nível de Mestrado na CAPES

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Estado	Selecionado	Duplicado
2015	A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do instituto federal do Tocantins	Sara Jose Soares	Adriana Moreira Da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	Sim
2015	Formação de professores do ensino profissional e tecnológico: uma abordagem pedagógica	Carmem Elisete Gabbi	Cesar Hamilton Brito de Goes	Universidade de Santa Cruz Do Sul	RS	Não	
2014	Contexto e histórias na constituição da prática pedagógica dos professores de educação física em escola técnica de educação profissional e tecnológica	Keila Miotto	Carla Helena Fernandes	Universidade do Vale do Sapucaí	MG	Não	
2014	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - Campus Januária	Wanderson Pereira Araujo	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	Universidade de Brasília	DF	Sim	Sim
2016	A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica	Jefferson Luis da Silva Cardoso	Albene Lis Monteiro	Universidade do Estado Do Pará	PA	Sim	
2015	Formação de professores de matemática: entre os saberes da docência e a práxis educativa	Soraya Viana do Nascimento	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2014	A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do proeja:	Josi Aparecida De Freitas	Claudio Jose de Oliveira	Universidade De Santa Cruz Do Sul	RS	Não	

	cartografando processos de subjetivação						
2014	Concepções de professores da educação básica sobre o uso de softwares no processo ensino aprendizagem	Michele Correa Freitas Soares	Rosimeire Aparecida Soares Borges	Universidade do Vale do Sapucaí	MG	Não	
2015	O uso de dispositivos tecnológicos na educação: concepções dos licenciandos para a prática pedagógica	Everton Augusto da Silva	Rosimeire Aparecida Soares Borges	Universidade do Vale do Sapucaí	MG	Não	
2017	A cultura digital na formação inicial de professores da educação básica nas licenciaturas da UFSM	Cristiane Aparecida Medeiros Montanini	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2015	Auto(trans)formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva	Edenise do Amaral Favarin	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2016	Os professores do ensino fundamental e suas concepções sobre o uso das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas	Fabio Junior Alves	Rosimeire Aparecida Soares Borges	Universidade do Vale do Sapucaí	MG	Não	
2014	A didática no ensino superior de tecnologia em design de moda da UNESC/SENAI	Charlene Vicente Amancio Nunes	Antonio Serafim Pereira	Universidade do Extremo Sul Catarinense	SC	Sim	
2016	Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades	Josiane Sousa Costa de Oliveira	Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	Fundação Universidade Federal do Piauí	PI	Sim	

	formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias						
2016	Práticas escolares mediadas pela wiki do moodle: análise de aceitação e percepções dos estudantes	Alessandra da Silva Zanini	Ilse Abegg	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2017	A docência na educação profissional e tecnológica: um estudo dos saberes dos professores de língua portuguesa em Porto Velho - RO	Sonia Maria Paracampos de Sá Dias	Nair Ferreira Gurgel do Amaral	Universidade Federal de Rondônia	RO	Sim	
2014	Reflexões sobre o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas online	Elidiana Marques Scariot	Maria Cristina Lima Paniago	Universidade Católica Dom Bosco	MS	Não	
2017	Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica: práticas de docentes com tecnologias digitais	Marilene Assis Mendes	Adriana Fischer	Universidade Regional de Blumenau	SC	Não	
2016	A ambiência pedagógica digital: aprendizagem da docência e coreografias didáticas digitais na educação básica	Luciana Patricia Schumacher Eidelwein	Adriana Moreira Da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	RS	Não	
2016	Ensino médio integrado no IFAM campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática	Julieuza de Souza Natividade	Arminda Rachel Botelho Mourao	Universidade Federal do Amazonas	AM	Sim	
2014	A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de tecnologia em comércio exterior	Marcelo Almeida de Camargo Pereira	Vera Lucia Felicetti	Centro Universitário La Salle	RS	Não	

2019	Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel	Daniela Skrowonski	Jose Luiz Zanella	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR	Não	
2015	O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba	Raquel Vidigal Santiago	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Universidade Federal De Viçosa	MG	Não	
2014	Desvelando os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos sobre as mudanças institucionais: da escola técnica federal do Piauí ao instituto de educação, ciência e tecnologia do Piauí	Luis Flavio Santos Martins	Rosangela Fritsch	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	Não	
2017	A categoria trabalho e a prática docente na escola “Roberval Cardoso”: crítica a partir da tradição marxiana	Hildo Cezar Freire Montysuma	Lenilda Rego Albuquerque De Faria	Universidade Federal Do Acre	AC	Não	
2017	Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais	Claudio Wilson dos Santos Pereira	Leila Pio Mororo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA	Não	
2016	O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília	Blenda Cavalcante de Oliveira	Shirleide Pereira da Silva Cruz	Universidade de Brasília	DF	Não	
2014	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense – campus rio do sul'	Andressa Grazielle Brandt	Cristiana deAzevedo Tramonte	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Não	

2016	Representações sociais de professores de escolas técnicas estaduais paulistanas sobre a formação técnica integrada ao ensino médio'	Adriana Cristina Ruescas Santana	Adelina de Oliveira Novaes	Universidade Cidade de São Paulo	SP	Não	
2014	Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA : do discurso estratégico ao discurso comunicativo	Sebastiao Silva Soares	Catia Piccolo Viero Devechi	Universidade de Brasília	DF	Não	
2016	Relação família e escola: estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do instituto federal de mato grosso do sul (IFMS) – campus de Campo Grande/ms.	Ewangela Aparecida Pereira	Jacira Helena do Valle Pereira Assis	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Não	
2017	Supervisão de ensino estadual paulista: estado do conhecimento de dissertações e teses (2006-2016)	Elijane dos Santos	Vanda Moreira Machado Lima	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Não	
2016	Indicadores de qualidade social da educação profissional de nível médio na escola integrado	Glaydson Evandro da Silva Canelas	Ronaldo Marcos de Lima Araújo	Universidade Federal do Pará	PA	Não	
2017	O trabalho do engenheiro docente no ensino superior privado, em tempos de convergência midiática	Cairo Amarildo Batista Martins	Salua Cecilio	Universidade de Uberaba	MG	Não	
2014	A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes	Maisa Aparecida de Oliveira	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	Universidade Federal de São Carlos	<u>SP</u>	Não	

2016	As causas da evasão sob o olhar do tutor no curso de licenciatura em artes visuais no âmbito do pró-licenciatura	Nely Matter	Aparecida Luzia Alzira Zuin	Universidade Federal de Rondônia	RO	Não	
2016	Concepções de formação nos cursos técnicos do instituto federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia	Irani Camilo de Souza Silva	Erlando da Silva Reses	Universidade de Brasília	DF	Não	
2014	Educação política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás'	Meire Cristina Cunha	Carlos Alberto Lopes de Sousa	Universidade de Brasília	DF	Não	
2019	As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem'	Adriana dos Santos	Adriano Canabarro Teixeira	Fundação Universidade de Passo Fundo	RS	Não	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.