

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE O SILENCIAMENTO E A URGÊNCIA

JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO

RESUMO

Este texto é parte integrante da dissertação de mestrado defendida pela Universidade do Estado do Pará sobre a atuação do docente bacharel na EPT. Tem como objetivo analisar a formação dos professores bacharéis que atuam na EPT no Estado do Pará. Realizamos pesquisa bibliográfica e exploratória sobre o tema para construção do referencial teórico da dissertação, autores como André; et al (1999); Brzezinsk (2008); Gatti (2011), articulam ideias sobre a formação de professores e Kuenzer (2011); Santos; et al (2012) e Moura (2008; 2014) que debatem sobre o professor bacharel na EPT. Como resultados, percebemos uma ausência de formação mais significativa dos professores bacharéis, e as dificuldades do trabalho docente. Apontamos para a falta de políticas públicas de formação mais expressivas, como a oferta de cursos de graduação (Licenciatura) e de programas de pós-graduação voltada para EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica, Professor Bacharel.

TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: BETWEEN SILENCE AND URGENCY

ABSTRACT

This text is part of the master's dissertation submitted to Pará State University on the performance of the bachelor professor at professional and technological education (PTE). It aims at analyzing the formation of bachelor teachers who deal with PTE in the State of Pará, Brazil. We carried out a bibliographic and exploratory research on the theme to build the theoretical framework of the dissertation, authors such as André; et al (1999); Brzezinsk (2008); Gatti (2011) formulate ideas on teacher education and Kuenzer (2011); Santos; et al (2012) and Moura (2008; 2014) who discuss about the bachelor professor at PTE. As a result, we noticed a lack of more significant training of bachelor teachers, and the difficulties of teaching work. We pointed to the lack of more expressive public training policies, such as the offer of undergraduate (teaching diploma programs) and postgraduate programs focused on PTE.



KEYWORDS: Teacher Training, Professional and Technological Education, Bachelor Professor.

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores sempre está em pauta nos grandes debates que envolvem a questão educacional, em especial, os voltados à carreira docente (ANDRÉ, Et al, 1999; BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2011; TARDIF, 2013). Não é segredo que as políticas públicas que visam o melhoramento do desempenho dos professores estão aquém do esperado pela classe, por entre outros motivos, não ser prioridade ao longo da história da educação, mesmo que nos escritos da LDB-9394/96 assim como, na Constituição Federal/88¹, afirmem promover para a população brasileira uma educação universal e de qualidade seria prioridade máxima, no entanto, isso ainda não acontece.

Nessa discussão, cabe ainda pensar de que qualidade se fala, se quem (o professor) faz a educação acontecer, não está sendo valorizado de forma geral? Essa, dentre outras questões, precisa de urgência e de ações que possam em definitivo avançar em termos qualitativos, pois os professores bacharéis povoam nossa Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e necessitam de uma atenção diferenciada, a começar pela questão da formação que neste caso, dar-se-ia de forma continuada em cursos de pós-graduação voltado à práxis pedagógica.

A pesquisa está inserida na linha de formação de professores e esta seção tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e exploratória sobre a formação de professores na consulta das obras de André; et al (1999); Brzezinsk (2008); Gatti (2011); Tardif (2013); Machado (2008); Pasos; Novick (2012) que articulam ideias sobre a formação de professores e Kuenzer (2011); Santos; et al (2012) e Moura (2008; 2014) que debatem sobre a atuação do professor bacharel na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, este texto tem como objetivo analisar a formação dos professores bacharéis que atuam na modalidade de ensino em questão no Estado do Pará.

Na leitura dessas obras, e as interfaces de nossas análises permiti-nos chegar a algumas considerações acerca da formação de professores voltadas aos bacharéis tais como: falta de políticas mais efetivas voltadas a formação dos professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica; valorização docente; formulação de uma política direcionada as licenciaturas para professores da modalidade em questão e alargamento dos cursos de pós-graduação principalmente os concebidos pela rede dos Institutos Federais que são referências em termos de Educação Profissional e Tecnológica.

II. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A educação profissional e tecnológica no brasil

Entre as modalidades da educação brasileira descritas na LDB 9394/96, Capítulo III, artigos 39 a 42, a Educação Profissional e Tecnológica – EPT merece importância diferenciada, pelo fato do professor, não vir dos cursos de licenciatura, mas sim, do bacharelado (KUENZER, 2011; SANTOS, et al, 2012; MOURA, 2014), com formação específica nas diversas áreas do conhecimento

¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 10 jan 2015.

(direito, medicina, engenharia, arquitetura, contabilidade, dentre outros). Se para os professores de formação básica – os licenciados - está complicado o desenvolvimento de um processo de formação pautado na valorização, qualidade e reconhecimento, imagine àqueles que partem para a docência sem formação adequada, a situação chega a ser de total responsabilidade apenas do profissional, e não mais da unidade escolar na qual atua e desenvolve sua prática educativa.

Cabe nessa análise, compreender que a EPT é nomenclatura atual, antes denominada de Educação Profissional somente, como apontada pela LDB 9394/96, quando menciona no “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996, p.27), alterada pela Lei 11.741/2008, que redefine a modalidade de ensino, como: “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 2008, p.1, grifo nosso) demonstra outra concepção de educação profissional que agora agrega a questão tecnológica como ampliação do campo de atuação e que tem como grande referência o mundo do trabalho² e suas relações ante a sociedade globalizada, a procura por profissionais qualificados em uma economia que gira em torno do conhecimento, produz para educação uma nova demanda Araújo (et al, 2007).

Nessa perspectiva, uma das marcas da EPT é a rapidez na formação dos sujeitos, pois como defende Oliveira (2003) é necessário que a formação/qualificação profissional, além de voltada para o mercado³, seja dada em menor tempo possível. Não obstante, a qualidade, o olhar crítico da realidade e o pensar no trabalho como princípio educativo (BATISTOLLI, 2010), conduz a uma formação humana, resultante de um processo rico, (ARAÚJO, 2011; PENA, 2010) é ponto de grande discussão na EPT, já que diante das áreas do conhecimento que se diversificam e trazem consigo o aparecimento das profissões (MANFREDI, 2002), a modalidade de ensino necessita de professores que além de conhecer esta realidade, contribuam de forma satisfatória e para além da mera formação, que conduza os sujeitos ao exercício da cidadania crítico-reflexiva. Mas para isto, assim como os demais professores da educação básica, necessitam de constante formação continuada para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

A partir desse cenário, surge a necessidade de promover aos profissionais que fazem-se docentes na EPT uma formação que lhes permita desenvolver sua atividade em sala de aula de forma à permitir o alcance dos objetivos dessa modalidade de ensino, bem como de constituir-se docente digno de carreira e profissionalização. Acreditamos então que, [...] esse é o desafio contemporâneo: definir uma política nacional de formação dos professores para a EP. Uma

² Alguns autores como Machado (2008); Passos; Novicki (2013); Kuenzer (2011); Santos; et al (2012); Pena (2010); Batistolli (2010); Moura (2014), dentre outros, usam essa nomenclatura durante a escrita de seus trabalhos para demonstrar articulação entre a formação dos sujeitos na EPT e a relação com a constante mudança que as atividades econômicas, políticas e sociais imprimem na sociedade contemporânea, trata da formação profissional de forma humanizadora, crítico e reflexiva.

³ O termo até meados de 2010 era comum na escrita de trabalhos que envolviam a formação na EPT, como aponta Manfredi (2002); Oliveira (2003); Araújo (et al, 2007;2011), dentre outros, sendo paulatinamente trocado pela expressão **mundo do trabalho**, na tentativa de revigorar a escrita e torná-la mais abrangente, não se trata apenas da formação em si, para a execução de uma tarefa – homem-trabalho, mas que percebesse o elo entre o homem-educação-trabalho de forma holística e humanizada da formação profissional.

política que supere os preconceitos que ainda persistem, as muitas improvisações e, sobretudo, as carências tanto no trabalho quanto na formação de docentes. (PASSOS; NOVICKI, 2013, p.5)

Nessa ótica, uma política educacional (GATTI, 2011) que observe o docente como profissional e responsável pela formação social dos sujeitos e tenha leitura da realidade é primordial, assim como, reconheça-se como formador e responsável por suas ações educativas. No que concerne à formação geral docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na Resolução 1/2002, traz a seguinte escrita logo no início:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em **curso de licenciatura**, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p.1, grifo nosso)

Do exposto no artigo anterior, destacamos dois pontos que chamam atenção. O curso deve ser obrigatoriamente de licenciatura, assim exclui a possibilidade do bacharelado, curso este que é responsável por grande parte, senão todos, dos professores da EPT. E segundo ponto que merece destaque é aplicar-se as Diretrizes para todas as etapas e modalidades da educação básica, a nosso ver, inclui-se a EPT, mas que em verdade não a contempla.

A EPT faz parte da educação básica, por integrar-se ao médio que tem seus professores formados de forma exclusivamente nos cursos de licenciatura, amparados pela resolução descrita acima, o que não acontece com o professor da EPT que até então, tem sido “resolvido” a priori, por cursos de complementação pedagógica (SANTOS, 2012), ou segundo Moura (2008, p. 32) “[...] delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação lato e stricto sensu.” Nessa mesma linha de pensamento,

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão [...] (MACHADO, 2008, p.8).

Como se vê, é uma questão que tem sido resolvida de forma aligeirada (MOURA, 2008) nos cursos de pós-graduação. Não que o aporte teórico desses cursos não consiga suprir a necessidade dos saberes docentes, no entanto, pensar em política de formação de professores para essa modalidade é de fato, avançar em termos de qualidade do ensino, da aprendizagem e do fazer docente (TARDIF, 2013).

Importante trabalho na perspectiva das políticas públicas de formação professores, é de Gatti (2011) por escrever sobre as Políticas docentes no Brasil: um estado da arte, em que levanta importantes reflexões acerca de questões como: a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, também afirma que são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Como resultados, aponta a complexidade e a diversidade das formas de governo da educação; questiona a dificuldade muitas vezes, de implementação dessas políticas junto aos estados e municípios do Brasil; o conhecimento da

multiplicidade de fatores inerentes a melhoria da educação; a disposição entre as três esferas administrativas para que as políticas que já são implementadas possam surtir efeitos positivos e precisam avançar; e por fim, que as políticas públicas de formação de professores continue o avanço independente das dificuldades por que eles passam, principalmente no contexto do século XXI.

III. TRILHA METODOLÓGICA

Surgido problema de caráter social, já que falamos em sujeitos e suas relações sociais, é necessário que se faça a investigação das situações que lhes fizeram existir para tentar compreender seus agravantes, na visão de Minayo (1994), todo problema surge de uma pergunta, dúvida ou indagação, articuladas com os conhecimentos anteriores e que abrem novas perspectivas, novos referenciais.

Desse modo, o ato de pesquisar é identificar os elementos envolvidos na situação, bem como, utilizar suas ferramentas no sentido de dirimir as dúvidas e até mesmo esclarecer os fatos que ocasionaram tal questionamento. Na concepção de Ghedin; Franco (2011, p.108) “[...] o processo de conhecimento da realidade se inicia com um pensar capaz de duvidar das certezas estabelecidas, dúvida que se revela condição *sine qua non* para fazer avançar o conhecimento” e assim contribuir com pesquisas posteriores.

Assim, pesquisar seria como fala Demo (2006) capacidade de questionamento que não aceita resultados definitivos, ampliando dessa forma o campo para investigação em si, da realidade ora pesquisada. Nessa mesma linha de atuação, Gonçalves (2005) contribui dizendo que pesquisar é constituir conhecimento de si para o outro e vice-versa, demonstrando dessa forma a interação pesquisador – objeto de pesquisa.

Já na perspectiva de Minayo (1994) pesquisa pode ser compreendida como atividade voltada para a indagação da realidade que vincula pensamento e ação. Depreende-se nessa análise a importância da busca pelas informações no sentido de aliar os conhecimentos já absorvidos do problema emergido, com as técnicas que serão escolhidas para o levantamento das informações que serão posteriormente analisadas em busca de respostas. Reforçando a finalidade da pesquisa no sentido de “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” ressaltam Barros; Lehfel, (apud Gonçalves, 2005, p.55), apontando os rumos de como fazer a pesquisa.

O estudo em questão é enquadrado como pesquisa exploratória, de tal forma que esta técnica, na ótica de Cruz Neto (1994) “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” ressaltando a importância e finalidade da aproximação do pesquisador com os fatos bem como se apresentação na realidade.

Observada a situação da pesquisa em questão, percebe-se que a mesma esta imersa no campo das ciências humanas e sociais, com efeito, denominada de pesquisa qualitativa que na concepção de Minayo (1994, p.21-22),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]

Assim como a sociedade tem evoluído, terão consigo alargado os horizontes das relações humanas, do estudo das ciências humanas e sociais no sentido de compreender as situações num determinado espaço e tempo histórico, como aponta Neves (1996, p.1), “O desenvolvimento de um estado de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador.”, ocasionados com a contribuição e a ação do homem em sociedade.

Nesses caminhos, a pesquisa bibliográfica se fez necessária para construção do corpus teórico do estudo na medida em que “é aquela que se realiza a partir dos registros disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigos, teses e etc.” (SEVERINO, 2007, p.122). Ressalta-se ainda a importância da análise documental para abarcar os objetivos da pesquisa. Segundo Almeida Júnior (1999) documentar significaria organizar os documentos de mais importância ao incremento da pesquisa. Como resultado, um melhor conhecimento sobre o tema e seus vieses, no sentido da efetivação da pesquisa.

No que se referem à análise dos dados e/ou informações encontradas, Prodanov; Freitas (2013, p. 130) contribuem com este estudo na medida em que se elegeu como critério de análise “a comparação com a literatura similar” de sorte que “os conceitos, as hipóteses ou as teorias emergentes do estudo são comparados com literatura similar. O resultado é uma teoria com nível conceitual mais aprofundado, mais validade interna.” permitindo às pesquisas futuras novos olhares e percepções acerca do fenômeno aqui estudado.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Estudos sobre a formação de professores e o silêncio na formação docente para EPT

Em seu levantamento sobre o Estado da Arte da formação de professores no Brasil, André; et al (1999) investiga trabalhos sobre a temática nos principais meios de publicação científica, entre teses, dissertações e artigos. Ela em conjunto com outros autores chega a algumas considerações como: a) as produções focaram principalmente os anos iniciais do ensino fundamental; b) a falta de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais. Nesse mesmo estudo, evidencia o quase esquecimento da formação de professores para a educação profissional, hoje tida educação profissional e tecnológica. Reafirma este fato Machado (2008, p. 3) quando explicita “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil.” mostra dessa maneira certa urgência em debater e pesquisar acerca dessa modalidade de ensino.

De igual forma, Brzezinski (2008) em seu trabalho sobre o Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação, quase uma extensão aos estudos de André; et al (1999), revela situações similares, e ainda é mais contundente quando afirma que a educação profissional se configura em uma dívida imensa com a sociedade brasileira, e sem espaço junto as produções

acadêmicas da pós-graduação. “Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional.” já nos alerta Tardif (2013, p.566), quando relata as condições da formação docente.

As inquietações sobre o processo de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT (PASSOS; NOVICKI, 2013; MOURA, 2008; 2014; PENA, 2010; MACHADO, 2008), não pode estar desvinculadas de uma concepção sócio-política-cultural, uma vez que, é necessário ouvir os apelos sociais dos docentes e realizar a ação indispensável ao fortalecimento de políticas, que de forma assertiva consigam suprir a necessidade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Em verdade trata-se de uma formação que contemple a “ausência” dos conhecimentos pedagógicos (SANTOS; et al, 2012) necessários ao desenvolvimento do fazer docente e que para além disso, valorize os professores da EPT. Assim sendo, cabe compreender que a categoria dos professores não fecha os olhos para essa realidade,

Isso porque professores de educação básica e de educação profissional comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. (MACHADO, 2008, p.9)

Percebemos na colocação da autora supracitada que urge a necessidade que já é antiga, de uma valorização consistente em termos gerais na condição docente. Chamamos atenção em especial para a condição do professor da EPT que é foco deste trabalho e que no gerar das informações realizadas sobre esses profissionais, no que diz respeito a sua formação, ainda é escassa (PENA, 2010) a produção científica sobre a temática, mesmo porque, “No momento em que são urgentes a discussão e a definição de uma política de formação de professores para a EP, ainda inexistente no Brasil, [...]” segundo Passos; Novicki (2013, p.12).

Curioso à situação acima descrita, uma vez que a educação profissional remonta dos primórdios educacionais no Brasil e tem concepção enraizada na história do trabalho, surgimento do trabalho e necessidade de escolarização dos sujeitos por meio dos séculos (MANFREDI, 2002). Dito isto, convém compreender que a profissão docente também caminha na mesma direção, evolui e se transforma ao longo da história educacional (TARDIF, 2013), no entanto, nem sempre conquistando espaço nas políticas sociais.

O passo importante na configuração da EPT foi o processo de expansão sofrido pela rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica que foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008 (PENA, 2010). A partir de então, os IF’s (Institutos Federais) como são chamados, conseguem articular-se no sentido de trazer a questão da formação de professores para a EPT, uma vez que, a forma de ingresso na carreira docente da rede IF é dada mediante concurso público, mecanismo que garante de maneira sutil, nessa modalidade de ensino, a entrada do docente bacharel que, posteriormente, terá apoio pedagógico para o desempenho da função em sala de aula.

A rede IF tem articulado esforços no sentido da formação de professores à medida que, estabelece um plano de carreira docente, tem constantes fóruns de debate sobre a questão e oferta na modalidade *Lato e Stricto Sensu*⁴, cursos voltadas a necessidades de seus professores, já

⁴ O IFRN passou a atuar na educação superior a partir dos anos 1990, iniciando os primeiros cursos de pós-graduação lato sensu, em 2006, na área da Educação Profissional: Especialização em Educação Profissional e Tecnológica e

que tem sua formação inicial nas diversas áreas do conhecimento e possui um fazer docente pautado em suas experiências profissionais adquiridas ao longo de sua trajetória docente (SANTOS, 2012; PENA, 2010).

As exigências em torno do professor da EPT versam sobre um profissional que além de articular os conhecimentos específicos de sua formação inicial, necessita de uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade vivida, que possa de forma consciente trabalhar a questão da diversidade e suas nuances políticas, sociais e culturais, na tentativa afirmativa de uma educação inclusiva e que consiga dialogar com os diferentes campos de conhecimento (MACHADO, 2008). Coaduna com essa ideia o pensamento de Freire (2013, p. 28) “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”, justifica a necessidade de uma postura profissional docente, que compreende seu papel social de formador/educador na sociedade contemporânea, culmina com uma verdadeira práxis social (FREIRE; CARNEIRO, 2012).

Retomar a posição dos IF’s no cenário da oferta de EPT, é garantir que eles tem o potencial junto a uma formação docente para essa modalidade, em verdade tem se constituído em um ambiente fértil na discussão da temática e na formulação de propostas que tendem a suprir a necessidade de uma formação de qualidade destinada aos professores da área (SANTOS, 2012). Por raras pesquisas realizadas com professores da EPT, como a feita por Pena (2010) se observa um empenho muito grande por parte dos professores em desempenhar de maneira assertiva sua profissão, no entanto, por vezes defrontam-se com as dificuldades de estabelecer a relação entre os conhecimentos específicos de sua área de formação, com os saberes pedagógicos inerentes a profissão docente, saberes esses que,

[...] dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais. (FREIRE; CARNEIRO, 2012, p.5)

Diante do exposto, é quase compreensível a dificuldade que alguns profissionais não habilitados – não licenciados - para sala de aula, teem no cotidiano escolar. Mobilizar esses saberes requer dos professores uma conduta reflexiva do ato de ensinar, uma prática docente crítica no sentido do pensar certo, que envolve a dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2013), na tentativa do acerto, revigora-se a cada momento em seu processo de formação.

Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em 2011, se propõe a criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional visando ofertar curso de pós-graduação stricto sensu voltado à produção de conhecimentos associados à formação docente. Esse programa foi aprovado pela CAPES em 2012, e sua primeira oferta de vagas começa a ser organizada para o segundo semestre de 2013, mestrado voltado para a docência na educação profissional e tecnológica, com duas linhas de pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Políticas e Práxis em Educação Profissional. Ver mais em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/stricto-sensu/ppgep>>

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a formação de professores tem apontado à várias questões que nos dias atuais ainda sofrem grande repercussão na vida docente. Situações que vão da decisão pela profissão à rotina da escola, mais precisamente na sala de aula, que demanda grande esforço por parte do professor na efetividade de sua atividade.

Igualmente, compreender que a formação de professores voltada aos docentes da EPT deve permitir que esse profissional conseguisse superar as dificuldades da formação inicial de maneira a construir um perfil profissional baseado em competências duráveis acerca dos saberes pedagógicos (REHEM, 2009) e dessa maneira, contribuir para a formação dos profissionais encaminhados ao mundo do trabalho de forma que possam articular seus conhecimentos práticos e teóricos na resolução das situações do cotidiano.

Dessa forma, é necessário que os governos repensem a formação de professores e que a EPT esteja inclusa equitativamente, sendo percebida e prestigiada pelos docentes que fazem esta modalidade de ensino acontecer. Implantar cursos de licenciatura específicos para EPT, assim como fortalecer a pós-graduação em formação pedagógica já existente nos Institutos Federais parece o caminho mais acertado a seguir. Acreditamos que assim, parte das dificuldades sentidas pelos docentes bacharéis no ato de sua atividade serão minimizadas e com o fortalecimento de políticas mais efetivas voltadas a esses profissionais, a qualidade da EPT e o trabalho docente tem condições de formar profissionais mais preparados para o mundo do trabalho.

VI. REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, Marli. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf, acesso em: 10 jan 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Et al. **A Educação Profissional no Pará**. Belém, EDUFPA, 2007.

_____. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BATISTOLLI, Édna Corrêa. et al. As redes estaduais de ensino na construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, Jaqueline; et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

BRASIL, **Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em: 20 jan 2015.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho 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/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 10 jan 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em: 10 jan 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Trabalho docente, tecnologias e educação.** Trabalho & Educação – vol.17, nº 1 – jan. / abr. – 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/298>, acesso em: 10 jan 2015.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREIRE, Ludmila de Almeida; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf, acesso em: 10 jan 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte /** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan 2015.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n.1, (jun.2008-). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, V.1, nº3, 2º sem./1996. Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acessado em: 10 de jun de 2019.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; NOVICKI, Victor. **Formação de professores para a educação profissional: desafios atuais**. Eixo 4 Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. acesso em: 10 jan 2015.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Ser professor na educação profissional: um estudo sobre o trabalho docente**. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/SER_PROFESSOR.pdf, acesso em: 10 jan 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ªed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos; Et al. **A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Edu. Soc. Campinas, V.34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. acesso em: 10 jan 2015.