

**Formação de professores para a educação profissional técnica: desafios e perspectivas**

**Teacher training for technical professional education: challenges and perspectives**

**Formación docente para la formación profesional técnica: retos y perspectivas**

Recebido: 05/12/2020 | Revisado: 11/12/2020 | Aceito: 16/12/2020 | Publicado: 19/12/2020

**César dos Santos Moreira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-0839>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: [cesar.moreira@ifmg.edu.br](mailto:cesar.moreira@ifmg.edu.br)

**Luciana Torres Bessa Coelho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9973-9881>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: [luciana.bessa@ifmg.edu.br](mailto:luciana.bessa@ifmg.edu.br)

**Niltom Vieira Júnior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-8302>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: [niltom.vieira@ifmg.edu.br](mailto:niltom.vieira@ifmg.edu.br)

**Resumo**

Discutiu-se acerca da formação pedagógica inicial e continuada de professores não licenciados para a ação pedagógica na educação técnica e profissional, assim como a importância da escola como locus da formação continuada, aspecto essencial no desenvolvimento profissional do professor e da própria escola. A importância desse trabalho está na necessidade de compreensão dos referenciais - pessoais, acadêmicas e profissionais - que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes. A análise dos dados coletados com a aplicação de um questionário estruturado junto aos professores de um campus do IFMG, percebeu-se que a maioria dos docentes reconhecem a importância da formação pedagógica para a ação educativa em sala de aula. Porém, evidencia-se que a formação pedagógica ainda não é uma dimensão valorizada pelos professores não licenciados, considerando-se os dados acadêmicos constantes nos currículos Lattes e a baixa adesão desses docentes à formação em Docência ofertada pela Instituição, em atenção à Resolução CNE/CEB 6/2012. Compreende-se que a formação didático-pedagógica inicial e continuada é o caminho mais assertivo para

enfrentamento dos desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem, assim como para fortalecimento da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional do docente e da escola.

**Palavras-chave:** Ensino; Formação de professores; Educação continuada; Formação em serviço; Educação técnica e profissional.

### **Abstract**

It was discussed about the initial and continuing pedagogical training of non-licensed teachers, for the pedagogical action in technical and professional education, as well as the importance of the school as a locus of continuing education, an essential aspect in the professional development of the teacher and the school itself. The importance of this work is the need to understand the references - personal, academic and professional - that guide the pedagogical practices of teachers. The analysis of the data collected with the application of a structured questionnaire with teachers from an IFMG campus, it was noticed that most teachers recognize the importance of pedagogical training for educational action in the classroom. However, it is evident that pedagogical training is not yet a dimension valued by non-licensed teachers, considering the academic data contained in the Lattes curricula and the low adherence of these teachers to the teaching training offered by the Institution, in accordance with CNE/CEB Resolution 6/2012. It is understood that the initial and continued didactic-pedagogical training is the most assertive way to face the challenges present in the teaching-learning process, as well as to strengthen the pedagogical practice and for the professional development of the teacher and the school.

**Keywords:** Teaching; Teacher training; Continuing education; In-service training; Technical and professional education.

### **Resumen**

Se discutió sobre la formación pedagógica inicial y continua de los docentes no titulados para la acción pedagógica en la educación técnica y profesional, así como la importancia de la escuela como locus de la educación continua, aspecto fundamental en el desarrollo profesional del docente y de la propia escuela. La importancia de este trabajo radica en la necesidad de comprender los referentes - personales, académicos y profesionales - que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes. En el análisis de los datos recolectados con la aplicación de un cuestionario estructurado con docentes en un campus de la IFMG, se notó que la mayoría de docentes reconocen la importancia de la formación pedagógica para la

acción educativa en el aula. Sin embargo, es evidente que la formación pedagógica aún no es una dimensión valorada por los docentes sin licencia, considerando los datos académicos contenidos en los currículos Lattes y la baja adherencia de estos docentes a la formación docente que ofrece la Institución, de acuerdo con la Resolución CNE/CEB 6/2012. Se entiende que la formación didáctico-pedagógica inicial y continuada es la vía más asertiva para enfrentar los desafíos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para fortalecer la práctica pedagógica y para el desarrollo profesional del docente y la escuela.

**Palabras clave:** Enseñanza; Formación de profesores; Educación continua; Entrenamiento en servicio; Educación técnica y profesional.

## 1. Introdução

Na medida em que as transformações técnico-científicas substituem e introduzem novos perfis e expectativas no mercado de trabalho formal, as exigências formais e educacionais inscritas nesse contexto demandam por novos modos de produção de sociedade e de sujeito. Nesse ínterim, as políticas públicas de formação docente inauguram ações, projetos e programas de intervenções objetivando adequar a escola e o trabalhador diante das mudanças colocadas na natureza do trabalho, que no contexto brasileiro, são ordenadas pelo sistema capitalista de base neoliberal. (Costa, 2017).

O debate em torno da formação docente no Brasil está revestido da busca constante pela autonomia profissional, assim como de uma posição contrária à proletarização que a carreira vem sofrendo ao longo dos anos. Além do mais, esse debate revela uma situação ainda mais preocupante, “[...] a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas, sem a devida qualificação pedagógica”. (Caldas, 2011, p. 34).

Os argumentos ora expostos revelam os desafios da formação dos professores, assim como evidenciam a intensificação da queda do status da carreira docente. Cabe destacar alguns questionamentos: a escola tem propiciado aos docentes espaços de formação e reflexão, de maneira que possam dialogar com as demandas socioeducacionais? Esses espaços são suficientes para que os docentes compreendam o arcabouço de questões relativas a sua profissionalidade e às demandas do mercado de trabalho? Essas reflexões revelam-se importantes, pois, demanda da ação educativa dos docentes respostas às diversas situações sociais, principalmente, acerca das incertezas no campo econômico que afeta parte importante da população economicamente ativa e que acarreta o aumento do desemprego e subemprego.

Na perspectiva do exposto e à luz da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que discorre sobre a formação dos docentes não licenciados em exercício na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), objetivou-se discutir, a partir de fontes bibliográficas, a formação pedagógica e continuada de professores para a educação técnica e profissional, sobretudo, acerca dos espaços de reflexão e de formação em serviço. Também, para um aprofundamento da discussão sob a ótica do professor, foi aplicado um questionário aos docentes de um campus do IFMG.

Na visão de autores como Costa (2016), Costa (2017), Frigotto (2001), Gatti (2003, 2008), Kasper (2016), Machado (2008), Moura (2008), Pacheco (2011, 2012), Saviani (2009, 2011) e Scheibe (2008), as políticas formativas de professores apresentam-se um tanto frágeis, tendo em vista que suas bases estão alinhadas aos pressupostos neoliberais e ao mercado de trabalho. Essa realidade, em termos estruturais, não capacita no sentido do enfrentamento às mazelas para a transformação social, produto das incertezas e da ausência de horizontes de perspectivas humanas.

Para compreensão dos argumentos propostos, além desta introdução, nas próximas seções abordar-se-á os desafios e as perspectivas à formação de professores para a educação profissional técnica, a importância da formação continuada e da presença de espaços de formação e reflexão no contexto escolar para a aprendizagem e reflexão docente acerca da prática educativa. Também, dedicou-se espaço à contextualização dos dados coletados com a aplicação de um questionário, seguido da reflexão final da temática debatida nesse texto.

## **2. Formação de Professores para a Educação Profissional: Desafios e Perspectivas no Contexto Brasileiro**

### **2.1. A Formação Docente para a Educação Técnica e Profissional: As mesmas Discussões Para Velhos Problemas**

O debate acerca da formação de professores não é uma novidade dos dias atuais, mas acompanha a história da educação brasileira, principalmente, a partir da introdução da educação formal com a vinda da família real para o Brasil. Saviani (2009, 2011) ressalta que no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogitou a organização da instrução popular, pois, até o início do século XX o país, predominantemente rural e não dispunha de um infraestrutura educacional.

Borges, et al., (2011) reforçam que tal preocupação também se deu em virtude do processo de industrialização crescente, que demandava mão de obra qualificada.

A despeito do exposto, salienta-se que a educação profissional técnica (EPT) compartilha dos mesmos problemas e desafios que assolam a educação geral: ausência de políticas educacionais sólidas que lhes possibilite uma identidade e visibilidade, deficiência nos padrões de qualidade do ensino, falta de professores qualificados, alinhamento político-ideológico ao mercado, currículo esvaziado de sentido humano e politécnico, etc. Esses problemas são resultados, segundo Costa (2016, p. 61), da “[...] falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, configurando-se em políticas de governo, por meio de programas especiais, emergenciais, aligeirados e despolitizados”.

Ressalta-se que a EPT passou por significativos processos de mudanças, em atenção aos anseios e demandas sociais, políticos e econômicos em cada contexto histórico: Escolas de Aprendizes e Artífices (1909); Liceus Industriais (1937); Escolas Industriais e Técnicas (1942); coexistência das Escolas Técnicas Federais (ETF), em 1959 e das Escolas Agrícolas Federais (EAF) em 1967; a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em 1978, e; a criação dos Institutos Federais (IF), em 2008. Cabe evidenciar que hoje a RFEPCT compreende, além dos IF, o CEFET MG, o Colégio Pedro II, instituição criada em 1837, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) criada em 2005 e alguns colégios técnicos vinculados às universidades federais.

Apesar de excludente e de caráter assistencialista num primeiro momento, argumenta-se que a EPT, tanto no passado como no presente, sempre ocupou um lugar de destaque nas políticas educacionais. Como instrumento de política voltado para a igualdade dos sujeitos, as primeiras escolas técnicas representaram uma grande conquista científica e tecnológica aos desfavorecidos, como expressam Costa (2016), Frigotto (2001), Kasper (2016) e Pacheco (2011, 2012).

Para além do aspecto social, a EPT sempre foi e ainda é estratégica para o desenvolvimento do país, fato que subordinou essa modalidade às necessidades de preparação da mão de obra requeridas pelo processo de urbanização e pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais. Nesse sentido, o Estado, em função do crescimento econômico, subordinou essa modalidade de ensino aos interesses do mercado. (Frigotto, 2001; Gatti, 2003, 2008; Kasper, 2016; Machado, 2008; Moura, 2008; Pacheco, 2011, 2012).

Avançando-se para as discussões em torno da formação do professor para atuação nessa modalidade, Costa (2016) salienta que como consequência da subordinação dessa modalidade educacional aos interesses capitalistas, os professores que nela atuam são mestres

e oficiais oriundos do mercado de trabalho, realidade que persiste até os dias atuais e que se configura como vestígios históricos da incorporação do domínio estritamente técnico-científico no seu fazer educativo. Outro aspecto daí decorrente, é que os docentes dessa modalidade não têm sua identidade profissional claramente definida, como alude Kasper (2016). Para essa autora, tal aspecto reforça a luta contínua para o reconhecimento das especificidades e demandas desses profissionais, tendo em conta que ora são tratados como professores ora como técnicos.

Afirma-se, também, que o próprio professor involuntariamente contribui para esse estado de subordinação, já que muitos são recrutados diretamente do mercado de trabalho e não possuem a devida formação pedagógica para o ensino. (Costa, 2016; Kasper, 2016). Acerca dessa condição docente, o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, explicita o seguinte:

A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. [...] A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (Manifesto, 2010, p. 59).

Moura (2008), Machado (2008) e Caldas (2011) avaliam que a formação pedagógica de docentes para a educação técnica e profissional é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, não há muito rigor na exigência de formação correspondente para o exercício do magistério nessa modalidade educacional. Isso posto, Pacheco (2012) afirma que as políticas educacionais nesse nível de ensino evidenciam programas emergenciais e aligeirados de formação docente, revelando grande dispersão de políticas temporárias, não se firmando enquanto políticas de Estado, mas sim de governo.

Conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), os problemas na formação inicial dos docentes repercutem na formação continuada, sendo, portando, obstáculos para o desempenho do professor. Nesse aspecto, “identifica-se, enfim, uma grande variedade de problemas, de forma que a revisão da formação inicial do professor terá de ser enfrentada tanto no campo institucional como no curricular”. (Brasil, 2002, p. 99).

## 2.2 Perspectivas à Formação Docente para a EPT

À respeito dos aspectos apontados anteriormente, Borges, et al., (2011) dizem que para superação dos desafios presentes na formação do professor, as instituições devem romper com as estruturas tradicionais de formação a tempos instituídas e cristalizadas. Nessa perspectiva, para além da proposição de leis, decretos e resoluções etc., demandam-se investimentos públicos, colaboração, reflexões e comprometimento de toda a sociedade.

Na perspectiva do exposto, Saviani (2011, p. 15-16) propõe o enfrentamento dos desafios que assolam a realidade educacional, cujas características se contrapõem simetricamente aos referidos desafios:

- a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário [...];
- b) Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendemos uma política educacional de longo prazo [...];
- c) Contra o burocratismo da organização e dos cursos, propugnamos a transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que valorizam o estímulo intelectual [...];
- d) Contra a separação entre as instituições formativas e as escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, tendo essas instituições como ponto de partida da organização do processo formativo, bem como o redimensionamento dos estágios como instrumento que situe os sistemas de ensino, as escolas e as faculdades de educação [...];
- e) Contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica, de modo a articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno [...];
- f) Enfim, em contraste com jornadas de trabalho precárias e com baixos salários é preciso levar em conta medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor [...].

Scheibe (2008) pondera que no sentido dos apontamentos de Saviani, exigem-se iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores, assim como a inserção da juventude na profissão do magistério, ao lado da construção de políticas de fixação dos professores nas escolas. Na visão de Pacheco (2012, p. 84), é necessário o fortalecimento de parcerias com as próprias universidades públicas, loci natural das licenciaturas voltadas para a educação básica e continuada.

No campo das licenciaturas, conforme reflete Machado (2008), existem ofertas diversificadas de formação de docentes, porém, as iniciativas de cursos de licenciatura ainda são poucas. Segundo essa autora, as licenciaturas são essenciais por serem o espaço privilegiado da formação inicial e da profissionalização docente, assim como no intercâmbio

de experiências no campo da educação profissional, na reflexão da prática pedagógica, no fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão. Nessa direção, Scheibe (2008) diz que estudiosos e especialistas da EPT apontam para a necessidade de ampliação dos cursos já existentes, em virtude da demanda não atendida, bem como a oferta de novas licenciaturas voltadas especificamente para essa modalidade.

Por possibilitar um diálogo simultâneo e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, Pacheco (2011, p. 26) defende a formação de professores no âmbito dos IF, atribuição regimental que amplia o papel da RFEPC e consolida as experiências bem-sucedidas já implementadas pelos CEFET. Esse autor ressalta que “a organização curricular dos IF traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes”, pois, os profissionais formados nessas escolas têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, Moura (2018) assinala ser necessário aprofundar a análise sobre a viabilidade da proposição de novas licenciaturas – ou mesmo específicas – no momento atual. Segundo esse autor, não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem concluinte da EPT a vislumbrar como itinerário de formação profissional em nível superior a docência, sobretudo, em vista da falta de oferta de educação profissional de forma consolidada e significativa na maioria dos sistemas públicos de ensino.

Uma outra especificidade da educação técnica e profissional diz respeito ao seu objeto de estudo e intervenção, a tecnologia. Por se configurar como uma ciência transdisciplinar, é próprio dessa modalidade educacional “[...] ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos [...]”. (Machado, 2008, p. 16) Portanto, a docência na educação profissional não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, sem a reflexão das lições deixadas por experiências pessoais e/ou coletivas, nem mesmo sem a proposição de futuros possíveis.

### **3. Educação Continuada e os Espaços de Formação: Sentidos e Significados no Contexto Escolar**

Ante os desafios presentes na formação docente, inadequada em virtude da ausência de aprendizagens relativas aos saberes didático-pedagógicos, sobretudo no âmbito da EPT, destaca-se que a dimensão formação continuada, nas áreas de conhecimento onde os

professores já atuam ou pretendem atuar, adquire maior importância. Devido às mudanças rápidas e contínuas na contemporaneidade, Silva (2000, p. 89) enfatiza “[...] a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e sócio-organizacionais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada”. Os desafios de uma sociedade em contínua mudança justificam a formação contínua ou a formação ao longo da vida. Ou seja, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (Gatti, 2008, p. 58), aspecto que demandou o incremento de políticas educacionais em resposta aos problemas presentes nesse contexto.

Medeiros & Bezerra (2016) salientam que as décadas de 1980 e 1990 foram cruciais para a superação dos anos anteriores, principalmente, em referência ao tratamento dispensado às políticas do ensino. Gradualmente percebeu-se, a partir dessa época, a introdução de novos modelos formativos voltados para o ensino superior, como cursos sequenciais, educação a distância e outros programas. Daí o visível crescimento da procura e oferta de formação nos mais diversos níveis educacionais, grupos profissionais e contextos organizacionais, pois, as necessidades formativas hoje mais que em outras épocas, contribuem para inovações teóricas e uma provável resignificação da prática pedagógica, o que reverbera a formação contínua.

Como etapa sequencial à formação inicial, a formação contínua adquiriu status qualitativamente diferenciado, sendo, pois, dimensão necessária ao exercício da atividade docente. Segundo Silva (2000), a formação contínua como potencializadora de desenvolvimento, aponta para distintas perspectivas: desenvolvimento pedagógico contínuo; descoberta contínuas de si próprio; desenvolvimento cognitivo contínuo; desenvolvimento teórico contínuo; desenvolvimento contínuo profissional e da carreira.

A formação contínua tem implícito que o aperfeiçoamento dos professores aponta tanto para finalidades individuais quanto para o aspecto social da educação. Medeiros & Bezerra (2016) expressam que enquanto percurso profissional que não se limita à formação inicial, reconhece-se que a formação contínua representa uma luta por novos significados quanto uma luta em torno de novas competências que assinalem um saber-fazer coerente com as novas demandas sociais.

Outras perspectivas formativas podem ser identificadas, como ressalta Silva (2000), que cita como exemplos as oficinas de formação, dos projetos e dos círculos de estudos, as quais têm inerentes a mobilização e iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Gatti (2003) observa que é preciso ver os professores como sujeitos essencialmente

sociais imersos numa realidade – social, política, econômica e cultural – na qual partilham-se cultura, conhecimentos, valores e atitudes, representações de bases sociais e intersubjetivas.

Pelo exposto, a formação continuada objetiva incentivar a apropriação/ressignificação/construção dos saberes pelos professores, como estratégia para a (re)construção do seu perfil profissional e o aperfeiçoamento da profissão. Com aporte teórico de José Gimeno Sacristán que compreende a prática pedagógica como uma práxis dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, Wengzynski & Tozetto (2012) expressam que a formação continuada deve ser pensada como meio para articular antigos e novos conhecimentos, de forma a promover mudanças nas práticas docentes.

Assim, no âmbito normativo, ou seja, das políticas públicas, a Lei 9.394/1996 (LDB) expressa que cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, quer seja no local de trabalho, ou a distância ou em instituições de educação básica e superior, tanto em programas e cursos de educação profissional quanto em cursos de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

No âmbito institucional, destaca-se a importância da criação de espaços para os estágios necessários à formação para a vivência de situações didáticas eficazes; dos espaços de reflexão e discussão das propostas curriculares e projetos educativos; dos espaços para a discussão das condições de trabalho; a integração da escola com a sociedade e; uma aproximação com as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2002, p. 99). Há, pois, um consenso de que a formação é mais eficaz quando realizada no próprio âmbito escolar, bem como inserida na realidade cotidiana do professor. Compreende-se, pois, que a escola como lugar de formação continuada tem uma dimensão emancipatória, processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se almeja a partir do trabalho docente.

Na dimensão da responsabilidade docente, além da clara a necessidade de um programa institucional de formação permanente, é indiscutível a postura do professor em se compreender como alguém que, por profissão, precisa estar em contínua formação. (Freire, 2001). Nesse aspecto, demanda-se do docente participar da elaboração da proposta pedagógica; do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica; sensibilidade e cuidado com a aprendizagem dos alunos; colaboração nas atividades de articulação entre a escola, as famílias e a comunidade; cumprimento da jornada de trabalho; além de participação integral nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. (Brasil, 2002).

Conforme disposto no PCN+, a escola, ao ser um espaço de formação permanente, contribui tanto para capacitação do docente em relação às questões da dinâmica didático-pedagógica, quanto com a afirmação da identidade docente e com o estreitamento de laços com sua comunidade, aspectos característicos do seu papel social.

Numa perspectiva formal/informal, demanda-se à instituição escolar a tarefa de criar espaços alternativos onde os professores possam ampliar o horizonte cultural e desenvolver a autonomia como membro de uma comunidade profissional. Também, é importante firmar parcerias com as várias instituições, promover intercâmbios, cursos, seminários, palestras etc., espaços de formação importantes para atualização, troca de saberes e ampliação do universo cultural e profissional. Entretanto, não se deve perder de vista a ligação entre essas formações e as questões e demandas do ambiente escolar. (Referenciais, 1999).

#### **4. Dados em Discussão: A Percepção dos Espaços de Formação na Voz dos Professores**

A discussão proposta neste texto foi de natureza exploratória e qualitativa, tendo em vista que se abordou a formação de professores não licenciados para a EPT, aspecto requerido pela Resolução CNE/CEB 6/2012. Gil (2010) considera que a pesquisa exploratória permite familiarização com o objeto de estudo, numa tentativa de compreensão das suas especificidades. Acerca do aspecto qualitativo do problema, Richardson (1999), Minayo (2002) e Flick (2009) dizem que esta abordagem é a mais adequada à compreensão de fenômenos sociais em suas diferentes perspectivas. Ainda, Pereira, et al., (2018, p. 67) pontuam que na pesquisa qualitativa a coleta de dados ocorre no ambiente natural, bem como interessa ao pesquisador inferir acerca do “significado” que as pessoas dão as coisas, foco da sua atenção quando da interpretação dos dados. Nesse sentido, buscou-se compreender, a partir da perspectiva dos docentes participantes do estudo, os sentidos e significados que estes sujeitos atribuem à formação pedagógica para a docência na EPT.

A fim de embasar teoricamente a discussão, o estudo contou com a pesquisa bibliográfica e documental, aspectos essenciais em qualquer investigação (Richardson, 1999; Minayo, 2002; Flick, 2009; Gil, 2010). Metodologicamente, adotou-se a revisão narrativa. De acordo com Rother (2007, p. v), as revisões narrativas constituem-se da análise da literatura publicada atendendo aos interesses e interpretação do autor, portanto, possibilita adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo; porém, não permite reprodução dos dados e nem fornece respostas quantitativas para questões específicas. Complementando-se o exposto acerca da revisão da literatura narrativa ou

tradicional, Cordeiro, et al., (2007) salientam que esta metodologia é mais aberta, não exige um protocolo rígido de busca das fontes, portanto, confere mais liberdade na escolha do referencial bibliográfico.

Para contextualização do conteúdo teórico desta proposta, foi aplicado um questionário aos professores de um *campus* do IFMG. Na discussão dos dados do questionário, esses profissionais foram identificados como DOCENTE, assegurando-se anonimato aos mesmos quando da apresentação das respostas. Para a discussão dos dados, utilizou-se à análise de conteúdo de Bardim (2011), técnica que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Nessa perspectiva, formulou-se as seguintes categorias de análise: *Perfil acadêmico dos participantes; Formação para a docência no IFMG; Papel institucional e a prática docente no IFMG; Motivação para a formação continuada; Espaços de formação continuada em serviço.*

Acerca do **Perfil acadêmico dos participantes**, o *campus* do IFMG participante dessa pesquisa possui 21 (vinte e um) docentes, dentre os quais 9 (nove) responderam o questionário. Dentre os respondentes, 5 (cinco) eram professores e 4 (quatro) professoras. Ainda os respondentes, seis (6) possuem curso de licenciatura e três (3) não são licenciados. Dentre os três docentes não licenciados, 2 (dois) possuem formação pedagógica complementar para a docência (licenciatura), conforme o disposto na Resolução CNE/CEB 6/2012, sendo que 2 (dois) também cursam a pós-graduação lato sensu em Docência ofertada no IFMG. A seguir, a partir das informações acadêmicas disponibilizadas no currículo Lattes, o Gráfico 1 apresenta o perfil acadêmico dos 21 (vinte e um) docentes e o Gráfico 2, o perfil acadêmico dos 15 (quinze) docentes da formação técnica.

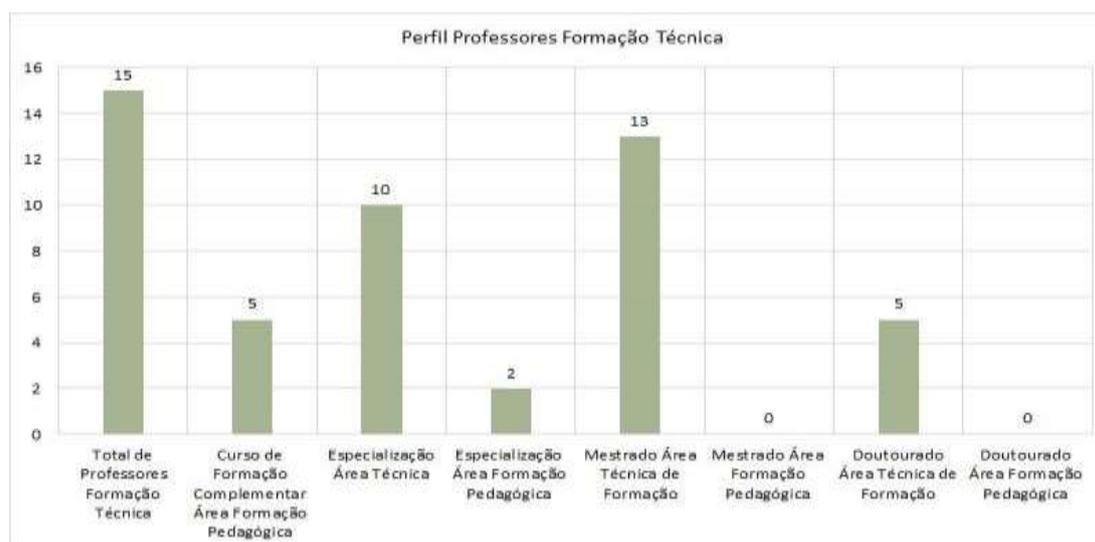
**Gráfico 1** – Perfil acadêmico dos docentes: formação geral e técnica.



Fonte: Autores (2020).

Este Gráfico 1 apresenta tanto o número de docentes da formação geral (ou propedêutica) quanto da formação técnica, ambos perfazem o total de 21 docentes no referido *campus*. Ainda, traz também informações quanto a formação destes profissionais na graduação (bacharelado e licenciatura) e na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), dados importantes para a verificação da formação pedagógica para a docência na EPT.

**Gráfico 2** – Perfil acadêmico dos docentes da formação técnica.



Fonte: Autores (2020).

Já os dados apresentados no Gráfico 2 referem-se somente aos docentes da formação técnica, mencionando também as escolhas formativas destes sujeitos no âmbito da formação continuada, aspectos importantes para a análise dos dados quando do diálogo com o referencial teórico escolhido para a discussão aqui proposta, ou seja, o pontuado na Resolução CNE/CEB 6/2012, que demanda pela formação pedagógica dos docentes não licenciados em exercício na EPT.

Diante do exposto, é perceptível pela observação dos Gráfico 1 e 2 os investimentos dos docentes na formação continuada – especialização, mestrado e doutorado – dimensão importante do desenvolvimento profissional. Porém, um dado observado tanto nos dados do questionário como no currículo Lattes, o fato de alguns professores da formação geral – propedêutica – não serem licenciados, ou seja, são apenas bacharéis em áreas que demandam formação inicial em licenciatura. 3 (três) professores encontram-se nessa situação, sendo que apenas 1 (um) revelou cursar uma licenciatura. Esse aspecto revela que a escola também

contribui para a situação que os especialistas do campo da educação reivindicam mudanças, a necessidade de formação pedagógica dos docentes para a prática pedagógica em sala de aula.

Contextualizando o exposto nos gráficos com os dados do questionário, acerca da escolha dos cursos para a formação continuada, a maioria dos docentes, 5 (cinco), respondeu que prioriza a formação didático-pedagógica, entre os quais 4 (quatro) docentes são da formação geral, ou seja, licenciados. Outros 3 (três) docentes revelaram pensar na formação inicial e 1 (um) docente pontuou pensar primeiro na utilidade do curso tanto para a vida pessoal quanto profissional.

Acerca da formação pedagógica, infere-se que a tendência revelada pelo questionário não se traduz na prática, prevalecendo a priorização dos saberes da formação saberes específicos – conhecimentos das áreas técnicas – em detrimento da construção de conhecimentos pedagógicos. Ao analisar sob a ótica do “notório saber”, permanece a ideia de que para ser professor na EPT basta ter conhecimentos técnicos, aspecto amparado pelos dados dos Gráficos 1 e 2 e, muitas vezes, corroborado pela própria instituição.

Portanto, como a maioria dos docentes são da área de formação técnica, os investimentos na formação continuada em saberes pedagógicos se justificam, conforme explicitado na Resolução CNE/CEB 6/2012. É importante reforçar, segundo Tozetto (2017), que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar. Nesse sentido, é fundamental que professores e instituições de ensino percebam e reflitam a necessidade de se investir na formação continuada como forma de investimento na escola.

Sobre a categoria **Formação para a docência no IFMG**, no âmbito do IFMG são ofertados sete cursos superiores de licenciatura: em Ciências Biológicas, em Computação, em Física, em Geografia, em Letras: Português-Inglês, em Matemática e em Pedagogia. No nível da pós-graduação *lato sensu*, os cursos destinados à formação de professores ofertados pelo IFMG compreendem: Educação Matemática, Docência (com ênfase na Educação Básica ou Profissional), Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e Ensino e Tecnologias Educacionais. Já no nível da pós-graduação *stricto sensu*, cita-se o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A oferta desses cursos tem amparo na Lei 11.892/2008, a qual em seu art. 7º confere aos IF a função de ministrar “cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional”.

Uma análise sob a ótica da legislação educacional que regula a RFEPCT – a exemplo das Leis 9.394/1996 e 11.892/2008 – aos professores dos IF é atribuído o exercício da

docência tanto na educação básica quanto no ensino superior. Sobre essa função, Costa (2016) e Kasper (2016) expressam a crítica de especialistas do campo da educação, mais especificamente da formação docente, os quais dizem que esse debate não foi realizado com as universidades e faculdades, *loci* naturais de formação de professores para o exercício da docência, quando da criação dos IF. Para além das críticas, Pacheco (2010, 2011) defende a formação de professores no âmbito dos IF, tendo em vista que consolida outras experiências bem-sucedidas, a exemplo das políticas de formação docente implementadas pelos CEFET.

No entanto, pressupondo-se que os professores inabilitados – do ponto de vista da formação didático-pedagógica – atuem nos referidos cursos de licenciatura e de pós-graduação formando futuros docentes, ressalta-se a urgência da necessidade de formação pedagógica dos docentes não licenciados no contexto do IFMG, em atenção ao exposto na Resolução CNE/CEB 6/2012. Enfatiza-se, assim, a perspectiva de Freire (2001), Piletti (2010), Candau (2011) e Luckesi (2011), que dizem que não é facultado ao professor sem a adequada formação para o exercício docente “se aventurar” a ensinar em sala de aula, tendo em vista que para ensinar exige-se metódica, pesquisa, reflexão e criticidade, ética, incorporação do novo e da novidade. Cumpre saber que está expresso no Parecer CNE/CEB N° 11/2012 o seguinte:

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento [...]”. (CNE, 2012, [p. 64-65])

Cumpre acrescentar que o IFMG *Campus* Arcos, em razão da lacuna histórica no contexto educacional brasileiro e em atendimento à Resolução CNE/CEB 6/2012, lançou o primeiro edital relativo à chamada para o curso de especialização em Docência, alcançando 159 docentes da formação técnica. (IFMG, 2019). Reflete-se que percentualmente o número de docentes participantes do curso não é tão representativo, pois, segundo dados revelados por Araújo (2020) em sua pesquisa de doutorado, o IFMG possui em seu quadro 936 docentes efetivos. Pode-se inferir, portanto, que a baixa adesão pode ser um reflexo da cultura política educacional até então praticada, a qual não exige dos professores da EPT saberes pedagógicos formais para o exercício da docência no âmbito dos cursos técnicos e superiores.

Em relação ao **Papel institucional e a prática docente no IFMG**, os aspectos *ambiente escolar, plano de desenvolvimento institucional, infraestrutura, funcionamento*

*escolar, sistemas, projeto político-pedagógico, processos de ensino-aprendizagem, aspectos do trabalho e da carreira docente etc.*, foram mencionados por alguns docentes participantes da pesquisa como sendo pontos importantes na circunscrição da profissionalidade docente na EPT. Os mesmos explicitaram a importância da abordagem dessas questões enquanto ação de acolhimento aos docentes, tanto pela Direção Geral quanto pelas Direções de Ensino, de Planejamento, de Recursos Humanos e Coordenação Pedagógica dos *campi*. Na visão dos docentes, essa ambientação e/ou treinamento faz diferença ingresso, vivência e desenvolvimento do trabalho educativo, pois, a percepção da sensação de cuidado pelos docentes no acolhimento contribui positivamente na imagem da instituição. Assim, reflete-se que o acolhimento deve ser uma prática na vivência escolar, ou seja, esse aspecto deve ser uma política institucional, a qual deve estar circunscrita no âmbito da formação continuada e em serviço dos docentes.

Para além do processo de ensino-aprendizagem, a escola cumpre certos papéis, principalmente, com alunos e docentes. Na perspectiva de Pacheco (2010), no contexto da atual RFEPECT, os IF representam a valorização da educação e das instituições públicas de ensino, bem como materializam o protagonismo de um projeto político-pedagógico inovador e progressista na construção de sujeitos históricos. Nesse sentido, a compreensão da importância dos IF para a educação, bem como do seu papel – social, educacional, cultural, econômico e político (Frigotto, 2001) – na constituição dos sujeitos e da sociedade, num país como o Brasil com suas disparidades e especificidades regionais, requer dos seus gestores e de toda a comunidade escolar um papel mais proativo e de relevância para o fortalecimento da identidade institucional dos IF, assim como para com o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

O exposto tem reflexos na prática educativa que, quando bem vivenciada e compreendida, impõe aos docentes o dever de se capacitar permanentemente, como propõe Freire (2001). Ao refletirem sobre a perspectiva crítico-reflexiva nos cursos praticados na formação continuada, os respondentes afirmaram que essa dimensão é um componente importante ao desenvolvimento profissional docente. “Todos os cursos que fiz foram importantes para minha prática. [...] tive apoio inclusive financeiro para essas atividades”, relatou o DOCENTE A. Sobre a perspectiva reflexiva, o DOCENTE C disse: “Todo curso voltado para a prática docente, e mesmo palestras sobre o tema, convidam-nos a pensar sobre nossa própria prática em sala de aula”. Essa reflexão foi complementada pelo DOCENTE E, que expressou: “O conhecimento amplo (em vários níveis e áreas) permite-nos ter uma visão

ampliada do contexto em que vivemos. Além disso, permite fazer a integração entre as diversas dimensões do conhecimento”.

O foco dado à formação continuada reflete muito os interesses do profissional. No contexto educacional, é papel da instituição escolar valorizar e incentivar a capacitação dos seus docentes em questões ligadas à prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem, como aspectos essenciais ao desenvolvimento profissional e escolar. Acerca do foco da formação continuada o DOCENTE I ponderou “Antes de ingressar ao IFMG não realizei cursos relacionadas a prática educativa. Meu foco era a área técnica profissional. Apesar disso, em outras instituições de ensino que trabalhei, sempre tínhamos treinamento e orientações voltadas sobre esse assunto”.

Como parte do papel institucional na capacitação continuada dos docentes, a oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência pelo IFMG Campus Arcos, para além de uma exigência normativa, representa um elemento motivador para o docente em relação à aquisição de saberes relativos à formação para a prática pedagógica. As palavras dos docentes a seguir ilustram o pontado. “A pós-graduação *lato sensu* que estou concluindo em docência no ensino médio foi a qualificação que mais me permitiu este exercício”. (DOCENTE H). “Depois que ingressei no IFMG, comecei a cursar o curso de Pós Graduação ofertado por um campus da própria instituição que me ampliou os horizontes acerca da prática educativa”. (DOCENTE D).

Evidencia-se que professores e escolas têm responsabilidade com o processo de formação contínua. Além da dimensionalidade da prática pedagógica em todas as suas nuances, cabe à escola o papel político e pedagógico de garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária. Aí está compreendida a garantia do desenvolvimento dos seus profissionais, como premissa para o seu próprio desenvolvimento. Ao professor, é exigido na contemporaneidade a busca de soluções às demandas da escola, nas quais perpassam o seu próprio desenvolvimento profissional, processo que não se esgota, mas contínuo ao longo da sua vida profissional.

Em relação à **Motivação para a formação continuada**, a maioria dos professores concordaram que institucionalmente tem apoio para a busca pela formação permanente, principalmente, para participação em cursos no campo da pós-graduação *stricto sensu*. Neste sentido, quando indagados sobre a contemplação das suas aspirações pessoais nas ações desenvolvidas pela/na instituição, os docentes afirmaram que suas aspirações profissionais e formativas são contempladas quando do desenvolvimento de atividades de formação e capacitação docentes. Sobre isso, o DOCENTE E salienta o seguinte: “na instituição há

divulgação de diversos cursos de formação em serviço de outras instituições e do IFMG, inclusive já fiz alguns voltados para a elaboração de materiais para educação a distância”.

Acerca dos elementos motivadores para a busca da formação continuada, citam-se: o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente, atualização/aprimoramento da prática educativa, conhecimento de novas áreas, perspectiva financeira e desenvolvimento da carreira docente. Esses aspectos relatados pelos docentes vão ao encontro do discurso de Silva (2000), que diz que a formação contínua potencializadora do desenvolvimento docente aponta para distintas perspectivas: desenvolvimento pedagógico, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e da carreira, descoberta do sujeito educador. Está, portanto, implícito que o aperfeiçoamento contínuo dos professores aponta para finalidades individuais/pessoais e, de modo explícito, aponta para os aspectos profissionais e sociais da educação.

Assim, entre a paixão, criatividade, encantamento, vocação, sensibilidade, transformação etc., as motivações para a docência são diversas. Para o DOCENTE C, a escolha desse caminho foi por “motivações pessoais”, ao que o DOCENTE F disse “vocação para o ensino”. Já o DOCENTE G considera a “paixão em transmitir e captar conhecimento”, mesmo aspecto aludido pelo DOCENTE I, que ponderou:

*Por gostar de ensinar e por ter a oportunidade de repassar o conhecimento e experiência profissional. Penso que o conhecimento é uma ferramenta de transformação de vida. Além disso, gosto também da minha área de atuação e das aplicabilidades na vida cotidiana ou no ramo industrial. São infinitas possibilidades na área de elétrica, o que torna o meu "trabalho" interessante e prazeroso. Coloco a palavra trabalho entre aspas porque nem sempre de fato vejo dessa forma.*

Por nem sempre encarar aquilo que fazemos como um trabalho, pois, fazemos porque gostamos, o DOCENTE H revelou estar em “encantamento com a profissão e oportunidade de trabalho”. Oportunidade também foi o que disse o DOCENTE B ao expressar “oportunidade de trabalho e encantamento com a profissão”, assim como relatou o DOCENTE D: “Oportunidade de trabalho, afinal, para um físico, não há tanta diversificação no ingresso do mercado de trabalho. Porém, a profissão me encanta. Sempre gostei, mesmo quando aluno, de dar aula, de estudar um conteúdo a ponto de ser capaz de explicá-lo a outra pessoa”.

Outro aspecto interessante nas escolhas refletiu o DOCENTE A ao pontuar o seguinte:

*Eu fui servidora federal de caráter administrativo durante 12 anos e considerava o trabalho monótono. Ao terminar o curso de Letras busquei a docência por considerar que é uma atividade de criatividade, o que foi para mim libertador do trabalho braçal e mecânico que eu realizava antes de me tornar docente.*

Além de uma reviravolta na carreira, a profissão docente abre portas e caminhos para a construção de uma nova realidade. Nesse sentido, o DOCENTE E expressou: “Acredito que é pela educação que nos tornamos seres humanos melhores. É por meio dela que temos a oportunidade de nos sensibilizarmos com a realidade do outro e podemos promover mudanças que diminuam realidades excludentes e preconceituosas”.

Entre idas e vindas, entre desafios e encantamentos, o professor vai se moldando, se transformando e se adaptando entre as situações pessoais, profissionais e sociais do cotidiano. É entremeio a esse processo que o professor vai (re)construindo sua carreira docente. Para finalizar esse trecho, tomemos como base as reflexões de Tozetto (2017, p. 24542), que pontua o seguinte acerca do profissional docente:

*Assim, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no qual cada sujeito é um, singular, devido a contextos, crenças, concepções e opiniões diferentes. [...] um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação de parte do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo de interpretar o mundo e o dar sentido.*

Já no âmbito da **Espaços de formação continuada em serviço**, para Tozetto (2017) a escola como *locus* da formação docente possibilita a interpretação do cotidiano, a partilha de vivências significativas, a reflexão sobre a própria realidade e a troca entre os pares. Observando-se o exposto, os docentes compreendem que a formação em serviço contempla ações relativas a reuniões, cursos, palestras, grupos de estudo e trabalho, etc., ações que não estão restritas ao debate das questões pedagógicas de sala de aula. Sobre as reuniões, enquanto campo de formação, o DOCENTE E evidencia que todos os professores participam desse tipo de atividade, considerando-se que essas ações fazem parte da rotina de trabalho do professor no ambiente escolar. Assim, expressa: “Participamos de reuniões nas quais aspectos pedagógicos são discutidos e alternativas são propostas e, quando aprovadas, colocadas em prática”. Em relação à participação em eventos institucionais – palestras, seminários, colóquios, etc. – o DOCENTE C fala o seguinte: “participei do ciclo de palestras sobre prática

docente ofertadas pela Reitoria, mas como estão concentradas nos campi da região metropolitana, nem sempre consigo ir”. Como o IFMG possui campus em diversas cidades, muitas vezes a distância e a questão financeira dificultam o acesso e a participação de todos os profissionais interessados nas ações formativas. Nesse sentido, o DOCENTE A evidencia: “procuro participar das atividades propostas e tenho financiado, dos meus proventos, as atividades das quais quero participar”.

Ainda existe uma incompreensão do que seja a formação em serviço, aspecto que pode ser visualizado na argumentação do DOCENTE H, que expressou: “creio que a formação em serviço acontece principalmente com a maioria dos docentes das áreas técnicas, em especial àqueles que não possuem licenciatura”. Na perspectiva de Tozetto (2017, p. 24547), “a formação continuada tendo a escola como locus da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre os pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica”. Com esse direcionamento, tanto os professores da formação propedêutica quanto da formação técnica devem ser igualmente contemplados nas ações de formação docente em serviço.

Em relação à existência de espaços formais/informais de formação em serviço, no ambiente escolar, seis docentes acenaram afirmativamente para esses espaços no campus. Outros três docentes compreendem não haver esses espaços formativos, contudo, não argumentaram sobre a questão. Entre aqueles que disseram haver espaços de formação em serviço, o DOCENTE C ressalta: “temos com alguma frequência palestras de especialistas no campus que auxiliam no aprimoramento da prática docente”. O DOCENTE E lista em sua fala alguns espaços formais e informais de formação: “formais: cursos online, inclusive de outras instituições. Informais: reuniões”. Já o DOCENTE F cita como ações de formação em serviço os “cursos ofertados pela instituição, sala de professores”. Para o DOCENTE G, “são ofertados cursos FIC, em que os servidores também podem participar, de forma presencial e EaD”. Refletindo sobre ambiente de trabalho do IFMG, os DOCENTES A, E, F e I elegeram como espaços propícios para a formação em serviço os “grupos de estudos, reuniões pedagógicas; sala de professores e laboratórios”. Ao observar os relatos dos professores, percebe-se que as ações e espaços de formação em serviço são compreendidos enquanto sinônimos por esses profissionais.

Salienta-se, portanto, que os espaços de formação em serviço compreendem as instâncias política, administrativa, pedagógica, cultural, relacionais, etc., as quais dialogam com as questões que relativas aos cursos de formação inicial e continuada, com a vida familiar, com o ambiente de lazer, com os espaços educativos onde estão inseridos, com os

recursos didáticos utilizados, com as experiências da vida profissional, etc. Como ainda restam incertas estas questões no imaginário docente, evidencia-se que a escola deva prover tempos e momentos de formação de modo institucionalizado, planejado e claro.

## **5. Considerações Finais**

Discutiu-se nesse texto a importância da educação continuada de professores para o adequado desempenho da prática educativa em sala de aula, tendo em vista que a formação permanente – ou ao longo da vida – é condição essencial ao desenvolvimento profissional do docente, sobretudo para o desenvolvimento da própria escola. Ao abordar nesse texto a formação continuada do docente, em relação à aquisição de saberes pedagógicos, gradualmente foram reveladas reflexões acerca do papel da escola enquanto locus de formação de sujeitos, formação que se constrói através das relações estabelecidas entre todos aqueles que compartilham desse espaço.

Por intermédio da análise da historicidade da educação, em específico da técnica e profissional, percebe-se que o campo da formação de professores – inicial e continuada – apresenta-se complexo e diversificado, tendo em vista que sempre foi marcado por discontinuidades nas políticas e programas educativos, o que implicou em concepções que terminam por (des)construir a profissão docente.

A análise dos dados revelou que os professores participantes da pesquisa atribuem grande valor à formação continuada, enquanto dimensão necessária ao desenvolvimento profissional, ascensão na carreira, atualização de saberes e construção de conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência e tendo a escola como locus de formação. No entanto, na análise do perfil acadêmico dos docentes, percebeu-se que essa importância não se traduz na prática, pois, a maioria dos docentes da área da formação técnica não procuram buscar no campo pedagógico os conhecimentos necessários à prática educativa, focando sua educação continuada nos saberes próprios da formação inicial.

Outro aspecto que merece mais reflexão do docente, assim como da instituição de ensino é o referente à concepção da educação técnica e profissional subserviente às demandas e anseios do mercado de trabalho. No contexto dos processos reflexivos, que compreendem os docentes como sujeito históricos e políticos no processo educacional, demanda-se que os mesmos, conscientes do seu papel de agente potencializador da transformação humana, compreenda a educação, em específico a educação técnica e profissional, enquanto dimensão

fundamental para a emancipação e empoderamento dos sujeitos frente à precariedade da realidade social, essa circunscrita em meio aos preceitos de uma sociedade capitalista excludente e de bases neoliberais.

A importância atribuída à formação contínua de professores na contemporaneidade deve-se às novas exigências em relação ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber ser e fazer profissionais. Posto que as emergências cotidianas do ambiente escolar não possibilitam aos docentes perceberem/compreenderem que em toda a dimensionalidade da prática pedagógica perpassam processos de aprendizagem continuada, é requerido o protagonismo escolar em conceber espaços e tempos de formação em serviço, de modo que os docentes tenham momentos de reflexão acerca da própria prática e, assim, compreender a importância da própria capacitação no percurso da sua ação pedagógica.

Compreende-se que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências. Nesse sentido, demanda-se que os professores reflitam e analisem criticamente sobre as representações e crenças acerca da própria prática pedagógica, objetivando transformá-las e desenvolvê-las. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que esses momentos formativos, formais ou informais, por vezes incompreendidos pelos professores, sejam planejados e sistematizados nas escolas e redes de ensino. Assim, compete às instituições escolares, através do investimento no desenvolvimento profissional do professor, investir em seu próprio desenvolvimento, em resposta às demandas da prática pedagógica e das necessidades sociais dos sujeitos.

Como o estudo aqui empreendido partiu apenas da análise dos dados do questionário, considera-se relevante aprofundar a discussão a partir da entrevista, focando os sentidos que os docentes atribuem às escolhas formativas para o ensino na EPT. Também, é importante outros olhares, sobretudo no âmbito das políticas públicas, em toda a rede federal acerca da Resolução CNE/CEB 6/2012 pós 2020, limite para que os referidos docentes adquirissem a formação pedagógica.

## **Referências**

Araújo, M. B. (2020). *Corpos negros docentes: identificando trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Seção 1*, 27833. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Brasil. (2002). A escola como espaço de formação docente. In: Brasil. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias* (pp. 101-104). Brasília: MEC, SEMTEC.

Brasil. (2008). 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. *Diário Oficial da União*, de 29 de dezembro de 2008. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm).

Borges, M. C.; Aquino, O. F.; & Puentes, R. V. (2011). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 94-112. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.

Caldas, L. (2011). A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: Pacheco, E. M. (org.). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 33-45). Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Moderna. Recuperado de <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>.

Candau, V. M. (2011). A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: Candau, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 13-24.

Cordeiro, A. M.; Oliveira, G. M.; Rentería, J. M.; & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>.

Costa, E. A. P. (2017). Reflexões sobre a formação de professores: dilemas recorrentes e algumas questões em curso. *Polêmica*, 17(3), 60-78. <https://doi.org/10.12957/polemica.2017.31043>.

Costa, M. A. (2016). *Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?* Curitiba: Appris.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED.

Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19(1), 71-87. <https://doi.org/10.5007/%25x>.

Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 191-204. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Instituto Federal de Minas Gerais. (2019). *Resultado final do edital nº 83/2018*. Belo Horizonte: IFMG. Recuperado de <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/ResultadoFinaldoEditalN832018.pdf>.

Kasper, P. P. (2016). *Formação de professores: um olhar sobre a educação profissional*. Curitiba: Appris.

Luckesi, C. C. (2011). O papel da didática na formação do educador. In: Candau, V. M. (Org.). *A didática em questão* 31. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 25-34.

Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.

Medeiros, L. M. B.; & Bezerra, C. C. (2016). Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: Sousa, R. P.; Bezerra, C. C.; Silva, E. M. & Moita, F. M. G. S. (org.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. (pp. 17-37). Campina Grande: EDUEPB. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>.

Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38.  
<https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>.

*Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. (2010). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>.

Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-29.

Pacheco, E. M. (2011) Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: Pacheco, E. M. (org.). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 13-32). Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Moderna. Recuperado de <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>.

Pacheco, E. M. (org.). (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Moderna. Recuperado de <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>.

Pereira, A. S.; Shitsuka, D. M.; Parreira, F. J.; & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria: UFSM, NTE. Recuperado de [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1)

Piletti, C. (2010). *Didática geral*. 24. ed. São Paulo: Ática.

*Referenciais para formação de professores.* (1999). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), vii-viii (Editorial). <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, 9(1), 7-19. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

Scheibe, L. (2008). Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, 2(2-3), 41-53. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123>.

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>.

Tozetto, S. S. (2017). Docência e formação continuada. In: *Anais, 13 Congresso Nacional De Educação* (pp. 24537- 24549). Curitiba. Curitiba: PUCPR. Recuperado de [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503\\_13633.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf).

Wengzynski, D. C.; & Tozetto, S. S. (2012). A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: *Anais, 9 Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul - ANPED SUL* (pp. 1-15). Caxias do Sul. Rio de Janeiro: ANPED. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

César dos Santos Moreira – 35%

Luciana Bessa Coelho – 35%

Nilton Vieira Júnior – 30%