

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

EMERSON CARLOS DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
RIO GRANDE DO NORTE: ENTRE OS DISCURSOS E SUA MATERIALIZAÇÃO**

NATAL
2026

EMERSON CARLOS DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
RIO GRANDE DO NORTE: ENTRE OS DISCURSOS E SUA MATERIALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL
2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBi

Silva, Emerson Carlos da.
S586f Formação docente em educação profissional e tecnológica no Rio Grande
do Norte : entre os discursos e sua materialização / Emerson Carlos da Silva.
– 2026.
176 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

Orientador(a): Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Formação docente. 2. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 3.
Políticas educacionais – Materialização. 4. Rio Grande do Norte. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377.8(813.2)(043.2)

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439

EMERSON CARLOS DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
RIO GRANDE DO NORTE: ENTRE OS DISCURSOS E SUA MATERIALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 06/02/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. João Kaio Cavalcante de Moraes – Titular Externo
Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Darlan Dantas Alves de Araújo – Suplente Externo
Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do
Norte/Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico essa tese a Deus, por me permitir essa incrível experiência, e à minha família, por ser o alicerce em todos os momentos, especialmente nos dias em que a caminhada parecia mais difícil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de toda inspiração e luz, por me conceder a vida, a força e a serenidade para enfrentar os desafios desta jornada. Foi Sua presença silenciosa e constante que guiou meus passos e renovou minha esperança nos momentos de cansaço e incerteza.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte que tornou possível a realização desse sonho.

À minha querida orientadora Professora Doutora Ana Lúcia Sarmento Henrique registro profunda gratidão pela excelente orientação, pela escuta atenta e pelo olhar criterioso que direcionaram este trabalho. Sua dedicação, paciência e compromisso com a ciência foram um exemplo que levarei para toda a vida. Obrigado por acreditar em mim.

Aos professores leitores Dr. João Kaio Cavalcante de Moraes, Dr. José Mateus do Nascimento, Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares que contribuíram bastante com a construção de cada capítulo dessa tese e à banca examinadora, que além dos professores citados, contou também com a colaboração dos professores Dr. Francisco das Chagas Silva Souza e Dr. Darlan Dantas Alves de Araújo, agradeço não apenas pelo tempo dispensado, mas pelo cuidado nas observações, pelas contribuições valiosas e pelo incentivo à excelência acadêmica.

Aos professores entrevistados, minha sincera gratidão por abrirem um espaço em suas agendas e em suas reflexões para compartilhar vivências e saberes. Cada palavra e cada relato ajudaram a dar sentido e profundidade a esta pesquisa.

Aos amigos do PPGEP, especialmente a Jeanne Bulcão e a Melody Harmony agradeço pelas conversas inspiradoras, pelas críticas construtivas e pelas sugestões que, muitas vezes, surgiram nos momentos mais inesperados e que ampliaram horizontes e ideias.

À minha família, especialmente minha mãe Suzanete, meu pai Francisco Hélio, meu filho João Guilherme, minha companheira Janaína e aos amigos, meu afeto e gratidão eternos. Foram vocês que, com palavras de encorajamento, gestos de carinho e compreensão diante das minhas ausências, sustentaram minha motivação. Este trabalho também é fruto do amor, paciência e confiança que sempre depositaram em mim.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996, p. 61).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre o discurso oficial sobre a formação docente para a Educação Profissional (EP), considerando o que instituem os documentos normativos e reguladores, e a materialização da formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em instituições da rede estadual, no município de Mossoró/RN. Como objetivos específicos, buscou-se realizar um levantamento diagnóstico sobre a formação dos professores, centrando a formação voltada para a Educação Profissional e Tecnológica; realizar uma análise documental da legislação que norteia a formação docente voltada para a EPT no âmbito estadual, por conseguinte as possíveis ações que o Estado tem realizado para a formação dos docentes que atuam nessa oferta curricular; analisar a percepção e a avaliação que os professores fazem sobre a formação ofertada no âmbito da EPT em paralelo às imposições da legislação própria do campo da Educação Profissional. Com isso, essa pesquisa ampara-se na tese de que existe um (des)compasso entre o discurso oficial sobre formação docente para EP, presente nos documentos oficiais (PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, Política Estadual de EPT, decretos etc), e a prática de formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica no estado do RN. Como processo metodológico, utilizou-se a pesquisa de campo, sendo a pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se de forma qualitativa e para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contou com a participação de cinco professores da Escola Estadual Professor José Nogueira e cinco professores do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa, em Mossoró/RN. Para a construção da pesquisa e análise dos dados das entrevistas utilizou-se elementos da Análise Temática, além da metodologia da triangulação. Com as análises dos resultados observados, percebeu-se a afloração da reflexão e da conscientização oportunizada pelas discussões advindas dessa formação, e uma mudança de perspectivas diante das ações formativas, isso em comparação aos resultados diagnósticos. Conclui-se, portanto, que, no contexto investigado, os professores que atuam na EPT são, majoritariamente, contratados temporariamente, o que dificulta uma formação sólida e continuada. Além disso, é possível perceber a falta de compreensão dos docentes em relacionar a EPT a uma formação mais ampla, numa visão marxiana de Educação Integral, omnilateral, tendo em vista o alinhamento dos relatos com um entendimento mercadológico dessa modalidade de ensino, fato que reforça uma formação (ou a falta de formação, tendo em vista que acontecem de forma pontual e esporádica), deficitária que tem sido ofertada a esses professores, é possível inferir que as intenções expressas nos documentos ou no discurso oficial

não se traduzem plenamente em ações concretas, confirmando a distância existente entre o que é prescrito nas políticas educacionais e o que se realiza no cotidiano escolar e, dessa forma, confirmando a tese de que há um (des)compasso entre o discurso oficial sobre formação docente para EP, presente nos documentos oficiais e a prática de formação do professor que atua na Educação Profissional no estado do RN.

Palavras chaves: Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica; Materialização de políticas educacionais; Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relationship between the official discourse on teacher education for Professional Education (PE), as established by normative and regulatory documents, and the materialization of the training of teachers working in Professional and Technological Education (PTE) in state public schools in the municipality of Mossoró/RN, Brazil. As specific objectives, the study sought to: conduct a diagnostic survey of teachers' educational backgrounds, focusing on training directed toward Professional and Technological Education; carry out a documentary analysis of the legislation guiding teacher education for PTE at the state level, as well as the possible actions undertaken by the State to provide training for teachers working in this curricular offering; and analyze teachers' perceptions and evaluations regarding the training offered within PTE in parallel with the requirements imposed by legislation specific to the field of Professional Education. This research is grounded in the thesis that there is a mismatch between the official discourse on teacher education for PE, expressed in official documents (PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, State Policy for Professional and Technological Education, decrees, among others), and the actual training practices of teachers working in Professional and Technological Education in the state of Rio Grande do Norte. Methodologically, the study employed field research, supported by bibliographic and documentary research, adopting a qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews. The research involved five teachers from Professor José Nogueira State School and five teachers from State Center for Professional Education Professor Francisco de Assis Pedrosa, both located in Mossoró/RN. The analysis of interview data was conducted using elements of Thematic Analysis, combined with methodological triangulation. The analysis of the results revealed the emergence of reflection and critical awareness fostered by the discussions arising from the training processes, as well as changes in perspectives regarding formative actions, when compared to the initial diagnostic findings. It was concluded that, in the investigated context, most teachers working in PTE are hired on a temporary basis, which hinders the development of solid and continuous professional training. Furthermore, it was observed that teachers often lack a broader understanding of PTE in connection with a more comprehensive educational perspective grounded in a Marxian conception of Integral, omnilateral Education. Instead, the reports tended to align with a market-oriented understanding of this educational modality. This finding reinforces the notion of a deficient training process (or even the absence of consistent training, given its occasional and sporadic nature) offered to these teachers. It can therefore be inferred that the intentions expressed in official documents

and discourse are not fully translated into concrete actions, confirming the gap between what is prescribed in educational policies and what is implemented in everyday school practice. Consequently, the thesis that there is a mismatch between the official discourse on teacher education for Professional Education, as expressed in official documents, and the actual training practices of teachers working in Professional Education in the state of Rio Grande do Norte is confirmed.

Keywords: Teacher education; Professional and Technological Education; Materialization of educational policies; Rio Grande do Norte.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la relación entre el discurso oficial sobre la formación docente para la Educación Profesional (EP), considerando lo que establecen los documentos normativos y reguladores, y la materialización de la formación de los profesores que actúan en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en instituciones de la red estatal, en el municipio de Mossoró/RN. Como objetivos específicos, se buscó realizar un diagnóstico sobre la formación de los docentes, centrando el análisis en la formación orientada a la Educación Profesional y Tecnológica; llevar a cabo un análisis documental de la legislación que orienta la formación docente para la EPT en el ámbito estatal, así como de las posibles acciones que el Estado ha desarrollado para la formación de los profesores que actúan en esta oferta curricular; y analizar la percepción y la evaluación que los docentes realizan sobre la formación ofrecida en el ámbito de la EPT, en paralelo con las exigencias de la legislación propia del campo de la Educación Profesional. En este sentido, la investigación se sustenta en la tesis de que existe un (des)ajuste entre el discurso oficial sobre la formación docente para la EP, presente en los documentos oficiales (PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, Política Estatal de EPT, decretos, entre otros), y la práctica formativa de los profesores que actúan en la Educación Profesional y Tecnológica en el estado de Rio Grande do Norte. Como proceso metodológico, se utilizó la investigación de campo, apoyada en la investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas. La investigación contó con la participación de cinco profesores de la Escuela Estadual Profesor José Nogueira y cinco profesores del Centro Estadual de Educación Profesional Profesor Francisco de Assis Pedrosa, en Mossoró/RN. Para la construcción del estudio y el análisis de los datos de las entrevistas se emplearon elementos del Análisis Temático, además de la metodología de la triangulación. A partir del análisis de los resultados observados, se evidenció el surgimiento de procesos de reflexión y concientización propiciados por las discusiones derivadas de la formación, así como cambios de perspectiva frente a las acciones formativas, en comparación con los resultados diagnósticos iniciales. Se concluye, por lo tanto, que, en el contexto investigado, los docentes que actúan en la EPT son mayoritariamente contratados de manera temporal, lo que dificulta una formación sólida y continua. Asimismo, se percibe la falta de comprensión por parte de los docentes al relacionar la EPT con una formación más amplia, desde una visión marxiana de Educación Integral, omnilateral, dado que los relatos se alinean con una comprensión mercantilista de esta modalidad de enseñanza. Este hecho refuerza la existencia de una formación deficitaria (o incluso la ausencia de una formación consistente,

considerando su carácter puntual y esporádico) ofrecida a estos profesores. De este modo, es posible inferir que las intenciones expresadas en los documentos o en el discurso oficial no se traducen plenamente en acciones concretas, confirmando la distancia existente entre lo prescrito en las políticas educativas y lo que se realiza en la cotidianidad escolar y, por consiguiente, confirmando la tesis de que existe un (des)ajuste entre el discurso oficial sobre la formación docente para la EP, presente en los documentos oficiales, y la práctica formativa de los profesores que actúan en la Educación Profesional en el estado de Rio Grande do Norte.

Palabras clave: Formación docente; Educación Profesional y Tecnológica; Materialización de políticas educativas; Rio Grande do Norte.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Fases da Análise Temática.....	26
Quadro 02	– Legislação sobre a formação docente a partir da LDB de 1996.....	41
Quadro 03	– Artigos sobre formação docente para atuar na EPTNM, a partir do Portal de Periódicos da Capes (2018 a 2022)	49
Quadro 04	– Síntese das principais tendências pedagógicas.....	63
Quadro 05	– Pesquisas com possíveis aproximações às teorias pedagógicas, a partir da RBEPT.....	69
Quadro 06	– Cursos de formação inicial (graduação) em EPT.....	95
Quadro 07	– Cursos ativos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em EPT região Centro-Oeste	98
Quadro 08	– Cursos ativos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em EPT região Norte.....	100
Quadro 09	– Cursos ativos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em EPT região Nordeste.....	102
Quadro 10	– Cursos ativos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em EPT região Sul.....	104
Quadro 11	– Cursos ativos de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em EPT região Sudeste.....	106
Quadro 12	– Cursos de mestrado e doutorado em EPT, no Brasil.....	109
Quadro 13	– Eixos formativos e suas competências.....	112
Quadro 14	– Cursos de pós-graduação no Estado do RN.....	116
Quadro 15	– Caracterização dos entrevistados na pesquisa.....	120
Quadro 16	– Definição de temas a partir da Análise Temática.....	122

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONCRETIZAÇÃO	30
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO A PARTIR DE UM CONTEXTO DE IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS	47
3	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	60
3.1	TEORIAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES	62
3.2	A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	75
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	81
4	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS E DOS DISCURSOS E DAS POSSIBILIDADES	90
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS CONTEMPORÂNEAS	91
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: DISCURSOS E MATERIALIZAÇÃO FORMATIVA	111
5	MATERIALIZAÇÃO FORMATIVA: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A PERCEPÇÃO DOCENTE	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	170
	ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge principalmente da apreensão e preocupação de um professor-pesquisador em relação à formação e à prática docente no cotidiano no âmbito da EPT, considerando a fundamental importância em diminuir o que se discursa e o que se concretiza na prática (Freire, 1996). Ao ingressar no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no IFRN, em 2019, observei a discrepância e a disparidade entre as discussões que acontecem no ambiente acadêmico sobre EPT e a falta dessas discussões no “chão da escola”, onde realmente acontece e se concretiza essa oferta curricular, uma construção de conhecimento bastante profícua para quem atua na EPT, mas que, muitas vezes, não perpassa a prática docente, principalmente no âmbito estadual, o meu lugar de fala. A partir de 2018, entrei em contato direto com a Educação Profissional, atuando como docente no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Nutrição e Dietética na Escola Estadual Professor José Nogueira, em Mossoró-RN.

É relevante salientar a forma como foi posta essa oferta curricular na referida escola. Sua implantação aconteceu de forma abrupta, os professores souberam da sua atuação nessa modalidade apenas na semana pedagógica, sem informação de como seria a estrutura do curso e como seria a abordagem de conteúdos e métodos nessa perspectiva, o que gerou um desconforto na equipe e uma insegurança, haja vista a falta de formação para essa oferta curricular.

É válido destacar, para dirimir possíveis imprecisões conceituais ao longo do texto, que os termos Educação Profissional (EP) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não são tratados aqui como sinônimos. A EP configura-se como um campo epistêmico, marcado por disputas teóricas e concepções sobre trabalho e formação humana, enquanto a EPT constitui uma modalidade de ensino regulamentada pela legislação educacional e organizada nos sistemas de ensino. Assim, a EP refere-se ao plano teórico-conceitual, e a EPT a uma possível extensão da materialização normativa e institucional.

Diante desse cenário, é válido destacar que o contexto educacional brasileiro é composto por variadas ofertas curriculares de ensino, entre as quais encontra-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que cada vez mais expande-se e articula-se à Educação Básica (EB), especificamente ao Ensino Médio, nas formas integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 (Brasil, 2021), alinhando-se às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Ademais, o sistema de ensino brasileiro é diretamente influenciado pelo contexto político, social, cultural

e econômico constituídos historicamente. Consequentemente, a EPT, correlacionando-se com o trabalho como princípio educativo, torna-se ainda mais suscetível a essa dinâmica, principalmente por estar imersa na lógica capitalista e mercadológica do atual modelo de desenvolvimento.

A constituição da EPT enfrentou intensas disputas no decorrer da história, que são evidenciadas nas tendências das legislações que estruturaram essa modalidade de modo a conformar e fomentar uma dualidade de concepções (Ramos, 2014), em que a EPT é ora entendida como parte do ensino propedêutico, por ter o trabalho como eixo central na formação do homem como ser social, ora imposta como formação de mão de obra para atender aos interesses do sistema produtivo capitalista, ou seja, como uma engrenagem instrumental meramente para o mercado. Nessa última vertente, a classe trabalhadora tende a ser expropriada dos saberes e conhecimentos mais complexos oferecidos à classe dominante, contentando-se com a instrumentalidade do ensino (Borges, 2017). No entanto, a EPT deve ser posta como incremento para uma educação que possibilite uma formação completa, não apenas como instrumento mercadológico, mas que permita emancipação e uma mentalidade crítico-reflexiva dos trabalhadores, que permita um agir autônomo para a superação das dificuldades impostas pelo capitalismo.

Com isso, é necessário o ensino no contexto da EPT alinhar seus objetivos em desfavor do discurso de qualificações imediatistas, unilaterais, fragmentárias, meramente para atender a demandas de mercado.

Perante o exposto, o Ensino Médio Integrado (EMI), considerando um contexto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), configura-se como um possível aporte para a superação das dificuldades impostas pelo capital à obtenção de uma educação integral (Moura, 2013), pois tende a aproximar a Educação Básica ao mundo do trabalho nas realidades históricas, sociais, econômicas e culturais dos indivíduos. Considerando a realidade brasileira, a EPT na sua forma integrada ao ensino médio, torna-se uma necessidade imperativa principalmente para os filhos da classe trabalhadora, pois incita uma mediação e incorporação do trabalho como princípio educativo à Educação Básica, criando uma unidade entre ciência, cultura e tecnologia, possibilitando uma formação ampla. O termo integrado, nessa visão, remete à oferta tanto da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, como a uma formação plena, que remeta à completude da formação e que possibilite ao aluno a compreensão das partes no seu todo e suas interrelações (Ciavatta, 2014). Nesse caso, o EMI pode ser

considerado “o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (Moura, 2013, p. 707).

Para que essa perspectiva venha a ser realidade, o professor torna-se um dos elementos para possibilitar a concretização do ensino em todas as modalidades e níveis (Silva; Dantas, 2021). Nessa vertente, o docente é primordial na construção do ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino em uma oferta curricular com várias contradições e diversas especificidades como a EPT, sendo essencial que ele busque aliar suas práticas e métodos de ensino aos preceitos do trabalho como princípio educativo, numa visão contra-hegemônica, baseada em conceitos de politecnia, omnilateralidade e formação humana integral.

Apesar desse ideal, a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente negligenciada, assim como o próprio percurso de implementação da Educação Profissional no país. As lacunas formativas imbricadas na formação docente para EP acarretam, muitas vezes, a predominância no entendimento utilitário e pragmático que imprime à atividade docente um papel de mero repassador de técnicas e práticas, fato ainda mais amplificado em um contexto de capitalismo predatório e industrialismo avançado. Essa visão praticista, suprime as potencialidades da práxis educativa no ensino no âmbito da EP, tendo em vista, a ênfase em tornar o professor um resolvidor de problemas práticos e emergenciais, desprestigiando a formação docente em um caráter crítico e reflexivo (Morais; Henrique, 2021).

Considerando esse contexto, no intuito de ofertar uma educação integral, almejando a politecnia, ou seja, uma formação em múltiplas dimensões (Ciavatta, 2014), principalmente para a classe trabalhadora, os que mais usufruem da oferta de EPT, os docentes que desenvolvem suas atividades na Educação Profissional e Tecnológica devem se guiar por princípios reflexivos e críticos sobre suas ações e propensos à pesquisa, à constante atualização, tanto dos conhecimentos específicos ou disciplinares, como dos conhecimentos didático-curriculares, dos pedagógicos, dos conhecimentos crítico-contextuais e do atitudinal (Saviani, 1997). Por conseguinte, entendemos a essencialidade do domínio de saberes docentes basilares condizentes com um ensino de qualidade, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora no âmbito do EMI.

Com base em Moraes (2017), esses saberes podem ser: específicos das respectivas áreas e disciplinas, não só do conteúdo, mas da imbricação desse conteúdo com a realidade social; saberes relativos ao campo da Educação, apreendidos em formações didático-pedagógicas para o ensino; saberes experienciais, como experiências do mundo do trabalho e as trocas de conhecimentos com seus pares e conhecimento de realidades sociais; saber do pesquisador,

elemento fundamental para formação e constituição do ser professor; saberes relativos a sua área de atuação, como exemplo, o conhecimento sobre princípios da Educação Profissional; saber crítico-contextual e atitudinal.

Ressaltamos que esses saberes não podem ser postos de forma fragmentada e isolada, mas devem constituir um amálgama de conhecimentos na formação docente. Além disso, os professores devem estar predispostos ao trabalho cooperativo e ter compreensão das especificidades do seu trabalho e dos “níveis, instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar” (Machado, 2015, p. 17).

O movimento reflexivo é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da prática do docente que atua na perspectiva da práxis transformadora e deve ser um processo permanente. Esse pressuposto contrapõe-se ao trabalho docente na perspectiva puramente pragmática, em um viés estático e autômato, pois “muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo” (Gariglio; Burnier, 2012, p. 218). Para tanto, é relevante que a formação docente esteja embasada por teorias didático-pedagógicas críticas (Saviani, 2011), como a pedagogia histórico-crítica, que possui fundamentos no materialismo histórico-dialético e objetiva a transformação de realidades sociais.

Contudo, a formação docente dos professores que atuam na EPT, considerando suas especificidades, ainda persiste com diversas lacunas (Machado, 2008), muitos desses profissionais não dispõem de formação pedagógica voltada a essa modalidade (Shiroma; Lima Filho, 2011). Os professores licenciados responsáveis pelos conhecimentos gerais e os bacharéis e tecnólogos responsáveis pelas disciplinas técnicas, muitas vezes, não realizaram ou tiveram formações ou componentes curriculares sobre os fundamentos do ensino em EPT no decorrer de sua formação tanto inicial quanto continuada, fato que evidencia ainda mais o protagonismo do governo em relação a formação desses professores. Isso é preocupante, tendo em vista a lógica mercadológica que o capitalismo impõe à sociedade, por meio de novas legislações, como o Novo Ensino Médio, e a crescente implantação de Educação Profissional na atualidade.

No Estado do Rio Grande do Norte (RN), há a disposição legal de integração entre Ensino Médio e a EPT, observada no próprio Plano de Educação do Estado (PEE-RN), elaborado para os anos de 2015 a 2025, o qual traz, em uma de suas metas, a pretensão de disponibilizar matrículas em Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) a, no

mínimo, 50% do segmento público. Esta pretensão deveria implicar proporcionalmente a formação docente, precisamente devido ao aumento da demanda. Apesar do compromisso legal, assim como no cenário nacional, é possível perceber lacunas historicamente prevalentes em relação à formação docente para essa oferta curricular (Silva; Dantas, 2021).

Longe de ofertar soluções, é possível a reflexão de que as recentes legislações possam estar impondo ainda mais desafios para os construtores da educação comprometidos com a formação humana integral, a exemplo disso um tema com bastantes debates como o Novo Ensino Médio, com seu lema de “flexibilização” do ensino e seus itinerários formativos, pode possibilitar o comprometimento e a supressão do direito à formação humana integral, gratuita e de qualidade socialmente referenciada e constitucionalmente devida pelo Estado a todos os brasileiros.

Considerando os diversos problemas imbricados no atual sistema educacional, mais especificamente, os problemas que cerceiam a atividade docente no âmbito da EPT, essa pesquisa busca trabalhar sobre o recorte da formação docente continuada para a EPTNM, em uma perspectiva de problematizar a relação da crescente expansão dessa oferta curricular e a formação didático-pedagógica dos professores que já estão atuando nessa área, ou seja, problematizar a formação docente continuada em serviço desses professores (Dornelles, 2021). A partir disso, a construção desse trabalho guia-se pela questão de pesquisa: aliado à ênfase no discurso de aumento na oferta de EPT, em especial a oferta de EPTNM, no RN, como tem ocorrido (se tem ocorrido) a formação para atuação de docentes nessa oferta curricular?

Diante dessa indagação, é oportuno destacar que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica tem se propagado de forma crescente, principalmente nos sistemas educacionais dos Estados, posto como uma alternativa para supressão das dificuldades de aprendizagem no âmbito do Ensino Médio. O Estado do Rio Grande do Norte, em particular, nas duas últimas décadas, tem implantado políticas e programas voltados para o Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica, sendo a EPT uma oferta recente na rede, visando, sobretudo, melhorar a qualidade do ensino (Silva; Lima; Silva, 2017). A secretaria de educação do RN tem proposto uma expansão na oferta da Educação Básica integrada à EPT, contando em 2025 com 132 escolas que ofertam Ensino Médio integrado à EPT, dentre essas, 10 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e um Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP) em funcionamento.

Ainda em julho de 2021, o governo anunciou a criação e construção de 12 Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação (IERN), com inspiração nos

modelos dos Institutos Federais, segundo o próprio discurso do governo. É relevante destacar que a primeira unidade do IERN foi inaugurada no dia 20 de maio de 2024 na cidade de Natal/RN. Isso acentua o destaque que o governo tem atribuído à EPT como um dos principais pilares para o Ensino Médio no Estado, consequentemente, evidenciando a urgência de formação docente para atuar nessa oferta curricular. Há uma crescente disponibilidade de vagas e no número de matrículas na rede estadual, passando de 7.058 matrículas em 2019 para 17.928 matrículas em 2025, com projeção de 21 mil matrículas em 2026.

É relevante ressaltar, apesar desse discurso governamental em aumentar a oferta de EPT, que ainda persistem lacunas formativas historicamente instituídas para os docentes que atuam nessa oferta curricular (Machado, 2008), por consequência, um possível distanciamento desses professores das potencialidades da integração entre Educação Básica e EPT ou o afastamento da compreensão de conceitos basilares da EPT com base em uma formação humana integral, como politecnia, omnilateralidade, trabalho como princípio educativo (Silva *et al*, 2020), pode dificultar a concretização de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Esse é um fato preocupante, tendo em vista as pretensões da política governamental estadual, que está em consonância com a política nacional, principalmente o PNE, para elevar a oferta de EPT e, por conseguinte, elevar a qualidade do ensino.

Mas vale destacar que o aumento dessa oferta não garante que a qualidade pretendida seja socialmente referenciada. Além disso, um quadro de professores bem estruturado, com formação contínua, com estabilidade na carreira, inclusive para os docentes da formação técnica e profissional, é essencial, pois a falta de um quadro efetivo de professores para EPT, por exemplo, pode contribuir para a persistência desses problemas, tendo em vista que isso tende a dificultar a construção de vínculos duradouros com a modalidade e a própria sensação de pertencimento, dificultando um possível desenvolvimento de uma formação docente contínua e adequada para esse panorama que se estrutura.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN) em vigência postula metas para aumentar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) em 50% das matrículas. Nesse aspecto, o governo do RN conjectura

Ampliar, progressivamente, a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integrada, concomitante e subsequente, bem como implantar o Ensino Técnico de Nível Médio em Tempo Integral, até atingir no mínimo 50%, no segmento público, por meio de cooperação técnica entre Estado, Municípios, Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior (Rio Grande do Norte, 2015, p. 16).

Desse modo, o PEE-RN expõe a pretensão de instituir e expandir essa modalidade, tomando como parâmetros, ou pelo menos, vislumbrando a estrutura e as premissas formativas dos Institutos Federais. No entanto, vale destacar o distanciamento tanto em infraestrutura quanto em projetos e concepções formativas-curriculares em relação ao que é observado, por exemplo, nos Institutos Federais. A partir disso, essa estratégia passa a ser um meio para subsidiar a melhoria do ensino e dos índices educacionais, um modo de superar as dificuldades e déficits da educação ofertada no estado. O PEE-RN intenciona:

Assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica, por meio do enriquecimento do currículo integrador do Ensino Médio, através da oferta de Educação Profissional integrada, visando à elevação da escolaridade para as populações vulneráveis (Rio Grande do Norte, 2015, p. 17).

Entretanto, apesar dessas metas do PEE-RN, quanto à implementação de EPT, não há menção a políticas de formação ou intenção de aperfeiçoamento para os profissionais que atuam ou atuarão nessa modalidade de forma permanente e contínua, Silva e Dantas (2023) ressaltam que apesar de haver algumas formações esporádicas e descentralizadas como seminários voltados à Educação Profissional, essas não comportam toda a demanda de professores que atuam na EPT e não aprofundam discussões nessa área.

Essa pretensa qualidade do ensino está diretamente relacionada ao trabalho docente, pois os professores são mediadores entre o conhecimento trivial do cotidiano e a base científica, prática e teórica, atuando como agentes propulsores da transformação de realidades sociais. Nesse sentido,

[...] cremos que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia a dia da escola e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico (Gemignani, 2012, p. 6).

Para tanto, os professores implicados na EPT devem desenvolver suas práticas docentes embasadas nos princípios de formação omnilateral, formação humana integral, ou seja, uma formação humana ampla, em todos os sentidos e complexidades, que seja oposta à formação que objetive apenas unilateralidade provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pautada em uma formação politécnica, em suas dimensões cultural, intelectual e

tecnológica, que potencialize uma transformação na realidade social dos educandos, incluindo os saberes necessários para o mundo do trabalho. Logo, “[...] o professor, dentro do quadro de realidade ampla, tem papel importante em relação às transformações necessárias a uma sociedade justa” (Barbosa; Fernandes, 2018, p. 9).

Diante desses desafios, apesar da extrema importância da implementação de formação docente no âmbito da EPT de forma inicial, como disciplinas, créditos eletivos e formação durante a graduação para os futuros professores e, também, a formação em programas de pós-graduação, com a oferta de especialização, mestrado e doutorado em Educação Profissional, nossa pesquisa versará sobre formação continuada específica para os professores em efetivo exercício na EPT do RN, tendo em vista as diversas dificuldades que cercam esses docentes, a exemplo, a própria falta de formação inicial, a escassez de pós-graduação que atenda à demanda, até mesmo a recusa desses professores em cursarem pós-graduação em EPT pelas especificidades do objeto de estudo desses cursos, os quais tendem a optar por pós-graduações em suas respectivas áreas.

No âmbito social e acadêmico, esse trabalho procurou analisar que ações o estado tem realizado no que se refere à formação docente para a EPTNM, desse modo, buscou angariar subsídios, por meio de uma análise em documentos, na legislação e nos discursos que sustentam esse nível educacional em relação à formação docente, no intuito de identificar e conhecer as dificuldades que perduram no contexto do ensino diante do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e, desse modo, construir conhecimentos que oportunizem a superação dessas lacunas formativas que persistem para esses referidos docentes, almejando, por conseguinte, a melhoria da oferta dessa modalidade para a sociedade. Ademais, incita-se o domínio e a apropriação da história, pela inter-relação entre homem e sociedade, possibilitando conhecimento da educação e de sua história, a compreensão do presente, para superar as contradições antagônicas e transformar o futuro (Orso, 2011) e, ainda, disponibilizando seus resultados para possíveis consultas e futuras pesquisas nessa vertente. Outrossim, a construção desse trabalho promoverá diálogos entre instituições que ofertam a Educação Profissional, a exemplo, a construção de conhecimentos constituídos no âmbito da rede Federal de ensino, referência nacional na oferta de EMI, promovendo reflexões sobre a melhoria da atuação docente na rede Estadual, a qual encontra-se em plena expansão.

Considerando o percurso metodológico, esse trabalho se constitui por algumas etapas metodológicas. Com isso, esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, possuindo um caráter exploratório, haja vista o destaque dado a características não observáveis por meio de

estudos quantitativos, sendo a forma mais adequada para conhecer a natureza de um determinado fenômeno social, buscando sua compreensão segundo a perspectiva de conhecimentos subjetivos instituídos (Godoy, 1995).

Além disso, esse estudo foi construído de maneira descritiva, buscando uma interpretação da realidade dos docentes que atuam na EPTNM, a partir de suas percepções e considerações (Gil, 2008). Sobre os procedimentos técnicos, essa investigação ancorou-se numa abordagem bibliográfica, tendo em vista que foi desenvolvida com base em material já produzido, composto por livros, artigos científicos, dentre outros periódicos, considerando que essa técnica proporciona uma cobertura ampla de materiais para serem utilizados como suporte teórico e embasamento epistemológico para o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa (Gil, 2008).

Este trabalho guia-se por uma investigação do tipo pesquisa de campo, considerando que foi realizado com a finalidade de obter informações ou conhecimentos sobre um determinado problema, buscando respostas a questões formuladas ou a identificação de novos fenômenos e de suas relações. Esta pesquisa caracterizou-se pela observação direta de fatos e fenômenos tal como ocorrem na realidade, pela coleta sistemática de dados a eles relacionados e pelo registro de variáveis consideradas relevantes para posterior análise (Lakatos, 2003; Gil, 2008).

Quanto à coleta de dados, a ferramenta que utilizamos para obtenção desse material foi a entrevista, bastante utilizada como técnica de aprofundamento de investigação nos mais variados campos epistêmicos. Vale ressaltar que essa construção, mais especificamente, foi constituída pela entrevista semiestruturada que é desenvolvida de forma mais espontânea, de modo que o entrevistado teve liberdade para se posicionar guiado por uma espécie de roteiro flexível (Gil, 2008). Outrossim, utilizamos a entrevista exploratória. Segundo Severino (2007), a pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa” (Severino, 2007, p.123). Pesquisas que tratam de problemas ligados às ciências humanas e sociais valem-se bastante dessa técnica, não somente para coleta e levantamento de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico, orientação e análise. Além disso, a entrevista possibilita a obtenção de informação e compreensão de subjetividades do indivíduo com base em suas apreensões, depoimentos, sobre suas vivências e análises do seu tempo histórico e do seu contexto social, entre outros aspectos (Batista *et al*, 2017). Esse processo dialógico proporcionou discussões e

apreensões em torno das percepções dos participantes sobre a temática e, no processo dialógico, esses puderam apresentar suas colaborações, mesmo contraditórias, uma construção que se estruturou a partir da justaposição e contraposição de posicionamentos (Figueirêdo; Queiroz, 2013).

Entende-se que a análise de dados qualitativos é complexa, sendo possível a utilização de diversas técnicas para realizá-la. No entanto, optou-se para esta pesquisa a Análise Temática (AT), tendo como principais referências o trabalho de Braun e Clarke (2006), as quais definiram o método e propuseram a aplicação de etapas para sua aplicação. Assim, para melhor compreensão desta técnica, é importante compreender que:

A Análise Temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela organiza e descreve minimamente o conjunto de dados em detalhes (ricos). Contudo, frequentemente vai além disso, interpretando vários aspectos do tema de pesquisa (Braun; Clarke, 2006, p. 6)

Nesse sentido, a AT tem como fundamentos a identificação, o registro, a descrição detalhada, a análise e a interpretação de temas encontrados no âmbito dos dados da pesquisa. Esses temas mencionados por Braun e Clarke (2006), pode ser entendido, segundo Garcia e Ferreira (2002), como um conjunto de ideias ou conceitos que vão se repetindo no “*corpus* de dados” da pesquisa.

Conforme Souza (2019), a AT pode ser realizada tanto através de uma abordagem indutiva, ou seja, que não parte de categorias já preestabelecidas ou de temas para analisar os dados, ou por uma abordagem dedutiva, que inicia a análise já com um conjunto de categorias preestabelecidas. No caso desta pesquisa, adotou-se a abordagem indutiva, sendo analisados os dados após sua coleta sem, no entanto, definir categorias ou temas previamente.

Braun e Clarke (2006) destacam que o processo de AT inicia quando o pesquisador começa a perceber e buscar padrões de significado, assim como questões relevantes no conteúdo dos dados coletados. Esse processo pode acontecer ainda na fase da coleta. A última etapa da AT é a apresentação desse padrão que foi encontrado e seus significados. Buscando estruturar esse método, as autoras definiram seis etapas que devem ser seguidas pelo pesquisador as quais dispostas no quadro a seguir:

Quadro 01 – Fases da Análise Temática.

Fases	Definição
-------	-----------

Fase 1: Familiarização com dados	Leitura repetida dos dados, buscando significados, padrões e ideias relevantes, fazer anotações ou marcar ideias iniciais para a codificação, transcrição de dados verbais.
Fase 2: Gerando códigos iniciais	Organizar os dados em grupos com significados, identificar aspectos interessantes que possam indicar padrões (temas) mais amplos.
Fase 3: Busca por temas	Agrupar os diferentes códigos em possíveis temas, reunindo todos os trechos de dados codificados que se relacionam com esses temas identificados.
Fase 4: Revisão dos temas	Refinar esses temas, avaliando se eles de fato representam padrões coerentes e significativos dentro dos dados. Ao final dessa fase, o pesquisador deverá ter uma noção clara de quais são os temas, como eles se conectam entre si e qual história geral eles contam.
Fase 5: Definir e nomear os temas	Analisar detalhadamente os dados dentro de cada tema. Refinar os detalhes de cada tema. Definir claramente o que cada tema é e o que ele não é e explicar, em poucas frases, qual é o escopo e o conteúdo de cada tema.
Fase 6: Produção do relatório	Momento em que você transforma a análise em um texto claro, coerente e convincente. O objetivo aqui é contar ao leitor a história que os dados revelam, com base nos temas identificados.

Fonte: Autoria própria (2025), com base em Braun e Clarke (2006).

A AT é uma técnica de análise de dados que ajuda a compreender o conteúdo analisado, tendo em vista que a criação de temáticas contribui para o entendimento de conteúdos mais extensos e complexos que é o caso da análise das entrevistas realizadas com dez professores que atuam na educação profissional. Essa técnica, segundo Souza (2019), exige do pesquisador que ele seja mais flexível,

Considerando a análise dos dados, utilizaremos também a metodologia da triangulação, a qual possibilita a análise dos dados a partir de informações advindas dos diferentes sujeitos participantes em diferentes perspectivas, contextos sociais e determinados posicionamentos sobre um mesmo objeto de pesquisa. Desse modo, a partir de diferentes pontos de vista de sujeitos, pesquisadores ou autores, dentre outros, possibilita ao pesquisador uma comparação dialógica e profunda e “um amplo e diversificado número de informações para que possa proceder a uma análise mais abrangente e completa possível de um mesmo fenômeno objetivado naquele momento” (Freire de Sá; Henrique, 2019, p. 649).

Além disso, para essa análise utilizamos também preceitos do método comparativo, o qual não é somente uma “simples técnica para ser aplicada em macro estudos, mas uma perspectiva para abordar problemas e fenômenos sociais, com os quais está intimamente vinculado em questões de caráter epistemológico e de procura e construção do conhecimento” (Vidal, 2013, p. 8). Considerando que esse método tem por objetivo “a interpretação dos

fenômenos históricos significativos, entendendo fenômenos históricos como os processos de mudança social, a análise da ação coletiva, os movimentos sociais ou o papel deste tipo de atores nas transformações estruturais das sociedades (Vidal, 2013, p. 8), sua aplicação para análise dos dados dessa pesquisa foi bastante significativa, haja vista a abordagem do estudo comparado entre o discurso governamental, ou seja, o que é proposto pelos documentos e ações norteadores da formação docente para EP (o que é prescrito, mundo ideal) e como se materializa essa formação a partir das vozes do sujeitos da pesquisa (o que é vivido, a materialização).

Ressalta-se que os participantes da pesquisa são professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, mais especificamente, dois docentes da formação técnica e profissional, dois docentes da formação geral básica e a coordenadora pedagógica ligada diretamente à gestão, isso para cada escola considerada na pesquisa, totalizando 10 sujeitos, tendo em vista que o *locus* da pesquisa são duas escolas que ofertam EPTNM na rede estadual do RN. Considerando as 13 escolas estaduais que ofertam EPT integrada na circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC/Mossoró), a pesquisa foi realizada com docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Francisco de Assis Pedrosa (CEEP) de tempo integral e da Escola Estadual Professor José Nogueira (EEPJN), em transição para o tempo integral. É válido ressaltar que a escolha dessas escolas aconteceu devido ao CEEP ser uma escola de referência na oferta de EPT e a EEPJN ser uma escola periférica, considerando também que ambas facilitaram o acesso para a execução da pesquisa. Esse fato foi tomado para análise e inferências a partir da comparação e triangulação.

Diante disso, é importante ressaltar que a proposta de pesquisa aqui defendida não possui a premissa de esgotamento do assunto, mas buscou propor caminhos para sanar lacunas que perduram na formação de professores que atuam na EPT, principalmente no contexto de expansão dessa modalidade, pautando-se na formação crítico-reflexiva alinhada aos desafios contemporâneos. Outrossim, a materialização aqui discutida advém da concepção do marxismo, em que a materialização refere-se ao entendimento de que a matéria, as condições materiais e a produção são os principais fatores que determinam a história e o desenvolvimento da sociedade, em oposição às ideias ou à consciência. Diante disso, quando tratamos do tema entre os discursos e a materialização, versamos sobre a investigação de como a ação, efeito ou os discursos têm se tornado reais ou concretos, ou seja, o que se constata no campo do ideal e a dimensão do real.

Para tanto, essa pesquisa apoia-se na tese de que existe um (des)compasso entre o discurso oficial sobre formação docente para EP, presente nos documentos oficiais (PNE, PEE-

RN, DCNs, LDB, Política Estadual de EPT, decretos *etc*), e a prática de formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica no estado do RN.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre o discurso oficial sobre a formação docente para a Educação Profissional, considerando o que instituem os documentos normativos e reguladores, e a materialização da formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica em instituições da rede estadual, no município de Mossoró/RN, a fim de identificar lacunas, desafios e propor diretrizes para uma formação docente mais alinhada com as demandas e especificidades dessa modalidade de ensino.

Já como objetivos específicos, buscou-se:

- a) Realizar um levantamento diagnóstico sobre a formação dos professores que compõem a EPT no estado, centrando a formação voltada para a Educação Profissional e Tecnológica;
- b) Realizar uma análise documental da legislação que norteia a formação docente voltada para a EPT no âmbito estadual, por conseguinte quais possíveis ações que o Estado tem realizado para a formação dos docentes que atuam nessa oferta curricular;
- c) Analisar a percepção e a avaliação que os professores fazem sobre a formação ofertada no âmbito da EPT em paralelo às imposições da legislação própria do campo da Educação Profissional.

Essa pesquisa apresenta-se na seguinte estrutura: no primeiro capítulo temos a Introdução; no segundo capítulo temos a seção Problematizando a formação docente para Educação Profissional e sua concretização; no terceiro capítulo temos a seção Formação docente para a educação profissional à luz da perspectiva histórico-crítica; no quarto capítulo temos a seção Formação docente para Educação Profissional: análise documental das políticas e estratégias e dos discursos e das possibilidades; no quinto capítulo apresentamos a seção Materialização formativa: entre o discurso oficial e a percepção docente; por fim, apresentamos as Considerações finais.

2 PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONCRETIZAÇÃO

Neste capítulo, são apresentadas discussões e considerações, a partir da visão de autores referenciais em suas respectivas áreas, sobre aproximações a um possível percurso histórico, apontando desafios e dilemas, sobre formação de professores, com ênfase na formação docente para Educação Profissional, além de um levantamento sobre a produção de conhecimento desse tema, considerando a atual conjuntura político-social.

Historicamente, o que se observou foi a persistência de “[...] uma tendência à descontinuidade dos modelos de formação instituídos, que contribuiu para agravar as fragilidades da formação de professores em nível nacional (Almeida; Richit, 2018, p. 67). Diante disso, a formação de professores, por conseguinte, mesmo com a instituição de sucessivas mudanças ainda é insuficiente, tendo em vista os fracassos persistentes em relação ao estabelecimento de uma política ou programa de formação docente consistente, a qual, em alguns aspectos, passava apenas pela preparação técnico-profissionalizante, com o expansionismo de cursos aligeirados que ocorreram à distância (Scheibe, 2008).

Nessa perspectiva, traçando uma aproximação a partir de um contexto histórico sobre a formação docente para Educação Profissional, é necessário uma análise crítica dos principais acontecimentos históricos que sustentam a construção ou a ausência dessa construção na formação de professores para a EP. Ao explorar as raízes e os desdobramentos históricos que influenciaram a dinâmica nesse campo, observam-se as interseções entre políticas públicas, demandas sociais e transformações no mundo do trabalho. A partir disso, é possível delinear as dinâmicas que moldaram o perfil e as competências exigidas dos docentes, bem como os desafios enfrentados na busca por uma formação que responda adequadamente às necessidades da classe trabalhadora no contexto contemporâneo.

A instituição da formação docente no cenário brasileiro é perpassada por problemas crônicos e, a partir da análise dessa temática, identifica-se a existência de lacunas históricas e persistentes tanto na formação docente de forma mais ampla, como vimos na seção anterior, como mais especificamente, na formação de professores para a Educação Profissional, que é ainda mais impactada negativamente, principalmente, pela inexistência de políticas educacionais perenes e eficientes destinadas à formação docente, quer seja no âmbito da formação inicial quer seja na formação continuada. A formação docente para atuar na EP, historicamente, não tem ocorrido com base nas complexidades, especificidades e importância

das quais essa modalidade necessita. Diante disso, “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” (Machado, 2015, p. 11).

Com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, a partir de 1909, tem início, além dos Colégios de Fábricas (1808-1812) que já existiam, a estruturação da Educação Profissional sob responsabilidade do estado brasileiro. Instituídas em diferentes unidades federativas, essas escolas foram as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais (Kuenzer, 2007). Além disso, nesse período, havia diversas instituições, as quais objetivavam a instrução para crianças pobres e órfãs, que “[...] tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, entre outras” (Escott; Moraes, 2012, p. 3). É relevante destacar que a Educação Profissional é instituída, nesse momento, com um caráter assistencialista, tendo em vista que essas escolas e instituições eram voltadas ao amparo e ao ensino pelo trabalho para os pobres, órfãos, desvalidos da sorte, entre outros que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social, “[...] ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (Borges, 2014, p. 25).

Dessa forma, a EP é vertebrada pela dualidade estrutural desde as primeiras iniciativas do governo. Vale ressaltar que, não só a EP, mas o sistema educacional brasileiro em geral, especificamente a relação entre Educação Básica e Educação Profissional, é marcado por essa dualidade. Nesse sentido, havia uma “[...] educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes” (Borges, 2014, p. 24), a qual buscava ofertar uma formação intelectualizada, baseada na totalidade de conhecimentos historicamente acumulados e uma outra formação instrumentalizada destinada aos potenciais trabalhadores, que concentrava formação profissional em instituições especializadas ou mesmo no próprio ambiente de trabalho, privilegiando o fazer prático em detrimento do desenvolvimento de capacidades e habilidades psicofísicas e sociais mais amplas (Escott; Moraes, 2012).

Diante desse panorama, a formação docente para Educação Profissional, educação formalmente escolarizada, inicia-se a partir da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, a qual “[...] deveria ter como finalidade a formação de professores que iriam preparar mão-de-obra especializada para suprir as exigências do mercado” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 623). Com o crescente processo de industrialização, a demanda por mão-de-obra torna-se cada vez mais evidente, consequentemente aumentou a necessidade quanto à formação de professores/Instrutores para formar esses profissionais. Nesse viés, à Lei Orgânica

do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que em um de seus principais apontamentos, previa formação de professores para cursos técnicos e profissionalizantes, seguiu-se um curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial, em 1947 (Machado, 2015). Com isso, tem-se indícios das primeiras intenções de sistematização para a formação de professores para atuarem na Educação Profissional. Essa Lei Orgânica do Ensino Industrial

[...] instituiu também o Ensino Pedagógico, abrangendo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. No primeiro, eram estudadas as disciplinas de Psicologia Educacional, Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No segundo, as disciplinas de Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial (Souza; Rodrigues, 2017, p. 625).

Cabe destacar que, durante esse período, foi criado o SENAI, em 1942, e posteriormente o SENAC, em 1946, instituições privadas, de direito privado e sem fins lucrativos ligadas ao sistema industrial, as quais objetivavam a oferta de formação profissional. Os docentes que atuavam nessas instituições possuíam uma atuação estritamente instrumentalizada, baseada no notório saber-fazer, no conhecimento prático e empírico, e “[...] junto com as iniciativas públicas, visava atender às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista” (Escott; Moraes, 2012, p. 4).

Já em 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública firmava acordos de cooperação educacional com os Estados Unidos por meio do intercâmbio de educadores, visando à troca e disseminação de experiências de ensino-aprendizagens e métodos pedagógicos, voltados ao melhoramento do ensino industrial. Com isso, foi constituída a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), com um programa de ação para aperfeiçoamento de professores e instrutores, além do aperfeiçoamento da parte estrutural e pedagógica do ensino industrial (Souza; Rodrigues, 2017).

A partir dos anos 1960, o exercício do magistério na Educação Profissional passa a ser regulamentado pelo MEC. Com a implementação de portarias, esse órgão estipula normas e exigências para a atuação e registro de professores para essa modalidade (Souza; Rodrigues, 2017). Nessa perspectiva, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1961 (Lei nº 4.024/1961), estabeleceram-se mudanças significativas para a formação de professores. Em seu artigo 59, ficaram instituídos dois percursos para a formação de professores, em “[...] faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se

destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico” (Machado, 2015, p. 11).

Os cursos especiais eram destinados a diplomados em níveis superiores ou técnicos que se dispusessem a lecionar disciplinas da área técnica, havendo para cada uma dessas disciplinas um curso especial de formação docente. Sobre isso,

O Parecer CFE nº 12/1967 foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula (Machado, 2015, p. 11).

Com essas iniciativas, tem início uma estruturação mais sólida em relação à formação docente para Educação Profissional. Apesar disso, considerando a conjuntura político-econômica baseada no nacional-desenvolvimentismo, a demanda por formação de professores torna-se cada vez maior. Dessa forma, com a carência de professores habilitados em nível superior principalmente para Educação Profissional, o MEC passou a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para técnico agrícola, comercial e industrial. Nessa perspectiva, criaram-se os Esquemas I e II, cursos emergenciais, “os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (Machado, 2015, p.12).

A Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) trouxe, em seu artigo 30, um apontamento bastante pertinente para a formação docente, a exigência de que a formação de todos os professores do ensino de 2º grau deveria acontecer em nível superior, tanto em relação às disciplinas gerais, quanto às disciplinas técnicas. Entretanto, essa pretensão é deixada em segundo plano, prevalecendo, por interesse da classe dominante, uma certa flexibilidade quanto à formação docente nos moldes pretendidos pela referida Lei. Com isso, os professores e especialistas, para essa modalidade, seriam simplesmente “habilitados” por exames de suficiência. Essa estratégia

[...] serviu, portanto, para regularizar a situação de um grande contingente de professores, administradores e especialistas que, à época da promulgação da Lei 5.540/68, estavam em exercício, mas não tinham o requisito exigido pela legislação. Em se tratando da questão da formação de professores para o Ensino Técnico, era grande o contingente de professores em situação irregular

perante as exigências da lei para o exercício do magistério nessa modalidade (Souza; Rodrigues, 2017, p. 629).

Nesse viés, Machado (2011) assevera que historicamente a formação destes professores ou a falta dessa formação foi baseada no senso majoritariamente técnico, muitas vezes, possibilitando o exercício docente no âmbito da EP por profissionais sem a devida formação superior e pedagógica para a docência e para as especificidades da EPT. Esse aligeiramento é resultado da urgência que o governo militar tinha em formar professores, buscando suprir a falta de mão-de-obra qualificada para a crescente industrialização. Com isso, a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, instituiu-se a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, delegando à educação a função de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, em relação à formação de professores, além dos Esquemas supracitados, foi proposto um currículo mínimo para a formação desses docentes. Os Esquemas I e II passaram a ser licenciaturas, a partir de 1977. Machado (2011) assevera que

[...] foi malsucedido o intento do Conselho Federal de Educação (CFE) de determinar a transformação dos cursos de Esquemas I e II, concebidos inicialmente como provisórios e emergenciais, em licenciaturas plenas para a parte de formação especial do 2º grau. A Resolução CFE n. 3/1977 estabeleceu o prazo máximo de três anos para essa adaptação. Não tendo obtido êxito, o CFE manteve a coexistência das duas opções [...] (Machado, 2011, p. 698).

Observa-se, nesse período, que essas licenciaturas não foram tomadas como prioridade, haja vista que as prerrogativas da Resolução CFE nº 7/1982 tornou opcional a formação docente nesses cursos. Nesse mesmo período, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau foi abolida com a Lei nº 7.044/1982, que alterou a Lei nº 5.692/1971 no que se refere à aderência à habilitação profissional conjuntamente ao ensino básico, que deixou de ser compulsória e passou a ser optativa. Apesar das constantes mudanças, observadas nesse período, não se conseguiu chegar a uma base consistente para formação de professores voltada à Educação Profissional.

Já nos anos 1990, em um contexto em que passa a predominar “[...] os ideais neoliberais reservando ao Estado um papel de coadjuvante na garantia dos direitos sociais, sobrepondo, assim, os interesses do capital aos interesses ou prioridades sociais” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 630), é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996), que suscitou mudanças substanciais para o sistema educacional, entre essas apresentou uma proposta de formação geral para professores, as quais influenciaram a formação docente para EPT. Essa proposta destacou importantes pontos, como a defesa da relação entre

teoria e prática e o estabelecimento de 300 horas de prática de ensino. Nessa Lei, a Educação Profissional foi constituída originalmente com a seguinte redação

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.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 2018, p. 30-31).

A partir dessa breve redação, a Educação Profissional, instituída na LDB, passou por uma regulamentação por meio do Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. É relevante destacar que esse Decreto nº 2.208/1997 possuía como principais características a disjunção entre o Ensino Básico e a Educação Profissional. Além disso, assegurou outros agravantes, como a possibilidade de permitir a atuação de outros profissionais sem formação docente, como instrutores e monitores que também poderiam lecionar nas disciplinas técnicas apenas com o “notório saber”, ou seja, as disciplinas da área técnica poderiam ser ministradas por profissionais em função de suas experiências, de seus conhecimentos empíricos (Machado, 2015). Com isso, observa-se nesses pressupostos a falta de ênfase na formação docente para EPT, destacando-se a valorização explícita da prática sobre a teoria e uma despreocupação quanto a um embasamento didático-pedagógico desses profissionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução CNE nº 02/1997, regulamentou, além dos programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, as propostas de programas especiais de formação pedagógica de professores que contemplassem a Educação Profissional no Ensino Médio. Mais especificamente, tem-se

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (Brasil, 1997, p. 1).

Essa resolução definiu uma carga horária mínima de 540 horas, destinadas à teoria e prática, sendo 300 horas para a prática. Tem-se com isso, uma tendência ao rebaixamento nas tratativas que vinham sendo teorizadas anteriormente, ou seja, a inobservância em promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas para esse contexto e a supervalorização da prática sobre a teoria, tendia a marginalizar a formação docente com vistas à Educação Profissional (Machado, 2008). Nessa perspectiva, o professor teria a função de

[...] instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acríticas, contribuindo fortemente para manutenção do *status quo* vigente. Daí se justifica que, também nesse período, as políticas de formação de professores não tenham sido colocadas como prioridade. As poucas iniciativas nesse campo foram regulamentadas e/ou normatizadas por meio de programas de caráter emergenciais e, por isso, não avançaram (Souza; Rodrigues, 2017, p. 631).

Em relação ao Decreto nº 2.208/1997, quanto à formação de professores, esse documento faz uma menção bastante superficial, ressaltando que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por instrutores, monitores e professores sem a devida formação para o exercício da docência. Nota-se, portanto, a negligência em relação à formação docente para atuar na Educação Profissional, bastando para isso o “notório saber”, que pode ser entendido como o domínio técnico e prático comprovado de um profissional em determinada área, legitimado por sua trajetória profissional, produção, experiência acumulada e reconhecimento institucional ou social, ainda que sem titulação acadêmica específica para a docência. Este conhecimento estritamente prático pode acarretar uma forma de desprivilegiar uma formação sólida baseada também nos conhecimentos didáticos-pedagógicos, necessários ao fazer docente. Em seu art. 9º, asseverava que

Art 9 º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, **em função de sua experiência profissional**, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de **programas especiais de formação pedagógica**.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação

e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1997, p. 2. Grifo nosso).

Diante disso, nota-se a falta de perspectivas para uma possível consolidação de formação de professores para educação profissional, ou seja, um distanciamento de uma possível constituição de uma política sólida e duradoura em relação a essa formação. Em paralelo a essas e a outras problemáticas ocasionadas por esse Decreto, com a luta de alguns setores contra-hegemônicos, em especial, os educadores progressistas, o Decreto nº 2.208/1997 é revogado. Em seu lugar é instituído o Decreto nº 5.154/2004, em oposição às contradições do Decreto anterior, esse documento buscava resgatar a “consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11).

Com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, a impossibilidade de integração entre EB e EP presente no Decreto nº 2.208/1997 foi extinta com sua consequente revogação, esse fato foi um acontecimento promissor para a consolidação da Educação Profissional, embora tenham-se mantido as formas articuladas.

Alguns avanços foram observados com esse Decreto como a possibilidade de integração entre Educação Básica e Educação Profissional, mais especificamente a educação técnica integrada ao Ensino Médio. No entanto, esse Decreto continuou impregnado por ideais conservadores de cunho liberal que buscavam a manutenção de um certo *status quo* da classe hegemônica. Esse fato se evidencia, por exemplo, na ênfase na flexibilização das formas de oferta, na adaptação da formação às demandas do mercado de trabalho e na não obrigatoriedade da integração como princípio estruturante. Ao preservar modalidades concomitantes e subsequentes, o decreto não rompe com a dualidade estrutural da educação, reforçando uma concepção instrumental da EPT voltada à empregabilidade.

Entre outros problemas, esse documento não faz menção à formação de professores para EP e, nesse viés, agrava ainda mais uma problemática que perpassou superficialmente no Decreto anterior, ou seja, a falta de discussões e proposições para formação docente para essa modalidade. Esse Decreto, mesmo tratando sobre regulamentações voltadas à EPT, complementando alguns artigos da LDB, continuava negligenciando a formação docente para EP, tendo em vista que não fez qualquer menção à formação específica de professores para a Educação Profissional (Santos, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, ao tratar da formação docente no Título IV, reconhece a especificidade da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém o faz de maneira superficial e pouco sistematizada. A formação aparece como elemento secundário, sem a definição de um projeto formativo próprio nem de fundamentos teórico-pedagógicos consistentes para a EPT.

A flexibilização dos requisitos formativos, com a valorização estrita da experiência profissional, relativiza a centralidade da formação pedagógica e reforça uma concepção instrumental e pragmática da docência, alinhada a orientações de cunho liberal. Tal perspectiva contribui para a desprofissionalização do professor da EPT, ao naturalizar trajetórias formativas fragmentadas.

Em relação a isso, com a Resolução CNE nº 02/2015 são apresentados e reforçados pontos quanto à formação docente inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e quanto à formação continuada para Educação Básica. Havia uma extensão dessa resolução para a EPT, em seu art. 3º mencionava Educação Profissional como alvo dessas formações, mas não apresentava em seu corpo nenhum aprofundamento específico sobre diretrizes formativas para esse campo.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

Embora esse texto apresente a formação tanto inicial quanto continuada para docência para diversas ofertas curriculares, especialmente para a Educação Profissional, seu conteúdo é bastante superficial e não apresenta uma proposta mais concreta e resolutiva quanto à formulação e estrutura dessas formações e essa contradição perpassa a íntegra dessa Resolução CNE nº 02/2015.

Considerando as reformas mais recentes que impactaram o sistema educacional brasileiro, em especial as que influenciaram movimentos na Educação Profissional, a Resolução

CNE/CP nº 01/2021 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) e trouxe um conjunto de princípios e critérios que devem nortear os planejamentos e desenvolvimentos das ações constituintes na Educação Profissional. Nesse documento, mesmo com todas as discussões sobre a importância de a Educação Profissional ser posta como possível caminho para a formação omnilateral e integral do sujeito, ainda perdura problemáticas e vícios que historicamente estão imbricados na construção da Educação Profissional. Nesse sentido, algumas das principais características dessas DCNGEPT foram: a generalização da perspectiva posta pela pedagogia das competências, surgindo como princípio estruturador dos cursos de EPT; a fragmentação quanto à articulação entre formação geral e Educação Profissional; reforço de uma tendência à privatização, principalmente no âmbito da Educação Profissional. Com isso, observa-se uma influência direta dos preceitos do sistema capitalista neoliberal sobre a estrutura educacional (Pelissari, 2023).

Já em relação à formação de professores para a EP, as DCNGEPT, em seu capítulo XVII, expressa que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ocorrer em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, cabendo às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações para a formação continuada desses professores, com a possibilidade, também, de a docência nesse campo acontecer por meio de profissionais com notório saber, no âmbito no itinerário V, bastando, para isso, serem certificados ou atestados por titulação específica em instituições públicas ou privadas (Brasil, 2021). Esse documento expressa sobre o notório saber a redação

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

§ 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o caput, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos (Brasil, 2021, p. 17).

Já em relação aos docentes graduados não licenciados essa Resolução assevera, para o exercício no âmbito da EP, um certo reconhecimento de competências, mais especificamente o inciso III do segundo parágrafo em que se assevera que os professores não licenciados podem

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, p. 17).

Além disso, é relevante perceber, considerando essa relação, um ponto contraditório, tendo em vista que, no art. 57, acentua que

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos **saberes pedagógicos** necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes **saberes disciplinares** referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e

III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. (Brasil, 2021, p. 18. Grifo nosso).

Desse modo, observa-se uma contradição subjacente, haja vista a mesma resolução, além do exposto, possibilitar a atuação docente, principalmente em disciplinas técnicas e específicas, por profissionais sem o conhecimento didático-pedagógico essencial para o pleno desenvolvimento do trabalho docente, como os profissionais instrutores, monitores e os com “notório saber”. Vale salientar que esse termo refere-se “ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização” (Machado, 2021, p. 58).

Diante disso, é importante destacar que o sentido do “notório saber”, a partir da Lei nº 13.415/2017, não atende à concepção, prioritariamente, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, que assevera que esse título é concedido a professores e pesquisadores que desenvolveram trabalhos reconhecidamente importantes em âmbito nacional e internacional, contribuindo significativamente para a produção do conhecimento em suas respectivas áreas e

para o fortalecimento de instituições de pesquisa no país. Essa Lei reconfigura a concepção do “notório saber” possibilitando “às instituições e sistemas de ensino de realizar contratações circunstanciais, por valores menores e sem a necessidade, no caso dos oficiais, de realizar concursos públicos, de indivíduos não licenciados para trabalhar como professores” (Machado, 2021, p. 59).

Além disso, quando esse documento salienta a dimensão dos saberes não faz menção, ou seja, não discute uma perspectiva de Saberes críticos-contextuais (Saviani, 1996) que possibilitariam uma compreensão da docência no âmbito do mundo do trabalho de forma ampla e integradora.

Nesse contexto de negligência e inobservância em relação à formação docente para EP, apresenta-se a seguir um quadro resumo da legislação que, a partir da promulgação da LDB de 1996, influenciou a constituição da atual conjuntura da formação de professores para a Educação Profissional no cenário nacional.

Quadro 02 – Legislação sobre a formação docente a partir da LDB de 1996.

Ano	Legislação	Considerações
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996);	Traz apontamentos gerais para Educação Básica, dedicando seu Capítulo III do Título VI à Educação Profissional e suas formas de implementações no sistema educacional brasileiro. Embora traga apontamentos sobre formação docente, não há pontos específicos para formação de professores para EP.
1997	Resolução CNE/CEB nº 02/1997;	Traz em seu Art. 1º a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.
1997	Decreto nº 2.208/1997	Regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1999	Resolução CNE/CEB nº 04/1999;	Com essa resolução, implementam-se norteamentos voltados especificamente à EPT, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de

		Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, embasada no Parecer CNE/CEB nº 16/99.
2002	Resolução CNE/CP nº 03/2002;	Nesse período, definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, embasando-se no Parecer CNE/CP nº 29/2002. Não faz menção à formação de professores para EP.
2004	Decreto nº 5.154/2004;	Revoga o Decreto nº 2.208/97; regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, trazendo a discussão da articulação dos níveis de ensino com a EPT. Apesar disso, não traz nenhum ponto sobre formação docente.
2004	Resolução CNE/CEB nº 01/2005;	Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, trouxe atualizações para as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa Resolução não trata de formação de professores para EP.
2008	Resolução CNE/CEB nº 03/2008;	Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, suscitou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT – nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. Não aponta nenhum quesito para a formação docente para EP.
2008	Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008;	Introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, passando a redimensionar, institucionalizar e integrar ações correspondentes à Educação Profissional e Tecnológica, além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Não menciona formação de professores para EP.

2012	Resolução CNE/CEB nº 06/2012;	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), inclusive trazendo uso da certificação profissional de cursos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Essa Resolução apresenta, em seu título IV, uma breve explanação sobre formação docente para EPTNM.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;	Traz o Plano Nacional de Educação prevendo a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional, ainda, com a intenção de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão nas instituições públicas. Não menciona formação docente para EP.
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017;	Introduziu alterações na LDB nº 9.394/96, incluindo o itinerário formativo Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio. A nova redação refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional. Traça alguns parâmetros para formação docente, mas não a estende a EP.
2019	Resolução CNE/CP nº 02/2019;	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Não especifica pontos para formação docente para EP.
2020	Resolução CNE/CP nº 01/2020;	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Destacamos que essa legislação não trata da formação continuada para professores que atuam na educação profissional integrada/articulada à EP.
2021	Resolução CNE/CP nº 01/2021.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Em seu

		capítulo XVII, trata da formação docente para essa modalidade.
--	--	--

Fonte: Autoria própria (2023).

Esses documentos, apesar de apresentarem proposições específicas voltadas à abordagem da Educação Profissional, mostram-se bastante superficiais em relação à efetivação de uma estruturação ampla para formação docente em EPT, ou mesmo, a implantação de uma política consistente condizente com a realidade. Essa legislação não apresenta parâmetros substanciais para perpetuar a formação de professores para atuarem nessa modalidade.

É importante destacar, além da negligência e da falta de interesse dos órgãos responsáveis por esse contexto, a complexidade que envolve as proposições e implementações de estratégias e de políticas de formação de professores que lecionam nessa modalidade (Souza; Rodrigues, 2017).

Entre os diversos desafios que dificultam esse processo formativo, destaca-se a diversidade dos profissionais que atuam ou podem atuar na EP. Moura (2014) identifica quatro grupos que atuam ou podem atuar nessa oferta curricular: os não graduados que abrangem técnicos em nível médio, os quais atuam na maioria das vezes em organizações privadas, incluindo o Sistema “S”, e nas ONGs; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, engenheiros e tecnólogos; os licenciados em disciplinas específicas em suas áreas da educação básica. Além desses que, por lei, já podem atuar na EP, há ainda os que se formarão, ou seja, estudantes de cursos técnicos e propedêuticos que podem se decidir pela docência na EP.

Nesses processos, em que vários desses profissionais, mesmo os pós-graduados, muitas vezes, não foram contemplados com formação didático-pedagógica voltadas ao ensino, muito menos em EPT, ou os que tiveram, como os licenciados, mas não discutiram a Educação Profissional em sua formação (Dornelles, 2021), torna-se urgente uma complementação pedagógica para a compreensão das dinâmicas que ocorrem na EPT, ou seja, a implementação de ações eficazes e condizentes com as atuais demandas formativas (Souza; Rodrigues, 2017), principalmente para os profissionais imersos e que estão atuando nesse campo, seja qual for a sua base formativa,

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Moura, 2014, p. 88).

Os desafios a serem superados no âmbito da Educação Profissional, mais especificamente os que envolvem a formação docente para as ofertas curriculares que se integram a EPT, perpassam também pelas demandas e exigências propostas pela conjuntura social-política-econômica do mundo globalização e pelas inovações tecnológicas que se enraízam na realidade social. De acordo com Machado (2011),

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Machado, 2011, p. 694).

A partir dessa análise, é possível constatar a recorrência de um percurso histórico baseado em uma lógica sem uma base unitária e consistente sobre a formação docente para a EPT no cenário educacional brasileiro. Nesse viés, muitos dos professores possuem uma formação ofertada por meio de programas e projetos de caráter emergencial e compensatório e, desse modo, seguem reproduzindo a lógica de subordinação do ensino técnico ou profissional às demandas do mercado (Souza; Rodrigues, 2017). Dentro desse panorama, Santos (2008) faz alguns apontamentos sobre problemas na formação docente na EPT, como: oferta de formação inicial nas universidades, licenciaturas que não se voltam para a EPT; precariedade na oferta de cursos específicos por área; pouca articulação entre os saberes científicos, técnicos, tácitos e pedagógicos; oferta de formação incapaz de atender à demanda; ausência de formação pedagógica; entre outros.

Apesar de todos os desafios e dificuldades que imperam frente à formação docente para Educação Profissional, é possível identificar dentro das próprias contradições desse panorama, estratégias para sua superação. Com isso, a formação docente voltada à EPT, no intuito de ultrapassar a visão fragmentária, utilitária, unilateral e mercantil da educação, deve ser pautada por “[...] políticas de formação de professores para a Educação Profissional nas quais a tônica seja a reflexão crítica sobre dimensões como capital/trabalho, educação/trabalho, homem/sociedade, dentre outras” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 634).

Além disso, deve oportunizar a constituição de um perfil docente que

[...] além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológicos,

explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (Machado, 2015, p. 18).

Além dessas questões, é fundamental para a formação docente em EPT, a oferta de processos formativos didático-pedagógicos que incluam: o saber crítico-reflexivo voltado para a responsabilidade social, a pedagogia da práxis como base para a formação, a EP como campo de produção de conhecimento (Araujo, 2008); as discussões sobre o trabalho e a articulação entre esse e a escola; a influência, a legitimação e a valorização dos sujeitos e seus saberes científicos e empíricos; a problematização das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e seus efeitos para a educação; o amplo debate sobre as implicações políticas para Educação Profissional, com um olhar crítico sobre seus objetivos e especificidades; a análise e as correlações com conceitos e paradigmas sobre currículo na EP, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; a problematização e a intencionalidade na dualidade na organização curricular e currículo integrado; a reflexão sobre a construção curricular e a didática específica para Educação Profissional; além da compreensão íntima dos processos burocráticos da organização, planejamento da prática pedagógica, avaliação do ensino-aprendizagem na EP, entre outros pontos (Machado, 2015). Nesse sentido, trata-se de buscar uma formação que possibilite ao docente atuar na perspectiva da formação humana integral socialmente referenciada.

Diante do exposto, não pretendemos exaurir todo o contexto sobre formação de professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, mas suscitar reflexões sobre a complexa constituição desse processo, considerando sua dinâmica e problemática, para que, a partir desse movimento histórico, identificando suas contradições internas, possamos agir dentro da realidade concreta no intuito de superar essas dificuldades, com consciência de que ainda há muito a ser melhorado nesse aspecto. Entendemos ainda, que temos a urgência de levar essas discussões, com qualidade, para dentro das instituições de ensino nesse campo, visando amenizar as dificuldades envoltas no desenvolvimento da Educação Profissional.

Torna-se importante conhecer esse contexto, principalmente, para que possamos montar e idealizar estratégias para o alcance de nossos objetivos enquanto pesquisadores, e delinear as ações a serem executadas a partir dessas demandas formativas, adequadas às necessidades de cada realidade social e aos preceitos da formação humana integral. Nesse sentido, destacamos ainda a imensa contribuição que os programas de pós-graduação voltados à EP, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/Rede Nacional), entre outros,

têm dado para superação desses desafios. É válido mencionar o lançamento, em 2025, da Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica pelo MEC, com foco na formação e valorização docente, gestão educacional e servidores públicos da EPT. Essa política prevê o aumento da oferta de cursos de pós-graduação especialmente voltados a docentes. As ações envolvem especializações em docência na EPT, gestão da EPT e educação a distância na EPT, em parceria com a CAPES e a Rede Federal/UAB, buscando reforçar a formação docente.

2.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE UM CONTEXTO DE IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS

Para situar o objeto de estudo, nesta seção, foi realizada uma revisão sistemática sobre a formação docente para EPT, mais especificamente, pretendeu-se analisar como se tem constituído a produção de conhecimento sobre formação docente para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em tempos de regressão de direitos. Nessa perspectiva, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: quais os temas e/ou conhecimentos estão sendo produzidos sobre formação docente para a EPTNM no contexto de neoliberalismo explícito e contrarreformas que mitigam direitos básicos da classe trabalhadora?

Diante disso, consideramos duas questões norteadoras: essa produção alinha-se à conformação ou à contra-hegemonia? Ainda, é possível apontar correlações entre o sistema hegemônico vigente e as estratégias de formação de professores para a EPTNM?

Logo, essa proposta pautou-se em problematizar a formação docente para EPTNM em um contexto de neoliberalismo avançado e “contrarreformas” estruturais. Trata-se de uma revisão de literatura em um recorte temporal de 2018 a 2022, período que contempla um governo federal bastante alinhado com esse ideal, para levantamento de dados. Essa pesquisa de cunho qualitativo com abordagem bibliográfica e com caráter exploratório traz uma discussão fundamentada em autores como Saviani (2020), Moura e Benachio (2021), Frigotto e Ramos (2017), Kuenzer (2021) e Machado (2011).

Vale salientar que, ao partirmos para uma análise da realidade, torna-se imperativo a consideração do pensamento materialista-histórico, haja vista que todos os acontecimentos que cercam o contexto social estão postos e são constituídos a partir de necessidades emergentes de cada período histórico, predominantemente, pela lógica hegemônica vigente, assumindo tanto

imposições, quanto contradições, as quais quando identificadas e decompostas, possibilitam oportunidades para sua própria superação.

Esse panorama de “contrarreformas” impacta diretamente em várias vertentes do processo educacional. Nessa perspectiva, a formação de professores, mais especificamente, a formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) não escapa à influência dessas ideologias políticas neoliberais. Conforme Kuenzer (2021, p. 246), “o professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente”. Nesse contexto, historicamente, a formação docente para essa modalidade é desprovida de unidade, conformidade e permanência. De acordo com Ribeiro Nogueira, Costa e Moraes (2021),

[...] há um processo de remendos na tessitura das políticas de formação docente para a EPT em que se promovem medidas prescritivas para os problemas que se mostram recorrentes nesse percurso. Isto é, não há um projeto de fomento e incentivo para atrair profissionais para a docência, ao contrário, evidencia-se um desmantelamento, uma precarização da profissão docente pautada pelos princípios de uma política neoliberal. —(Ribeiro Nogueira; Costa; Moraes, 2021, p. 8).

Com isso, no intuito de delinear uma base teórica mais sólida sobre esse contexto, buscou-se verificar a produção do conhecimento sobre formação docente para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com isso, foi realizado um levantamento da produção científica sobre esse objeto considerando a composição de artigos científicos em revistas, haja vista a suposta qualidade dessa produção, uma vez que esses artigos já passaram pelo crivo de um rigor teórico-metodológico nos periódicos onde foram publicados.

Para o levantamento dessa produção, optou-se pela base de dados do Portal de Periódicos da Capes. O processo de filtragem inicia-se no próprio portal, utilizando-se de filtros que a plataforma disponibiliza. Para tanto, nesse trabalho, utilizou-se de aspas nos descritores “formação docente” and (booleano) “Educação Profissional”, no intuito de delineamento e objetivação na escolha da produção considerada nessa pesquisa. Mais um fator de filtragem foi a periodização, a qual limitou-se ao intervalo temporal de 2018 a 2022, um período de constantes ataques aos direitos da classe trabalhadora. Além disso, optou-se somente por artigos cujas revistas que os publicaram afirmam que as submissões são analisadas por pares, a fim de dar maior credibilidade aos artigos escolhidos.

A partir desses descritores, foram encontrados 97 artigos no Portal de Periódicos da

Capes correlacionados à formação docente para Educação Profissional e aos filtros estipulados na própria plataforma. Feito isso, os artigos foram exportados para o Rayyan, um programa na web que auxilia a análise e a seleção de referências em revisões de literatura. Nessa plataforma, foram excluídos 8 artigos duplicados, além de outros 60 excluídos por não tratarem de formação docente para EPTNM, tema central dessa pesquisa. Diante disso, dentre os 97 artigos iniciais, restaram 29 os quais passaram a ser analisados.

Os artigos analisados foram incluídos com base nas respectivas leituras de seus títulos e seus resumos, de modo que foi verificada a correlação dos artigos com a temática de formação docente para a EPTNM, ou seja, com o objeto central dessa pesquisa. Para otimizar a análise, os 29 artigos escolhidos foram codificados de A1 a A29, conforme discriminado no Quadro 2

É relevante salientar que as análises dos artigos escolhidos foram realizadas a partir de seus respectivos objetos de estudos e seus resultados. Outrossim, o encaminhamento dessa discussão guiou-se por meio das questões norteadoras já explicitadas anteriormente.

Quadro 03 – Artigos sobre formação docente para atuar na EPTNM, a partir do Portal de Periódicos da Capes (2018 a 2022).

Código	Artigo	Ano	Periódico	Autores/ Instituições
A1	A formação do licenciando nos institutos federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional	2018	Trabalho Necessário	Medeiros Neta/UFRN; Pereira/UFRN; Silva/UFRN
A2	Abordagem ESP na Educação Profissional: a formação docente no contexto paranaense	2018	Revista Entre Línguas	Heydt/Unioeste; Zanette/Unioeste
A3	Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente na educação profissional	2018	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Castaman/IFRS; Nogueira/IFRS
A4	O Ensino Médio Integrado sob Diferentes Perspectivas para o Ensino de Matemática	2018	Zetetiké	Silva/IFCE; Oliveira/UFRJ
A5	O trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás	2018	Educação	Castro/IFG

A6	Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas	2018	Ensino em Revista	Costa/CEFET-MG; Meneses Filho/IFMA
A7	Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade	2018	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Araújo/UFG; Malta de Sá/PUC Goiás; Brzezinski/PUC Goiás
A8	A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas	2019	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Souza/IFPI; Moura/UFPI
A9	A Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG	2019	Formação Docente	Araújo/IFNMG; Viana/UnB
A10	A produção do conhecimento em educação profissional articulada à formação de professores nas dissertações do PPGE (2015-2017)	2019	Revista Temas em Educação	Nobile/IFRN; Souza/IFRN; Albuquerque/UFRN
A11	Comunidades de aprendizagem docente: o desafio da formação de professores para o Proeja	2019	Boletim Técnico do Senac	Souza/IFF; Carmo/IFF
A12	Formação de professores na educação profissional: uma análise sobre a dimensão pedagógica	2019	Formação Docente	Hupalo/IFC; Richit/UFGS
A13	Tecnologias educacionais e a formação docente no contexto da educação profissional e tecnológica	2019	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Caetano/UFPR; Silva/UFPR; Urnauer/UFTPR; Melo/IFTM
A14	Análise da produção científica acerca da formação continuada de docentes dos institutos federais	2020	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Goncalves dos Santos/IFS; Ferrete/IFS; Menezes Santos/IFS
A15	Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados dos institutos federais	2020	Argumentos Pró-Educação	Diniz/IFBA; Pereira/UFOB
A16	Docência para educação profissional e tecnológica: aproximando diálogos	2020	Educa	Linkowski/IFSC; Campolin/IFSC; Raymundo/IFSC
A17	Ensino médio integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no <i>campus</i> Santana/IFAP	2020	Revista de Estudos e Pesquisas sobre	Silva/IFPA; Picanço/IFAP

			Ensino Tecnológico	
A18	Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica	2020	Holos	Silveira/IFCE; Santiago/IFCE; Rodrigues/IFCE
A19	O PROFEPT como espaço de reflexão e formação docente superior na educação profissional e tecnológica	2020	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Costa/IFMA; Santos/UFSCAR
A20	Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados na modalidade a distância do IFRN: um diálogo com os licenciandos-professores	2021	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Almeida/IFRN; Chagas/IFRN
A21	Desafios contemporâneos em educação profissional: formação docente, linguagem e práticas pedagógicas	2021	Devir Educação	Prados/CEETEPS; Ramirez/CEETEPS; Pereira/CEETEPS; Lamas/CEETEPS
A22	Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica	2021	Revista Principia	Brito/UNIR; Melo/IFRO; Castaman/IFRS; Vieira/IFRS
A23	Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente	2021	Revista Exitus	Dornelles/IFFAR; Castaman/IFRS; Vieira/IFRS
A24	Programa de pós-graduação em educação profissional (PPGEP/IFRN/Brasil): um estudo da linha de pesquisa “formação docente e práticas pedagógicas na educação profissional”	2021	Holos	Souza/IFRN; Oliveira/IFRN; Fernandes/IFRN; Silva/IFRN; Fredson da Silva/IFRN
A25	Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional	2021	Revista Diálogo Educacional	Lima/UFES; Mercês/UFES
A26	Avaliação da aprendizagem: uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica	2022	Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico	Souza Silva/IFAC; Azêvedo/IFAC; Araújo de Azevedo/IFAC
A27	Dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio Profissional: a	2022	Revista Brasileira do Ensino Médio	Rocha; Caetano/IFRS

	formação docente como possibilidade de intervenção			
A28	Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional	2022	Educação	Morais/IFRN; Henrique/IFRN
A29	Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida	2022	Revista Diálogo Educacional	Souza/IFRN

Fonte: Autoria Própria (2023).

O artigo A1 buscou analisar nos cursos de licenciatura em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste (IF), as concepções de formação docente voltadas à formação para a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio Integrado (EMI). Chegou-se à conclusão de que as concepções de formação docente e EMI presentes nos documentos dos IF associam-se com os princípios orientadores do currículo das licenciaturas e possuem aproximação com a concepção de formação de futuros docentes.

O A2 analisou alguns desafios enfrentados pelos docentes de Língua Inglesa com relação ao ensino do ESP e afirma que os impasses podem estar relacionados à deficitária formação inicial dos professores. Com isso, passou a verificar qual o tratamento dado a esse assunto nos currículos dos cursos de Letras de algumas universidades do estado do Paraná. Apesar da relevância dessa pesquisa, observa-se uma visão utilitária e específica.

O A3 problematizou a necessidade de as atuais políticas para formação docente refletirem sobre a práxis dos futuros docentes e também daqueles que atuam em sala de aula. Para tanto, investigou quais são as contribuições do PIBID para a formação docente dos alunos bolsistas do Curso de Formação Pedagógica para docentes da educação básica e profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão* –, a partir da análise dos subprojetos desenvolvidos no curso. De forma inicial, esse trabalho apresentou indícios de como deve estruturar-se a formação docente, mostrando a importância da reflexão e da práxis no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O A4 tratou-se de uma investigação que visou contribuir para a reflexão sobre a concepção do professor de matemática no Ensino Médio Integrado e suas implicações, visando à formação docente para atuar nesta modalidade. Com isso, identificou-se mais divergências do que convergências entre a teoria e a prática no EMI, evidenciando a necessidade de avaliar e (re)dimensionar alguns aspectos práticos do EMI, especialmente no tocante à formação do

professor. Uma pesquisa bastante relevante que distingue o EMI em teoria e o que se observa do EMI na prática.

O A5 e o A11 abordaram o trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A análise foi realizada a partir da formação dos docentes, reiterando o desafio educacional para a profissionalização dos trabalhadores estudantes e para a formação dos docentes que atuam na EJA e na EPT, a qual ainda é bastante insuficiente. Apontaram a importância do desenvolvimento de uma cultura de formação docente permanente e colaborativa em prol da Educação de Jovens e Adultos

O A6 apresentou um panorama e uma problematização sobre as políticas para a formação de professores para a Educação Profissional (EP), sob o olhar da legislação brasileira entre 1917 e 2017. Denunciou que a legislação apresenta flexibilidade quanto à formação de professores, com cursos emergenciais, fragmentados, o que pressupõe uma formação fragilizada.

O A7 objetivou investigar a formação dos professores da Educação Profissional, para compreender a ideologia que fundamentou o trabalho docente nessa modalidade de ensino, nas décadas de 1940 a 1960. Evidenciou-se que não se exigia qualquer formação pedagógica dos professores que atuavam no ensino profissional, que eram egressos do ensino técnico e/ou bacharéis em diferentes áreas do conhecimento, uma problemática que ainda perdura atualmente.

O A8 trouxe a discussão sobre a complexidade, desafios e possibilidades da formação de professores da e para a EPT, a partir de suas especificidades. Como resultado, apresentou a importância da avaliação dos programas já implementados para traçar novas propostas e aponta a relevância da produção teórica e de recursos adequados para a consolidação dessas políticas.

O A9 objetivou analisar como é desenvolvida a proposta de formação docente para os professores na educação profissional e tecnológica (EPT) no IFMG. Verificou-se que as políticas relativas à formação de professores para a EPT têm sido remodeladas pelas pretensões do sistema capitalista, pautando a reprodução ampliada do capital.

O A10 contextualizou a formação docente, almejando analisar sua articulação com a educação profissional, no que tange à produção do conhecimento no âmbito das dissertações publicadas pelo PPGEPI/IFRN, no período de 2015 a 2017. Verificou a necessidade de efetivação de uma política sistêmica e contínua de formação de professores para a modalidade, que privilegie a integração entre a formação geral e a profissional.

Nesse viés, o A12 analisou dissertações e teses voltadas à temática entre 2005 e 2015. Os resultados evidenciaram perspectivas distintas de formação pedagógica docente, das quais duas são discutidas: a formação profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade entre disciplinas e dimensões formativas.

O A13 buscou analisar a produção científica acerca da temática da formação docente e das tecnologias educacionais na Educação Profissional e Tecnológica no período de 2010 a 2018. Incitou a problematização sobre tecnologias educacionais inseridas numa vertente histórico-social, auxiliando na formação docente, aponta a reflexão de que a tecnologia não é neutra, mas carregada de intencionalidades, e deve ser repensada na direção da formação humana integral e emancipatória.

O A14 apresentou um estado do conhecimento sobre a formação docente continuada na Educação Profissional dos IF, buscando identificar as perspectivas teóricas dos artigos publicados entre 2010 e 2018. A partir disso, observou-se um crescimento nas pesquisas sobre essa formação docente, paralelamente à criação dos IF.

O A15 objetivou analisar os cursos de formação pedagógica para os docentes graduados não licenciados dos IF. Essa pesquisa apresentou como resultado a negligência de princípios como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização e transformação da realidade social, considerados elementos orientadores em práticas pedagógico-curriculares integradoras no âmbito da Educação Profissional.

O A16 apontou a fragilização dessa formação e propõe-se a aproximar alguns diálogos de importantes pesquisadores dessa área de atuação para apontar possíveis caminhos de formação docente com o intuito de se pensar a efetivação de um projeto que se consolide na especificidade da EPT. Com isso, apresentaram a importância da avaliação dos programas já implementados para, a partir daí, melhorá-los. Apontaram ainda a relevância de recursos adequados para a consolidação dessas políticas que sustentam essa formação.

Nessa perspectiva, o A17 concluiu que há uma quantidade significativa de professores que não possuem qualificação para atuar na EPT em sua totalidade, identificando a necessidade da formação docente para atuação na EPT, integrar os componentes curriculares do núcleo comum ao técnico na perspectiva da formação humana integral.

Nesse viés, o A18 problematizou tanto o contexto histórico da formação continuada para EPT, como também essa formação no cenário atual, passando a analisar propostas formativas com base em alguns autores referenciais. Os trabalhos apontaram para a falta de

aprofundamento em teorias sobre formação docente e um insuficiente debate sobre práticas formativas.

O A19 trouxe uma reflexão da importância do PROFEPT como um espaço acadêmico profícuo para a formação de docentes que atuam na EPT e, ainda, incitando a uma possível contribuição para o debate sobre a importância de adotar uma política de formação docente condizente com os desafios enfrentados na atual conjuntura neoliberal. Essa pesquisa acentuou uma visão contra-hegemônica em desfavor das implicações capitalistas vigentes.

A20 objetivou o estudo do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados na modalidade a distância, identificando que a falta de uma formação condizente potencializa a histórica precarização da carreira docente na modalidade. Constatou que a legislação chancela a atuação docente sem habilitação para tal, reforçando a defasagem e o enfraquecimento da instituição da carreira professoral.

Nessa lógica, o A21 buscou discutir a formação de docentes em educação profissional e estudar a linguagem e práticas educacionais, e respectivos discursos, implícitos às novas tecnologias e emergências no processo de ensino em educação profissional no contexto de isolamento social imposto em função da pandemia causada pela Covid19. O estudo da comunicação, tecnologias e do discurso manifestado nas práticas pedagógicas revelou que a experiência docente reflete discursos político-educacionais.

O A22, também, investigou as concepções que embasam os Institutos Federais de Educação, no intuito de refletir sobre os processos de formação dos docentes para EPT, problematizando que essa formação docente deve ultrapassar a mera profissionalização e, sobretudo, necessitando do comprometimento com a formação humana integral.

Outrossim, o A23 objetivou refletir, a partir de uma contextualização histórica e legal da EPT, sobre os desafios e as perspectivas na formação de docente para esse campo. Esses trabalhos apontaram para a necessidade de efetivação de uma política sistêmica e contínua de formação docente, que privilegie a construção e o fortalecimento de ações e espaços que permitam discussões, reflexões e planejamentos, para que ocorra, de fato, a integração entre a formação geral e a profissional. Também, houve a identificação de um grupo de professores desta modalidade de educação para os quais o conhecimento prático assume centralidade na constituição docente.

O A24 analisou 22 dissertações produzidas no âmbito do PPGEPI/IFRN, da Linha de Pesquisa 2: “Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional”, de 2017 a

2019, constatando que as dissertações discutem formação docente e suas respectivas práticas pedagógicas no contexto do processo de ensino/aprendizagem.

O A25 analisou diferentes documentos oficiais que regulamentam a docência na EPT desde a década de 1990 a 2021. Diante das análises, os autores concluíram que a legislação apresenta flexibilidade quanto à formação de professores, consolidando os cursos emergenciais, fragmentados e especiais, o que proporciona uma formação fragilizada, além de não evidenciar a obrigatoriedade da licenciatura para os docentes da EPT. Uma construção necessária, principalmente no atual contexto, pelo seu teor contra-hegemônico.

Já o A26 tratou de um curso de formação continuada na área de avaliação da aprendizagem, o qual versou sobre as concepções e práticas avaliativas de docentes na Educação Profissional. Verificou-se potencialidades para qualificação e aprimoramento sobre processos e práticas avaliativas na EPT.

Em um panorama mais específico, o A27 apontou para a necessidade de formação continuada para professores na perspectiva de ofertar o direito à educação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, devido à elevação da matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino médio técnico e profissional.

O A28 buscou compreender em que bases se correlacionam os artigos publicados sobre formação docente para Educação Profissional. Essa pesquisa identificou uma variação entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis nos textos analisados, e verificou, também, trabalhos que perpassam entre uma tendência para a prática e uma tendência para a práxis. Uma pesquisa de bastante relevância para o campo da EP, haja vista sua defesa de uma formação docente atrelada à práxis em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Nessa vertente, o A29 objetivou conhecer a produção acadêmica sobre a formação docente para EPT nas reuniões da Anped, analisando os trabalhos nos anais de 2010 a 2021. Com base nessa análise o autor critica, principalmente GT 8 e GT 9 da Anped, a formação de professores para EPT ainda é assunto marginalizado ou pouco abordado nesses eventos ou ainda não foram abordados com o rigor e profundidade que esse tema necessita para um cenário de mudança. Essa análise revelou uma diversidade de pesquisas que versam sobre formação e a prática docente na EPT, apontando que, apesar do aumento das produções, no âmbito dessas discussões, há um esquecimento da formação docente para atuar na EPT, mesmo nessas reuniões de âmbito nacional.

É relevante considerarmos nesse panorama que tudo está em constante movimento e em relação dialógica com fatores que implicam conformações, mudanças, rupturas, revoluções,

entre outros padrões relacionais e influenciáveis. Por conseguinte, para se debruçar sobre fenômenos da realidade é necessário a internalização de cada período histórico e suas implicações para a constituição desse fenômeno, uma vez que não há fatos isolados, ou seja, fatos sociais que se desprendem de seu contexto histórico, considerando suas múltiplas variantes e a sua totalidade imbricada a acontecimentos políticos, culturais, econômicos entre outros que corroboram sua constituição enquanto materialização ou realidade concreta.

Essa análise, considerando um período de ataques a direitos básicos da classe trabalhadora, mais ainda, apesar das pressões impostas pelo neoliberalismo infligirem uma lógica educacional de “capital humano”, observa-se, diante da constituição dessa produção, um movimento contra-hegemônico, que se utiliza das próprias contradições do sistema para suscitar discussões que analisem os impactos dessa lógica capitalista e dos ideários utilitários e mercadológicos impostos à educação para a classe trabalhadora. A contra-hegemonia observada nessas produções advém do movimento em defesa da formação docente ser estruturada com foco na práxis, uma formação condizente com as necessidades da classe trabalhadora, por compreender o docente na EP como parte da classe trabalhadora, por conseguinte elemento que pode impulsionar a transformação de realidades sociais, mais ainda, que os docentes possam potencializar a oferta de uma formação integral nas dimensões política, epistêmica, cultural, social, ou seja, com vista à omnilateralidade.

Essa produção elencada, mesmo apontando temas diversificados sobre um mesmo objeto, realizam uma crítica contra as imposições capitalistas que assolam o campo da Educação Profissional, especificamente, a formação para a EPTNM. Vale destacar a vulnerabilidade que a EPTNM, por ter o trabalho como princípio educativo, tende a ser objetificado em qualificação de mão de obra para o mercado. Com isso, a maioria dessas pesquisas denunciam a continuidade que as legislações ou a falta delas apresentam como a “flexibilidade” da formação docente, demandas formativas emergenciais, fragmentadas e “especiais”, o que pressupõe uma formação fragilizada para o contexto da EP, que se coaduna com as necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho.

Diante desse contexto, essa análise sobre a produção do conhecimento sobre formação docente para EPTNM, considerando um período de ataques a direitos básicos da classe trabalhadora, revelou que, apesar das pressões que a materialidade atual do sistema hegemônico ou neoliberal infligem a essa temática, observa-se, na maior parte dessa produção, um movimento contra-hegemônico que, muitas vezes, oportunizam a defesa de um agir pedagógico

em uma visão de formação humana integral em detrimento de ideais utilitários e mercadológicos da educação.

Nesse viés, essa pesquisa revelou que a produção do conhecimento sobre formação docente para a EPTNM aqui considerada, não segue uma lógica de conformação. Embora essa produção sofra as pressões do sistema capitalista, os trabalhos desenvolvidos e analisados apresentam, em sua maioria, uma crítica e uma denúncia sobre a negligência e a desestruturação que perpassou os processos formativos de professores que atuam ou atuarão na EPT, não só na contemporaneidade, como também ao longo da constituição desses processos.

É necessário destacar a importância dos programas de pós-graduação como campo de pesquisa em Educação Profissional, a exemplo o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN e o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) em rede nacional, haja vista que é possível observar que cerca de 60,0% dessas produções advêm desses programas, os quais oportunizam discussões específicas sobre formação docente para EP, e, com isso, atuam como mais uma frente de resistência contra-hegemônica, em desfavor de discursos utilitaristas, mercadológicos, emergenciais e reprodutivistas desses processos formativos.

Com isso, verificou-se que as pesquisas elencadas, apesar de versarem sobre formação docente para EPTNM, debruçam-se de forma diversificada sobre essa temática. Essa produção problematiza, entre outros temas mais específicos: concepções de formação docente nos IF; políticas de formação; atuação docente no EMI e na EJA; complexidades, desafios e possibilidades; proposta de formação; análise e avaliação da produção do conhecimento; formação continuada e pedagógica. Apesar dessa diversificação, percebeu-se uma tendência de pesquisas voltadas à análise de conhecimentos já instituídos, pesquisas que se configuram no campo teórico, a exemplo de trabalhos que abordam história e políticas de formação docente. Há poucas pesquisas que problematizam propostas ou sistematização sobre possíveis formações para os professores da EPTNM ou uma estrutura formativa condizente com a heterogeneidade que configura esse corpo docente.

Essa análise apontou correlações entre o sistema hegemônico vigente e as estratégias de formação de professores para a EP. A formação, muitas vezes, é ofertada de modo emergencial, aligeiradas, com caráter estritamente técnico. A própria instituição do “notório saber” torna-se exemplo da influência que os ideários capitalistas imprimem à docência, principalmente, no campo da Educação Profissional. Isso denota, claramente, uma visão que privilegia a experiência, o conhecimento prático, em detrimento de uma formação de professores baseada

na práxis e estruturada a partir de ferramentas didático-pedagógicas condizentes com os princípios de formação humana integral.

Consideramos uma produção bastante profícua e, de certa forma, de resistência contra as problemáticas que assolam o campo da Educação Profissional. A maioria dessas pesquisas denunciam a formação docente fragmentada, emergenciais e flexíveis verificadas nas legislações ou políticas direcionadas para esse fim, o que pressupõe uma formação fragilizada, ou seja, uma formação docente, principalmente para o contexto da EP, voltada à demanda de mercado.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

O contexto educacional tem demandado cada vez mais dos sujeitos que o compõem, sejam docentes, sejam outros profissionais da educação. Esse fato deve-se em parte à complexidade que envolve esse processo. A exemplo, tem-se o dinamismo nas concepções educacionais acarretado pelo fluxo político-econômico. Como um dos principais atores dessa dinâmica, o professor busca, por meio de processos didático-metodológicos, viabilizar a constituição do ensino-aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Para tanto, buscando ofertar uma educação integral, é necessário, de forma mais imediata, que esse processo esteja ancorado em práticas e métodos que facilitem o enfrentamento dessas dinâmicas, com foco no ensino crítico-reflexivo, emancipatório, libertário e de qualidade socialmente referenciada (Freire, 1996).

Diante disso, as práticas educacionais, mais especificamente, as práticas docentes, possuem papel fundamental, haja vista que são ações intencionais de ensino-aprendizagem articuladas com a educação, em que a prática social e o conhecimento instituído partem da produção histórico-social numa relação dialógica (Fernandes, 2008). Entendemos, nesse viés, que é necessário considerar a prática docente ou ação pedagógica “em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais” (Araujo; Frigotto, 2015, p. 66). É relevante salientar que esse trabalho se constitui no campo epistêmico da Educação Profissional (EP), considerando-se, nesse viés, segundo Araujo e Frigotto (2015), o ensino integrado como proposta de educação, tendo em vista a defesa dessa proposta de uma formação humana integral, em contraposição a uma formação utilitária, fragmentária, tecnicista que a lógica capitalista e mercadológica busca imprimir à grande massa.

Além disso, vale ressaltar, considerando a formação docente no âmbito da Educação Profissional, que a produção de conhecimento nessa vertente embasa-se majoritariamente ou na epistemologia da prática ou na epistemologia da práxis (Moraes; Henrique, 2022). É importante diferenciar as epistemologias da prática e da práxis, principalmente por apresentarem concepções distintas sobre a relação entre conhecimento e atuação docente. A epistemologia da prática compreende o conhecimento como produto da experiência cotidiana, valorizando o saber-fazer e a reflexão emergente das ações concretas do professor em seu contexto empírico. Já a epistemologia da práxis, amparada em princípios do materialismo

histórico-dialético, entende que o conhecimento se constitui na unidade indissociável entre teoria e prática, orientada por uma intencionalidade transformadora da realidade. A primeira tende a assumir um caráter mais descritivo e pragmático, centrado na vivência profissional individual, a segunda assume a mediação teórica como condição para compreender, explicar e transformar as contradições presentes na prática educativa (Morais; Henrique 2022). Essa constatação tanto pode influenciar a constituição de teorias pedagógicas, como pode sofrer influências dessas teorias em uma relação dialógica. Com isso, assim como as epistemologias citadas, as teorias pedagógicas podem corroborar para a manutenção de preceitos hegemônicos ou incitar as práticas críticas, transformadoras e contra-hegemônicas.

Nessa perspectiva, as teorias ou tendências pedagógicas tornam-se elementos fundamentais, pois oportunizam a sistematização e a organização de conceitos, princípios e abordagens que objetivam compreender e orientar a prática educativa, consequentemente, a prática docente. Essa área epistêmica se concentra nas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, considerando diversas variáveis. Assim, essas teorias tornam-se aportes teóricos que possibilitam uma melhor compreensão das práticas docentes e os sentidos de sua utilização no meio educacional. Desse modo, observa-se a importância dessas teorias pedagógicas serem arcabouço das atividades docentes em suas ações pedagógicas. Seja qual for a modalidade de ensino que o docente esteja inserido, deverá ter bem definido seu posicionamento pedagógico sobre objetivos e meios de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (Libâneo, 2010).

É importante refletir qual ou quais dessas teorias pedagógicas têm embasado a formação docente para Educação Profissional e Tecnológica em um contexto de ataques à classe docente. Nessa perspectiva, é possível identificar quais teorias pedagógicas se evidenciam ou predominam no contexto da formação docente para EPT? Para subsidiar essa análise, buscou-se identificar uma vertente ou categorias dessas teorias que estejam alinhadas à formação de professores da EPT.

Logo, esta seção problematiza as possíveis bases teóricas que sustentam a formação docente para Educação Profissional, elencando possíveis correntes pedagógicas que sejam mais correlacionadas aos preceitos de uma educação integral e de qualidade para os que mais necessitam, os filhos da classe trabalhadora. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura em artigos de um periódico específico na área da Educação Profissional como instrumento para levantamento de dados. Essa pesquisa tem enfoque qualitativo, abordagem bibliográfica e

caráter exploratório e traz uma discussão fundamentada em autores como Saviani (2008), Libâneo (2010), Mizukami (1986), Teixeira (2011), Araujo e Frigotto (2015), Machado (2011), cujas obras e teorias serão analisadas e discutidas na próxima subseção. Além disso, realizamos uma discussão sobre as potencialidades da pedagogia histórico-crítica para o contexto da EPT e também algumas reflexões sobre essa teoria como base epistêmica e estrutural para formação de professores para Educação Profissional.

3.1 TEORIAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES

As teorias ou correntes pedagógicas são repensadas, reconfiguradas, modificadas e implementadas à medida que acontecem mudanças no contexto político, social, econômico, tecnológico e cultural, considerando os variados ambientes e realidades em que são inseridas. Essas correntes possuem uma forte influência na composição, nas concepções, nos processos e nas políticas que estruturam as estratégias de ensino-aprendizagem. Em decorrência disso, assim como as teorias pedagógicas podem afetar todo o campo educacional, a formação docente também é influenciada por essas correntes de pensamento.

Desse modo, é relevante observar, a depender da base pedagógica em que se ancora essa formação ou processo educacional, que ocorrerá ou uma tendência de alinhamento a um projeto de conformação e manutenção do *status quo*, ou uma correlação a um projeto de formação que incite a educação integral, omnilateral, com responsabilidade social em um viés contra-hegemônico. A partir disso, é importante que os docentes se posicionem e assumam “opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos” (Libâneo, 2009, p. 16). Esse fato toma uma proporção ainda maior quando consideramos o campo da Educação Profissional, haja vista as intensas disputas ou a dualidade histórica entre concepções que perpassam a EP.

As teorias pedagógicas são postas ou arquitetadas por diferentes classificações de acordo com as percepções e entendimentos dos pesquisadores desse campo epistêmico. É importante destacar que essas teorias, tendências ou abordagens pedagógicas divergem em relação as suas denominações, haja vista diferentes sistemas classificatórios apontados por diversos autores (Libâneo, 1985, 2009; Saviani, 2016; Mizukami, 1986; entre outros).

Para Libâneo (1985), de forma geral, as tendências pedagógicas estão divididas em dois grandes blocos a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. A primeira subdivide-se em: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e a tecnicista; a segunda subdivide-se em: libertadora, libertária e a crítica social dos conteúdos.

Saviani (2016), em linhas gerais, concebe cinco grandes tendências ou teorias da educação: a concepção humanista tradicional, dividida nas vertentes religiosa e leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica que segue em paralelo à produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Esse mesmo autor, considerando uma visão pós-moderna, concebe as abordagens pedagógicas em neoprodutivismo, neo-escolanovismo e neoconstrutivismo.

Já Mizukami (1986) sintetiza as seguintes abordagens pedagógicas: abordagem tradicional; abordagem comportamentalista; abordagem humanista; abordagem cognitivista; e a abordagem sócio-cultural. Cada uma dessas teorias é analisada e constituída, pela autora, com base nas categorias: homem; mundo; sociedade-cultura; conhecimento; educação; escola; ensino-aprendizagem; professor-aluno; metodologia; e avaliação. É relevante destacar que essas considerações são apenas uma síntese com base em alguns dos principais nomes que pesquisam essa temática.

Quadro 04 – Síntese das principais tendências pedagógicas.

Autores	Tendências pedagógicas e subdivisões	
Libâneo (1985)	Pedagogia Liberal	Tradicional
		Renovada progressista
		Renovada não-diretiva
		Tecnicista
	Pedagogia Progressista	Libertadora
		Libertária
		Crítica social dos conteúdos
Saviani (2016)	Concepção humanista tradicional	
	Concepção humanista moderna	
	Concepção analítica/produtivista	
	Concepção crítico-reprodutivista	
	Concepção dialética ou histórico-crítica	

	Visão pós-moderna	Neoprodutivismo
		Neo-escolanovismo
		Neoconstrutivismo
Mizukami (1986)	Abordagem tradicional	
	Abordagem comportamentalista	
	Abordagem humanista	
	Abordagem cognitivista	
	Abordagem sócio-cultural	

Fonte: Autoria própria (2024).

Buscando aproximar o debate à nossa realidade e um possível recorte das teorias em evidência no cenário educacional brasileiro, é relevante destacarmos as correntes contemporâneas, realizando a análise, mais especificamente, a partir de pressupostos e conceitos das teorias ditas modernas e pós-modernas que atualmente predominam nas práticas educativas ou as que mais influenciam novas propostas educacionais. Sobre as teorias pedagógicas modernas, Libâneo (2010) ressalta,

Sem pretender retomar as abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social. Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação (Libâneo, 2010, p. 21).

A fim de problematizar esse panorama, em síntese, é possível evidenciar a divisão dessas teorias pedagógicas em dois grandes blocos ou grupos. No primeiro grupo, estão as teorias que buscam orientar a educação no sentido da conservação e enquadramento social, uma forma que ratifica a ordem existente, ou melhor, assegura os interesses da classe dominante, hegemonizando as prerrogativas educacionais. No segundo grupo, predominam as teorias que concebem a educação em uma perspectiva de transformação da realidade social, correspondendo, a exemplo, aos interesses da classe trabalhadora, sendo, portanto, contra-hegemônicas.

Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (Saviani, 2000, p. 12).

Com isso, considerando o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sobre a qual a vertente neoliberal do capitalismo busca imprimir constantemente uma concepção utilitarista, pragmática, produtivista, é relevante a defesa de uma base teórica contra-hegemônica para sua constituição, como as do segundo grupo. Mais ainda, para que se constitua uma ação pedagógica contra-hegemônica, em uma perspectiva de formação humana integral, politécnica e omnilateral, é imprescindível um posicionamento docente nessa direção. Logo, torna-se necessário que os processos de formação docente para EPT estejam alinhados ou sejam permeados por teorias pedagógicas correlacionadas a um projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora, haja vista que a Educação Profissional é composta, majoritariamente, pela classe trabalhadora.

É relevante salientar que formação docente no âmbito da EP, historicamente, perpassa por diversos desafios, para superá-los deve-se considerar a articulação permanente entre o mundo do trabalho e a educação geral, práticas pedagógicas interdisciplinares; a intrínseca relação entre tecnologia, ciência e cultura; problematização e contextualização da realidade social, além da compreensão e da internalização do que representa o trabalho como princípio educativo, formação integral e omnilateral (Machado, 2011).

A partir desse entendimento, entre as várias concepções das teorias pedagógicas, para consecução de uma formação docente para EPT condizente com as necessidades dos filhos da classe trabalhadora, é imperativo que essa formação docente esteja alicerçada em teorias pedagógicas como: a Pedagogia Progressista, por exemplo, em suas vertentes libertadora e crítica social (Libâneo, 2010) e as pedagogias críticas e contra-hegemônicas, por exemplo, em sua concepção dialética ou histórico-crítica (Saviani, 2000). Entendemos que em termos teórico-pedagógicos essas teorias possibilitam ou orientam a prática educativa ou a ação pedagógica numa direção transformadora da realidade social, de modo a ultrapassar diversas problemáticas que cerceiam esse campo, entre essas, a visão tecnicista, pragmática e mecânica, cada vez mais frequente em relação à formação de professores para EP, considerando as imposições que o sistema capitalista busca infligir ao contexto educacional (Saviani, 2000).

Os processos educativos sempre estão a serviço de um tipo de sociedade ou de um tipo de cidadania (limitada para as classes menos favorecidas) e, nesse viés, devemos ter plena consciência dos fatores histórico-políticos-sociais que tendem a determinar essas relações

sociais. Logo, é de suma importância, principalmente em um contexto de neoliberalismo avançado que intencionalmente “produz sistemas geradores de exclusão e marginalização social, condenando milhares de pessoas a uma vida demarcada por uma vida de miséria, desemprego e violência” (Teixeira, 2011, p. 89), um posicionamento docente político-pedagógico e uma consciência de classe por parte dos professores, objetivando uma intencionalidade para a concretização de uma educação integral, universal e de qualidade socialmente referenciada, que se alinha ou são influenciadas diretamente pelas bases teóricas que a sustentam, pois, nesse panorama, a educação é utilizada como instrumento de conformação e subordinação, fato que deve ser combatido e superado.

É relevante destacar que no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, assim como em todos os meandros sociais, o fator econômico influencia substancialmente as políticas, diretrizes e estratégias que constituem as ofertas de EP, por conseguinte, moldam os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as formações docentes, entre outros componentes desse campo. Nessa perspectiva, as teorias pedagógicas não críticas ou pedagogia liberal são tomadas como base para orientar a construção da Educação Profissional, destacando-se, entre essas correntes não críticas, a pedagogia tradicional, a tecnicista e a produtivista.

Essas abordagens pedagógicas imprimem uma organização racional dos meios educacionais, com vista a potencializar a eficiência e a produtividade, utilizando a educação como instrumento de manutenção da ordem vigente, mais ainda, como meio de adestramento e formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado, com um processo de ensino-aprendizagem balizado e avaliado por metas objetivas e pontuais, utilizando, muitas vezes recursos como manuais de instrução, módulos de ensino, estudo dirigido, ou seja, um formato de mercantilização da educação (Silva, 2016). Essa concepção, que se acentua no âmbito da Educação Profissional, é bastante inclinada e propensa aos preceitos mercadológicos, utilitaristas, influenciada diretamente pelo sistema capitalista, em que predomina o discurso da teoria do Capital Humano¹.

A partir disso, a formação docente para Educação Profissional deve ser subsidiada por abordagens pedagógicas que ultrapassem essas prerrogativas educacionais unilaterais, tecnicistas, mercadológicas e utilitaristas. Logo, essa formação deve se alicerçar, preferencialmente, pelas correntes pedagógicas contra-hegemônicas. Como exemplo, temos a

¹ A Teoria do Capital Humano defende que a educação e a qualificação são investimentos que aumentam a produtividade do indivíduo, elevam seus rendimentos e impulsionam o desenvolvimento econômico, ao atribuir à educação a função de atender às demandas do mercado de trabalho (Frigotto, 1993).

área da Pedagogia Progressista que advém das abordagens críticas. Essa teoria engloba, basicamente, a pedagogia libertadora nas concepções de Paulo Freire, e a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Teixeira, 2011), as quais podem possibilitar a ação pedagógica dos professores da Educação Profissional como uma força contra-hegemônica, tendo em vista sua defesa a formação de uma consciência crítico-reflexiva em dialogicidade com acontecimentos sócio-culturais, em desfavor de forças dominantes e alienantes.

A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (Libâneo, 2008, p. 70).

Dessa forma, tem-se a importância desses apontamentos na formação docente para EP, tendo em vista que essas teorias irão reverberar nas práticas docentes e nas escolhas didático-metodológicas, podendo potencializar uma educação integral, politécnica, em uma perspectiva omnilateral, oportunizando, principalmente para a classe trabalhadora, a possibilidade do agir racional nas mais diversas situações do meio político-social.

É importante destacar que essa discussão buscou apontar uma aproximação entre as principais teorias pedagógicas, ou seja, as que mais evidenciam-se na contemporaneidade, e a Educação Profissional, mais especificamente, buscando problematizar a formação docente para EP. Logo, realizamos esse esboço de forma sintética com base em alguns autores em seus posicionamentos e suas dinâmicas que sustentam essas correntes pedagógicas, nos posicionando em defesa das concepções dialética, crítico-social, sócio-cultural e, principalmente, a histórico-crítica como teorias pedagógicas que devem guiar os processos de formação docente para Educação Profissional.

Para dar suporte ao debate, é importante salientar a escassez de trabalhos ou pesquisas que tratem ou relacionem abordagens, correntes ou teorias pedagógicas e Educação Profissional, fato que se agudiza quando pesquisamos por teorias pedagógicas e suas relações com a formação docente para EP. Com isso, esta seção teve como foco buscar a problematização acerca das possíveis teorias pedagógicas que têm amparada a formação docente para a EP ou, simplesmente, se existem essas bases e como estão sendo discutidas. Sendo assim, nesse estudo nos debruçamos sobre pesquisas que abordam a formação docente

para EP, no intuito de identificar indícios da nossa temática, tanto de forma explícita como de maneira implícita.

É válido destacar que essa seção se constitui de forma qualitativa, possuindo um caráter exploratório, pois enfatiza as características não observáveis, por meio de estudos qualitativos, sendo a forma mais adequada para conhecer a natureza de um determinado fenômeno social, buscando sua compreensão por meio de conhecimentos instituídos subjetivos, com base nas reações que os sujeitos veem seus contextos e realidades (Godoy, 1995).

Além disso, construiu-se de maneira analítica, buscando uma interpretação da realidade a partir de uma revisão de literatura em um determinado periódico (Gil, 2008). Considerando os procedimentos técnicos, essa pesquisa guiou-se por uma abordagem bibliográfica, haja vista que foi desenvolvida com base em material já produzido, composto por livros, artigos científicos, dentre outros periódicos, considerando que essa técnica proporciona uma cobertura ampla de materiais para serem utilizados como suporte (Gil, 2008).

Entre várias possibilidades de caminhos e formatos de estudos a serem considerados, definimos um levantamento sobre a produção científica desse objeto, tomando artigos científicos em revistas como fonte de dados para a análise, tendo em vista que esse gênero proporciona uma síntese de um conhecimento mais amplo e por sua suposta qualidade, pois esses artigos já passaram pela seleção e rigor teórico-metodológico nos periódicos onde foram publicados.

Dentre as diversas bases de dados propensas a uma revisão de literatura, para o nosso levantamento dessa produção, a fim de delimitar o campo de pesquisa, optamos por realizar a busca considerando artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), tendo em vista que essa pesquisa se debruça sobre o campo da EP, além disso, esse periódico eletrônico possui em seu escopo publicações exclusivamente no âmbito da EP. O processo de filtragem inicia-se no próprio portal, utilizando-se de filtros que a plataforma disponibiliza. Para tanto, nesse trabalho utilizou-se os descritores “formação docente” and “Educação Profissional” and práticas pedagógicas, optamos por esse último descritor devido à sua possível proximidade com as teorias pedagógicas, tendo em vista que a constituição das práticas está intimamente correlacionada às correntes educacionais. Além do mais, utilizamos como recorte temporal o ano de 2015, ou seja, um limitador da própria plataforma quando pesquisado sobre esses temas e o ano que houve um aumento na produção do conhecimento,

pois passou a contar com a publicação de dois volumes por ano, até o ano de 2023, em que acontecem as últimas publicações contemporâneas a essa pesquisa.

A partir desses descritores, foram encontrados 46 artigos correlacionados ou aproximados ao objeto de estudo. Após esse levantamento, as pesquisas encontradas foram exportadas para o Rayyan, um programa ou aplicativo na web que auxilia a análise, a seleção e a organização de referências em revisões de literatura. Com a filtragem nesse programa, foram excluídos 2 artigos duplicados no próprio Rayyan, além disso, com a análise dos resumos, outros 26 artigos foram desconsiderados por se distanciarem demasiadamente do objeto desta pesquisa. A partir disso, restaram 17 pesquisas que passaram para a análise.

Em primeira análise, após a efetivação e observação a partir de algumas bases dados, considerando os descritores e a periodização, ou seja, considerando os recortes instituídos com vista a concretização dessa pesquisa, não foram constatados artigos que tratassem diretamente sobre formação docente, Educação Profissional e teorias/abordagens/correntes pedagógicas aqui elencadas. Pressupõem-se que esse campo epistêmico ainda é pouco explorado no periódico analisado, ou seja, na RBEPT.

Posto isso, no intuito de otimizar essa análise, os 17 artigos selecionados foram codificados de P1 a P17, sendo incluídos a partir da leitura prévia dos seus respectivos títulos e seus resumos, os quais são discriminados a seguir. É válido enfatizar que as análises desses trabalhos também são realizadas considerando seus respectivos objetos de estudos, referenciais abordados e seus resultados.

Quadro 05 - Pesquisas com possíveis aproximações às teorias pedagógicas, a partir da RBEPT.

Código	Artigo	Ano	Autores/Instituições
P1	O professor licenciado na educação profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho?	2016	Morais/SEEC-RN; Henrique/IFRN
P2	Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica	2016	Vieira/IFRS; Vieira/IFRS; Pasqualli/IFSC
P3	Licenciaturas nos institutos federais: aspectos para discussão	2016	Oliveira/CEFET-MG; Oliveira/CEFET-MG
P4	A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate	2017	Maldaner/IFTO

P5	Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal	2017	Rodrigues/IFMS; Freitas/IFMS
P6	A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática	2017	Ferreira/IFRN; Henrique/IFRN
P7	Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência	2017	Fonseca/IFRN
P8	Política de extensão na perspectiva colaborativa pela formação docente	2018	Motta/IFRN; Cavalcante/IFRN; Lemos/IFRN
P9	Formação de professores: desafios e perspectivas para a educação profissional no CEPA- município de Aquidauana-MS	2019	Moraes/IFMS; Sinésio/IFMS; Corrêa/IFMS
P10	Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no Instituto Federal	2020	Silva/IFAC; Azêvedo/IFAC; Silva/IFAC; Azevedo/IFAC
P11	Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha - campus Frederico Westphalen-RS	2020	Botton/IF Farroupilha; Sturmer/IFAL
P12	Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância	2020	Silva/UFPE; Santos/IFPE
P13	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente	2021	Castro/IFAL; Duarte Neto/IFPE
P14	Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais	2022	Diniz/IFBA; Carneiro/IFBA; Carneiro/UFOB
P15	A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio?	2022	Aranha/IFNMG; Nogueira/IFNMG; Santos/IFNMG
P16	A produção do conhecimento sobre formação docente para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em um contexto Neoliberal	2023	Silva/IFRN; Henrique/IFRN
P17	Percepção de professores formadores sobre a licenciatura em formação pedagógica de docentes para educação profissional e tecnológica do IFRN: saberes e práticas	2023	Santos/IFRN; Tavares/IFRN; Paz/UFRN; Oliveira/IFRN

Fonte: Autoria própria (2024).

O artigo P1 objetivou problematizar a constituição de saberes docentes relacionados aos professores licenciados que atuam na Educação Profissional. Após uma análise, com aporte em alguns teóricos que tratam do tema, acentuou a negligência ou a falta de discussão sobre EP no âmbito das licenciaturas, o que dificulta a construção de saberes dos professores dessa área. Nessa pesquisa, apesar de não tratar especificamente sobre teorias pedagógicas, foi possível perceber, a partir de seu posicionamento a defesa de uma formação docente e de uma educação voltada à transformação de realidades sociais, um alinhamento às teorias progressistas, mais especificamente as críticas (Saviani, 2000).

Os artigos P2, P11 e P12 apresentaram temáticas relacionadas por tratarem da implementação da formação continuada de professores. Sendo que P2 visou analisar e avaliar, com base nas percepções de egressos, a formação de professores ofertada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para EP, apontando, como resultado, a contribuição significativa desse programa para o processo de constituição docente dos graduados para atuarem na EP. Nessa mesma perspectiva, o P11 trouxe uma discussão sobre a experiência de implementação da formação continuada de professores no IFFar-FW, apontando que essa formação continuada deve associar o trabalho e a experiência docente e estimular novas práticas e reflexões, revelando conflitos, superando preconceitos, expondo o potencial das práticas pedagógicas desses professores. Já o P12, buscou analisar as concepções e a importância da formação continuada para o trabalho do professor do ensino médio integrado, conclui que essa formação permite atualização dos conhecimentos, melhoria da prática e espaço para socialização de experiências. O P17 teve por meta identificar a percepção de professores formadores sobre a Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica do IFRN, em que essa estratégia aprimorou o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência no âmbito da EP. Esses artigos, não fizeram nenhuma menção a correntes pedagógicas, mas implicitamente demonstraram uma inclinação em defesa da experiência e da reflexão como princípios formativos docentes, desse modo essas pesquisas perpassam indícios da pedagogia liberal com predominância das teorias críticas.

Os artigos P3, P4, P5, P9, P14 buscaram analisar como se estrutura a formação docente para EPT. Em relação à P3, o texto buscou compreender aspectos das licenciaturas, analisando se os cursos contemplam ou não a docência para a Educação Profissional integrada ao ensino médio. Nessa perspectiva, o P4 problematizou a formação docente para a EPT nos IF, apontando desafios impostos pelo contexto social vivenciado. O P5 intentou analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e

Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados nos IF. Dentro desse panorama, o P9 também objetivou identificar de que forma se estrutura a formação de professores que atuam na docência na educação profissional. O P14 analisou as propostas de licenciatura direcionadas à formação de docentes da educação profissional, especificamente no que diz respeito à concepção pedagógica de ensino integrado, como resultados denunciou que esses projetos negligenciam temas como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização e transformação da realidade social. Em síntese, esses artigos se aproximaram bastante, tanto em relação ao objeto de estudo, quanto às conclusões. Como resultados, esses trabalhos denunciaram a continuidade de dificuldades no âmbito da EP, como a não obrigatoriedade de formação pedagógica para atuar nessa área, a inexistência de uma política consolidada, além disso, trazem uma crítica sobre a valorização das disciplinas científicas e voltadas à prática, técnicas e transmissão de conteúdos e saberes baseados na experiência. Pode-se perceber, de forma implícita, principalmente pelo referencial teórico-metodológico dos trabalhos, que há uma aproximação aos preceitos das correntes críticas, em especial à crítica social (Libâneo, 2010).

O P6 trouxe uma discussão refletindo sobre a pesquisa como princípio educativo na perspectiva da formação continuada do docente, inclusive para EP, com base em autores referências na temática. Nesse viés, o P7 a partir das concepções dos docentes do EMI de Informática, assinalou a necessidade de uma formação docente específica para atuar na educação profissional. Ambos os artigos, que são partes de um trabalho maior, apontam, como resultados, desde uma defesa em que com a pesquisa como princípio educativo é possível a constituição do pensamento crítico-reflexivo sobre conhecimentos e práticas e atuação docente a partir da práxis, até a defesa de saberes específicos para atuação docente na EP. Pelo posicionamento e referenciais adotados, essas pesquisas, possivelmente, alinham-se aos preceitos da abordagem pedagógica crítica, ou concepção dialética (Saviani, 2000).

Os artigos P8, P13 e P15 trataram sobre políticas de formação docente. Sendo que P8 pretendeu analisar a política de extensão de formação docente desenvolvida em um IF e seus respectivos efeitos na colaboração entre o IF e escolas estaduais, concluindo que o trabalho colaborativo potencializa a articulação de conhecimentos teóricos e metodológicos da formação profissional docente, bem como tem permitido a expansão das perspectivas de profissionalização, inclusive a formação docente para EP. Nesse viés, o P13 trouxe uma análise sobre currículo no que concerne à construção de uma prática pedagógica em uma concepção de educação omnilateral, que assinale para o horizonte da emancipação humana. Já o P15, teve o

objetivo de discutir a formação docente para a educação profissional técnica partindo de dados de uma instituição pública, concluindo que a formação docente ainda não ocupa o espaço necessário no debate, mesmo sendo fundamental para promoção da transformação social. Essas pesquisas partem de uma discussão de cunho progressista, fato identificado em seus referenciais adotados, especificamente inclinam-se aos preceitos da pedagogia libertadora (Libâneo, 2010).

O artigo P10 buscou discutir alguns saberes docentes na educação propedêutica e profissional, analisando o discurso dos professores do Instituto Federal, sobre esses saberes e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Acentuou, como resultados, a predominância de saberes experienciais no discurso dos docentes da EP e a predominância dos saberes didático-pedagógicos dos docentes propedêuticos. É possível identificar uma aproximação com a pedagogia crítica.

O P16 objetivou analisar como tem se constituído a produção de conhecimento sobre formação docente para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em um contexto neoliberal, traz como resultados que há a predominância de um movimento contra-hegemônico e não utilitarista do processo educacional. Diante disso, por sua defesa e discussão da importância de uma formação docente contra-hegemônica, em uma perspectiva de formação humana integral, enquadra-se nos preceitos das pedagogias críticas, em especial, aproxima-se da concepção dialética ou histórico-crítica (Saviani, 2000).

Observa-se com essa análise um alinhamento da maioria desses estudos aos preceitos e discussões das teorias progressistas e/ou das abordagens críticas. A maior parte dos artigos considerados, apesar de não discutirem diretamente teorias pedagógicas, suas discussões, juntamente aos seus respectivos referenciais teóricos, encaminham, mesmo que implicitamente, a uma defesa e a um posicionamento contra-hegemônico em relação às imposições no campo educacional.

Com isso, com base em diálogos e discussões sobre as teorias pedagógicas e sobre algumas especificidades do campo da EP, em especial, a formação docente nessa área, buscamos identificar potenciais alinhamentos ou distanciamentos dessa formação às abordagens pedagógicas, a luz de entendimentos de autores que tratam dessas temáticas. Ainda, destacamos a importância de algumas correntes pedagógicas, como as que advêm das teorias críticas e contra-hegemônicas, juntamente as suas potencialidades para sustentar a formação docente condizente com os preceitos da Educação Profissional, ou seja, com vista à formação integral para classe trabalhadora.

A formação docente é a base fundamental para a construção de uma consciência político-pedagógica a qual irá alicerçar todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, conhecer as bases teóricas que sustentam a formação docente em EP é uma forma de compreender quais caminhos esta modalidade educacional percorrerá. Essa pesquisa demonstra, a partir da análise de artigos publicados na RBEPT, que a formação docente concentra suas bases conceituais nas pedagogias Críticas e/ou Progressistas, tendo em vista que todos têm em comum o fato de buscarem uma educação para a emancipação do indivíduo e a defesa de um posicionamento contra-hegemônico.

Considera-se, ainda, que a prática docente está intrinsecamente ligada, entre outras dimensões, à vida humana e sua realidade concreta, como abordam Araujo e Frigotto (2015), o que significa que as ações dos professores não ocorrem isoladamente ou em um vácuo, mas, na verdade, estão inteiramente interligadas com outras práticas sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, os mecanismos que envolvem a formação docente serão subsídios para esta prática e se refletirão no contexto social mais amplo em um sentido de conformação ou de superação de imposições advindas da classe hegemônica.

Com base nas discussões que embasam os textos aqui analisados, pode-se afirmar que a formação docente para a Educação Profissional tem como princípios a construção de um ensino que contemple as necessidades dos filhos das classes trabalhadoras, com a intenção de que a educação chegue para todos de forma igualitária, democrática e de qualidade socialmente referenciada para que aja como um instrumento transformador da realidade destes sujeitos e superando a ideologia capitalista hegemônica a qual reduz a EP a um ensino tecnicista.

A questão que subsidiou a discussão nesta seção foi: é possível identificar quais teorias pedagógicas se evidenciam ou predominam no contexto da formação docente para Educação Profissional? Após as análises, pode-se afirmar que, apesar de os artigos, objetos desta pesquisa, não deixarem explícitas quais teorias pedagógicas se alinham à formação docente para EP, há um enquadramento claro no grupo das teorias progressistas, especialmente as Pedagogias Críticas, em decorrência da própria fundamentação teórica de cada trabalho aqui analisado, como também da defesa pela emancipação do indivíduo, formação humana integral e a transformação social, preceitos, segundo Libâneo (2008) e Saviani (2000), fundamentos das teorias progressistas e contra-hegemônicas as quais buscam formar a consciência crítica e a transformação da realidade concreta.

Foi possível compreender, ainda, que as teorias críticas da educação valorizam a experiência como fonte de conhecimento e aprendizagem, priorizando a prática reflexiva sobre

as estruturas sociais e educacionais existentes, é válido ressaltar que essa valorização da experiência nas teorias críticas possui por premissa o método dialético, ou seja, parte da realidade material, como um problema da realidade concreta, é analisado para se voltar à realidade e repensá-la na perspectiva da transformação, nesse contexto é “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Saviani, 2021, p. 29).

Desse modo, as abordagens dos artigos aqui estudados refletem aspectos dessas teorias destacando a necessidade de uma prática educativa que melhore a qualidade do ensino e aprendizagem através de uma formação humana integral e da emancipação dos sujeitos, além disso, reforça a necessidade da formação docente alicerçada “numa perspectiva crítica e emancipatória, a partir da indissociabilidade da teoria e da prática” (Morais; Henrique, 2022, p. 16). A partir disso, a epistemologia da práxis torna-se uma ferramenta indispensável, haja vista a “práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo [...]” (Curado-Silva, 2017, p. 126), corroborando uma formação docente condizente com as necessidades do campo da EP.

Diante de tal resultado, pode-se concluir que os artigos aqui pesquisados demonstram, de forma geral, que a formação docente para EP segue caminhos teóricos que visam estimular práticas e reflexões críticas dos docentes como princípios formativos, no intuito de transpor paradigmas educacionais e promover igualdade e justiça social, pois, a formação crítica e reflexiva tem repercussões éticas e políticas na vida social, como afirmam Araujo e Frigotto (2015).

Outrossim, é importante destacar, mais uma vez, a escassez de pesquisas que tratem sobre teorias, correntes, tendências ou abordagens pedagógicas no âmbito da Educação Profissional, em especial, correlacionando esse tema a formação docente para EP. Diante disso, entendemos essa problemática como um campo fértil para futuras pesquisas e discussões.

3.2 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS POTENCIALIDADES PARA SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando a impregnação do ideário capitalista em nossa sociedade, a educação, muitas vezes, é utilizada como instrumento para a formação de habilidades e competências necessárias ao fluxo mercadológico, voltado a um aumento de uma determinada produtividade. Mais especificamente, a Educação Profissional em suas variadas ofertas, considerando suas

especificidades e alinhamentos, é posta com um viés fragmentário, unilateral, utilitarista, notoriamente predominando o discurso intencional de que os pressupostos educacionais da EP são postos tanto como formação de mão de obra como alternativa para a grande demanda ao ensino superior. Esse fato é problematizado por Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), para quem

As iniciativas constituídas ao longo do tempo para oferecer uma educação técnica de nível médio em nosso país trazem presente o conceito de terminalidade, mesmo que de maneira subjacente, tendo como intenção possibilitar àqueles que concluem esse nível de ensino o exercício imediato de uma ocupação. Nesse entendimento, a formação profissional possibilitaria vencer a frustração de uma parcela de jovens egressos do ensino médio que, sem nenhuma habilitação profissional, têm como alternativa o caminho, inacessível para um enorme contingente deles, dos cursos superiores (Wermelinger; Machado; Amâncio Filho, 2007, p. 219).

Nesse viés, para que a Educação Profissional seja instituída em uma perspectiva de formação humana integral, omnilateral, mesmo em meio às influências negativas advindas do atual sistema capitalista, é essencial que os diversos constituintes que compõem a EP a partir de pensamentos, reflexões, construção de conhecimentos se posicionem de forma contra-hegemônica.

A partir disso, é relevante destacar que as teorias pedagógicas desempenham um papel fundamental no campo da educação consequentemente no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que são elementos basilares que permeiam fundamentos, princípios e diretrizes que orientam e influenciam as práticas de ensino e aprendizagem, com isso, “podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (Saviani, 2021). As teorias/correntes/abordagens pedagógicas fundamentam a prática docente, os sistemas de avaliação, a compreensão do processo de aprendizagem, a implementação de políticas educacionais, o desenvolvimento de currículos, a compreensão da diversidade, ou seja, enraízam-se por toda sistematização educacional.

Nesse sentido, a Educação Profissional deve ser estruturada por teorias pedagógicas que superem a visão unilateral, tecnicista, mercadológica e utilitarista. Entendemos que as ofertas de EP devem ser alicerçadas, preferencialmente, por correntes pedagógicas contra-hegemônicas, as quais podem possibilitar um ensino-aprendizagem baseada na consciência crítico-reflexiva em dialogicidade com acontecimentos socioculturais. Mais especificamente, entre as várias composições das teorias pedagógicas, abordaremos a teoria histórico-crítica,

principalmente, por seu potencial de transformação social, o que se alinha aos preceitos de formação omnilateral que a EP deve se amparar.

A pedagogia histórico-crítica, em uma orientação metodológica, assume uma forte correlação com a concepção dialética, dentro dos parâmetros do materialismo histórico, outrossim, fundamentando-se, também, considerando suas bases psicológicas, na psicologia histórico-cultural compreendida no pensamento de Vygotsky, a qual compreende a íntima relação da aprendizagem com as interações sociais, considerando, para tanto, diversos aspectos interrelacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico-social dos sujeitos, às suas particularidades, às suas vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais concretas. Nesse contexto, o sistema educacional é tomado como uma interrelação direta com a prática social global que se torna início e fim da prática educativa (Saviani, 2021).

Essa teoria, antes de ser definida como teoria histórico-crítica, foi denominada por outras duas nomenclaturas, ou seja, como pedagogia revolucionária e como pedagogia dialética, nomes baseados em suas nuances e articulações teórico-metodológicas, foi definida e permaneceu a nomenclatura “pedagogia histórico-crítica”, nome que carregava a criticidade que não era observada nas pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista que predominavam no cenário educacional, além da dimensão histórica que não era posta como elemento importante ou simplesmente foi negligenciada em teorias que vigoravam à época como a teoria da “educação enquanto aparelho ideológico do estado” ou a teoria da “educação enquanto teoria da escola dualista” ou a teoria da “educação como violência simbólica”, nessa perspectiva, a teoria histórico-crítica “considerava as determinações sociais e o compromisso com a classe trabalhadora, que são indispensáveis a uma teoria educacional transformadora” (Orso, 2022, p. 10).

Como base teórica, essa concepção pedagógica, considera também, além dos pressupostos já apontados, nuances filosóficas, históricas, econômicas, políticas e sociais, propõe-se ou se embasa na estrutura investigativa desenvolvida por Marx em seu método materialista histórico-dialético, instituído a partir da análise das condições históricas dentro da produção da existência humana em uma sociedade capitalista. Apesar dessa proposta de Marx de análise da sociedade não estar diretamente relacionada a questões pedagógicas, suas categorias metódicas proporcionam “a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (Saviani, 2021, p. 35).

Vale ressaltar que a pedagogia histórico-crítica possui desdobramentos a partir da problematização do contexto educacional e social dos anos de 1980, considerando o tema educação e marginalidade, com base em constatações concretas que demonstravam uma tendência à exclusão e aos baixos índices de rendimento escolar (Saviani, 2021). A partir desse período, inicia-se uma busca pelo processo de redemocratização e reestruturação de princípios educacionais, haja vista a insatisfação com a política educacional vigente do regime civil-militar, em que, entre outros fatores, imperavam teorias não críticas com foco no pragmatismo e no tecnicismo.

Dentro dessa realidade concreta, as teorias da educação podem ser classificadas, também, de acordo com seu posicionamento, ou seja, havia a concepção de conformação social pautado no aparelho ideológico do estado e as contra-hegemônicas que eram pensadas e postas por educadores comprometidos com a transformação social. Por um lado, algumas teorias entendiam a educação como um instrumento de equalização social e superação da situação de marginalidade causada pela realidade vivenciada. Por outro lado, havia as teorias que viam a educação como um instrumento de discriminação social, fator de marginalização (Saviani, 2009, p. 3).

Essa teoria possui potencialidades substanciais para a prática educativa, principalmente, quando essa imersão acontece no âmbito da Educação Profissional, que possui como público alvo os filhos da classe trabalhadora para quem o ensino técnico e profissional é “utilizado como meio de contenção social, e o ensino superior, destinado à elite para a formação de quadros políticos e profissionais para ocupar os postos chaves de comando e domínio do país” (Orso, 2022, p. 6). Essa vertente pedagógica possibilita uma formação integral, em sua completude para essa classe, tendo em vista que

[...] a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021, p. 30).

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica na Educação Profissional assume uma noção de integralidade na formação do sujeito, mais ainda, o conhecimento proposto e trabalhado ganha significado para o aprendente, considerando a forte correlação que essa teoria imprime entre o ensino-aprendizagem e o contexto social global desses sujeitos. Com isso, essa teoria “ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista” (Batista; Lima, 2015, p. 68). A ação pedagógica imbricada nessa teoria

[...] defende a superação do senso comum e a construção da consciência filosófica; defende a existência da realidade, do saber objetivo, a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, a formação integral do homem, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e a emancipação humana; valoriza a escola, o professor, os conteúdos e o planejamento educacional (Orso, 2022, p. 10).

Esse posicionamento abre caminhos para a constituição de uma Educação Profissional em uma vertente que deve ser posta como subsídio para que os indivíduos, principalmente os alijados da obtenção do conhecimento socialmente referenciado, alcancem uma completude formativa, não como ferramenta de formação de mão de obra para o mercado, mas para que os discentes tenham o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva emancipatória, de superação das dificuldades impostas pelo capitalismo, tendo em vista que essa modalidade configura-se como uma poderosa contribuição para a superação das dificuldades e imposições predefinidas pelo capital à obtenção de uma educação integral com vista à omnilateralidade (Moura, 2013).

Nesse viés, essa proposta pedagógica acentua uma defesa pela transformação social e, dessa forma, torna-se de grande relevância para o contexto educacional brasileiro, uma vez que a maioria da população é formada nas escolas públicas de ensino e compõem a classe trabalhadora, fato que se agudiza principalmente quando consideramos formações correlacionadas à Educação Profissional. A pedagogia histórico-crítica, em uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem pode evidenciar “um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando” (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 4). Nessa corrente pedagógica, a construção de conhecimentos emerge da interrelação de estruturas sociais, considerando a base material, prática social humana, resultado da transformação da natureza pelo trabalho.

Utilizando-se dos apontamentos e potencialidades dessa pedagogia, Gasparin (2015), em um processo dialógico, elabora uma aproximação didática para a pedagogia histórico-crítica, refletindo sobre os parâmetros dessa proposta em uma perspectiva de ensino-aprendizagem em sala de aula. A partir de sua análise, institui cinco passos para implementar essa ferramenta, considerando sua concepção dialética: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final.

A prática social inicial considera o conhecimento prévio do aluno e do professor. A partir disso, busca realizar uma aproximação dos conteúdos a serem abordados, trazendo para o ambiente da sala de aula a vivência dos alunos sobre o conteúdo estudado, estabelecendo uma relação com a realidade concreta. Outrossim, “o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (Gasparin, 2015, p. 13).

Sobre o segundo passo, a problematização emerge das explanações e exploração dos problemas fundamentais identificados e apontados pela prática social, por conseguinte que se inserem no conhecimento propedêutico trabalhado, uma intrínseca aproximação entre o conhecimento internalizado em sala de aula e as vivências cotidianas dos sujeitos. A problematização guia a construção concreta do conhecimento, considerando as dimensões históricas, sociais, políticas, conceituais e, desse modo, há um “[...] processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa” (Gasparin, 2015, p. 33).

O terceiro passo é a instrumentalização, instituída por meio da mediação docente. São ferramentas e estratégias para possibilitar a apreensão do conhecimento pelos educandos, ou seja, torna-se relevante para a internalização e apropriação de instrumentos e signos construídos pela humanidade historicamente e, a partir disso, corrobora a construção de novos entendimentos correlacionados ao contexto social imbricado aos conteúdos ou conhecimentos trabalhados de forma sistematizada, na busca por solucionar as problematizações suscitadas em estágios anteriores.

Já o quarto passo, ou seja, a catarse, consiste na estruturação e elaboração de uma nova proposta, com base na crítica fundamentada e na reflexão sobre a realidade vivenciada, por conseguinte, a internalização é concretizada e o entendimento advém da interrelação entre teoria e a prática social. Nesse contexto, é oportunizado uma síntese entre a realidade cotidiana e o conhecimento científico apreendido, portanto, imbrica-se praxicamente por meio de uma

nova síntese mental adquirida pelo indivíduo. Com isso, através da nova postura mental unem-se “o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo” (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 10).

O quinto e último passo apresentado por Gasparin (2015), a prática social final, é constituído pela assimilação mutualística de novos pensamentos, novas propostas de ações, isso com embasamento nos conhecimentos científicos intercalados ao cotidiano vivenciado pelos educandos, em uma relação do concreto pensado. Esse pressuposto emerge devido a esse novo indivíduo apresentar ações intencionais e de transformação, com base no conhecimento sistematizado adquirido durante esse processo e, com isso, tornam-se sujeitos capazes de promover uma transformação tanto de sua própria realidade social quanto da realidade ao seu entorno. Nesse viés, os indivíduos que se inserem na Educação Profissional podem ultrapassar a superficialidade, ou seja, a aparência, e chegar à essência, desfrutando do conhecimento integral e com significado pessoal e social, em uma perspectiva práxica, crítica e reflexiva de sua realidade concreta.

A pedagogia histórico-crítica, como proposta didático-teórico-metodológica, pressupõe um movimento contra-hegemônico, tendo em vista o posicionamento assumido de crítica ao sistema social vigente. Dessa forma, torna-se um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Profissional, modalidade que é ofertada maciçamente aos filhos da classe trabalhadora. Esse fato é bastante relevante, haja vista que, dentro das imposições capitalistas vigentes, prevalece um discurso de atrelar a EP à simples formação de mão de obra para o mercado. Essa concepção pedagógica ultrapassa a visão de uma formação voltada somente para o trabalho, específica, pontual, fragmentária, unilateral, e, nessa prerrogativa, prega a formação consciente crítico-reflexiva, asseverando a indissociabilidade entre prática e teoria na formação humana, correlacionados à formação integral, omnilateral e politécnica da concepção marxiana, possibilitando um ensino-aprendizagem significativo socialmente.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A partir do dinamismo e complexidade que circunscreve o campo da Educação Profissional, mais especificamente no âmbito da formação de professores para atuarem nesse campo, é possível observar ao longo dos anos em que se constituiu e se fortaleceu a Educação Profissional, principalmente em relação à implementação de suas ofertas, à idealização de possíveis estratégias formativas para esses docentes, consequentemente as tentativas de implantação de políticas públicas relacionadas à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mais recentemente, é válido destacar, o aumento na oferta de programas de especialização em docência para a Educação Profissional e Tecnológica, além de programas de pós-graduação como o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado em rede nacional, e o PPGEP, que oferta mestrado e doutorado no IFRN, voltados à formação de profissionais e à produção do conhecimento na Educação Profissional.

No entanto, essas ações ainda são insuficientes, pois não abarcam toda a demanda. O que se observou e se constituiu ao longo dos anos sobre a EP foram ações ou discursos implementados de forma descontinuada, aligeirada, como medidas emergenciais e paliativas. Essas medidas, na maioria das vezes, objetivam mitigar a escassez de docentes para o ensino técnico e profissionalizante, sem a preocupação de formar docentes com a criticidade necessária para uma atuação sob as pressões advindas do contexto político-econômico vigente. Essa falta de perenidade em programas, estratégias, políticas acabam por representar obstáculos para a EPT em um sentido de formação integral e de educação socialmente referenciada, já que podem comprometer a qualidade da profissão docente.

Isso ocorre, em grande parte, porque há uma facilidade para atuação e inserção, principalmente no campo da EP, de profissionais vindos de cursos de bacharelado e de tecnologia, ou seja, profissionais sem a formação pedagógica necessária ao trabalho docente, ou mesmo aqueles com experiência apenas na área de atuação, para lecionar nesse contexto educacional, mais uma vez sem a devida formação com base nos saberes, práticas e ferramentas pedagógicas adequadas à atividade docente (Souza; Rodrigues, 2017).

Dessa forma, Costa (2018) salienta que a problematização dos avanços e dos retrocessos das políticas de formação de professores para a EPT tem por objetivo articular essa formação ao contexto sócio-histórico, político e econômico, de modo que os docentes, atuais e futuros, reconheçam e compreendam os mecanismos opressores que dificultam a relação entre educação e trabalho, os quais podem acarretar a alienação do indivíduo, subordinando este à lógica do sistema capitalista. Considerando as prerrogativas e demandas do sistema político-econômico

vigente baseado no neoliberalismo, a formação docente, principalmente no âmbito da EP, “tem assumido um caráter meramente instrumental, com foco em atender à demanda do mercado priorizando as competências e as habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o fazer docente (Lopes *et al*, 2022, p. 968).

Como alternativa a essa lógica, a pedagogia histórico-crítica, com seu teor prático, dialético, crítico e revolucionário, oportuniza a constituição de processos formativos para professores em contraposição e em constante combate a essa lógica

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica, que questiona a formação tecnocrata do professor em detrimento da formação do professor enquanto agente indispensável no processo de humanização dos alunos, sendo responsável por intervir na aprendizagem na consecução de um processo educativo crítico e consciente (Lopes *et al*, 2022, p. 969).

É válido enfatizar uma das categorias fundantes que compõem a pedagogia histórico-crítica como fundamental nos processos de formação de professores, a práxis educativa que coaduna a indissociabilidade entre o conhecimento científico construído historicamente pela humanidade e a realidade social em que estão inseridos tanto os docentes quanto os alunos, mais ainda, contribui para a formação docente em uma perspectiva unitária entre conhecimentos dos conteúdos específicos e uma base sólida dos conhecimentos didático-pedagógicos, e, em relação à EP, propicia a incorporação de especificidades que cerceiam os docentes que atuam nesse campo. Em outra perspectiva, a práxis pressupõe uma ação intencional e não somente isso, ou seja, ultrapassa a noção da ação em si, a práxis implica, além disso, o conhecimento do sentido particular e amplo desta ação” (Raimundo, 2017). A ação intencional na prática educativa dos docentes é fator preponderante para formar o sujeito para um determinado contexto sócio-histórico e cultural, nessa perspectiva constitutiva do homem, a práxis se sobressai como categoria indispensável

O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade pode transformá-la de acordo com as suas intenções e, diante desta transformação, se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante (Lopes *et al*, 2022, p. 975).

A práxis aqui conjecturada na formação docente é a práxis total humana que está ancorada nos diversos saberes necessários à uma formação condizente com um ensino socialmente referenciado para todos, ou seja, uma práxis relacionada e articulada aos saberes atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e o saber didático-

curricular (Saviani, 1996) que devem estruturar a formação docente. O trabalho formativo na perspectiva da práxis, advindo da pedagogia histórico-crítica “entende a formação de professores como processo de humanização, crítica, propositiva e intencional” (Lopes *et al*, 2022, p. 975), fortalece a construção da consciência e da percepção crítica da realidade social nos docentes em formação e a perpetuação dessa consciência nos docentes formados, de maneira que sua prática, sua atuação seja revestida de práxis em detrimento de ser um mero repassador de conteúdos técnicos. Essa perspectiva é imprescindível quando se problematiza a Educação Profissional, principalmente em uma vertente de ensino médio, em um viés de formação integral, quando se problematiza também as especificidades necessárias aos docentes que desenvolvem sua prática nessa área.

Cabe destacar que o processo de conhecimento é dado pela reflexão subjetiva da realidade objetiva, ocorrendo como produto do trabalho humano de forma ontológica, sendo resultado da interrelação entre o homem e a sua forma de moldar a natureza (Saviani, 2009). Desse modo, a formação docente deve considerar também as relações concretas que os homens estabelecem socialmente durante o processo de trabalho. A partir disso, torna-se importante entender o tipo de homem existente sob as pressões em determinadas sociedades e entender também suas relações sociais, as formas e condições imbricadas nesse processo de trabalho (Santos; Reis, 2021).

É necessário considerar que as condições objetivas do modo de produção social no contexto capitalista influenciam fortemente as demandas e os caminhos educacionais, consequentemente, influenciam as diretrizes que norteiam a formação docente. Nesse panorama, há uma tendência de os debates serem marcados por uma predominância de paradigmas das pedagogias não críticas em relação à formação de professores, destacando-se a pedagogia do professor reflexivo e acrítico. Essas abordagens tendem a restringir o conhecimento a uma função adaptativa, ajustando-se às condições e demandas da sociedade capitalista e mercadológica (Santos; Reis, 2021).

A partir disso, eleva-se ainda mais a importância da escolha de uma base teórico-metodológica como a pedagogia histórico-crítica para a formação de formadores, pois essa corrente pedagógica pauta-se na luta de classes, ou seja, posiciona-se em favor da classe trabalhadora, a classe menos favorecida nesse embate social. Nessa perspectiva, essa teoria apoia-se, também, na pedagogia marxista, fundamentada intelectualmente nas bases teóricas e metodológicas no método histórico-dialético marxista, por isso presume a busca pela superação da sociedade capitalista e classista (Lopes *et al*, 2022).

Saviani (2009), assim como Gasparin (2015), teoriza que os métodos de ensino-aprendizagem devem partir de algumas prerrogativas essenciais para a construção do conhecimento, como a prática social sendo ponto de partida e de chegada dessa construção. No ponto de partida, o foco está na identificação e explicitação do objeto de aprendizagem e do conhecimento prévio ou empírico que cada sujeito possui sobre sua realidade, enquanto, no ponto de chegada, ocorre um retorno do conhecimento concreto – refletido – à prática social só que agora reconfigurado pelo conhecimento científico sistematizado referenciado, permitindo a atuação e transformação das relações de produção. Nessa perspectiva, o ponto de partida apresenta uma visão sincrética, caótica e confusa, sem a noção clara dos elementos que compõem a totalidade da realidade a ser estudada. Todavia, no ponto de chegada, essa visão se transforma em uma síntese, uma compreensão clara do todo e de suas partes constituintes. Na ação docente, o processo didático-pedagógico é um movimento dialético que incorpora a mediação, através da problematização, ou seja, a identificação de questões problemáticas na prática social, e a catarse, que representa a tomada de consciência, até retornar novamente à prática social (Massucato *et al*, 2012).

A pedagogia histórico-crítica quando se debruça sobre a educação escolar, mais amplamente sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece nesse âmbito, traz o apontamento de que um dos objetivos basilares é analisar e explicitar as formas em que se revela o saber objetivo produzido historicamente, não só isso, busca uma conversão desse saber objetivo em saber escolar para se tornar assimilável aos aprendentes ou sujeitos em formação. Nesse viés, a “pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino” (Derisso, 2013, p. 55). Para tanto, suscita os meios, ferramentas e instrumentos necessários para que os sujeitos em formação não só assimilem, compreendam e apreendam o processo de sua produção, como também compreendam os processos de sua transformação (Saviani, 2008). Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica, com seu arcabouço teórico-metodológico para os ambientes de ensino-aprendizagem, oportuniza a formação docente para a Educação Profissional com um caráter crítico-reflexivo condizente com as dimensões que devem constituir a formação desses professores, visando a uma atuação emancipada, autônoma e entendendo seu papel como sujeito revolucionário, isso quando se almeja a oferta da educação integral e omnilateral que acreditamos.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica como base teórico-epistemológica para formação docente para a Educação Profissional e também considerando sua estruturação

metodológica proposta, discutida e descrita tanto por Saviani (2008) como por Gasparin (2012), possibilita aos professores dentro da EP, que desde sua gênese convivem demasiadamente com as pressões socioeconômicas, uma prática com intencionalidade e responsabilidade social, de forma que esse trabalho incite questionamentos sobre a prática social, inclusive questionando as danosas medidas coercitivas que o sistema neoliberal vigente inflige para a classe trabalhadora. Nessa vertente, a formação nesse contexto possibilita uma formação docente que permite a problematização da realidade em que se insere o sujeito, um dos principais pontos de partida dessa Pedagogia. Com base na estruturação dessa teoria, os professores na EP podem sistematizar e adotar metodologias que aproximem conteúdos e realidades concretas e que se coadunem da melhor forma com os princípios educacionais e formativos que defendemos na Educação Profissional.

Buscando intencionalmente ofertar uma educação integral para os sujeitos inseridos na EP, de modo a disponibilizar possibilidades de obtenção dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e com a criticidade e reflexão que o contexto histórico-social vigente exige para que seja contemplada a formação nas múltiplas dimensões de sua totalidade, é essencial que o professor, a partir de seu processo formativo, aproprie-se desse saber e torne-se cada vez mais autônomo, crítico e reflexivo, não só de sua função didático-pedagógica e teórico-metodológica, mas também de sua função social em meio aos prejuízos advindos da ideologia neoliberal para a classe trabalhadora, assim como “a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano” (Mazzeu, 1998, p. 64).

Nesse sentido, vale explorar as potencialidades dos passos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008) voltados à formação de professores para a EP. Nesse viés, a prática social inicial tem como ponto de partida o conhecimento prévio ou as experiências historicamente acumuladas pelos sujeitos e sua relação ou percepção dessa relação com o todo social que o cerca. Quanto à formação docente, essa prática incita uma relação e uma interpretação das contradições entre o cotidiano e o não cotidiano, isso de uma forma crítica, viabilizando uma ação docente baseada na ruptura entre o senso comum pedagógico, advindo do acúmulo de teorias sem nexo ou descolado de sua realidade. Essas relações contraditórias que se instituirão com a prática social oportunizam uma correlação entre o conhecimento prévio e a apropriação cada vez mais significativa do saber acumulado historicamente pela humanidade (Mazzeu, 1998). Essa etapa formativa tende a fortalecer as

dimensões política e epistemológica que sustentam a formação e atuação docente, sendo a compreensão dessas dimensões fator essencial para os docentes da Educação Profissional.

No âmbito da Problemática, essa etapa possibilitará para a formação docente a identificação e a apreensão de possíveis problemas fundamentais assentados na própria prática social (Mazzeu, 1998), inclusive a (auto)reflexão a partir de questionamentos sobre lacunas existentes na própria formação docente para a EP. As questões problematizadoras aqui suscitadas correlacionam-se a diversas dimensões da realidade concreta como a “científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa *etc*, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares” (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 10). Nesse processo de formação docente, a problematização não é simplesmente uma necessidade emergente e implícita da realidade cotidiana do professor em formação, é, na verdade, sustentada por novas necessidades percebidas na prática social de cada sujeito. Além disso, é gênese de pensamentos e teorizações para superar os questionamentos e as necessidades visualizados nessa etapa, a concretização dessa superação depende substancialmente da atuação docente e a inclinação político-ideológica à qual serve, para tanto, esse profissional em formação deve ser capaz de internalizar, também, o processo criativo de forma a viabilizar a criação de instrumentos, procedimentos, técnicas, desenvolvendo estratégias significativas fundamentadas teoricamente.

A instrumentalização oportunizará, a partir de uma análise crítico-reflexiva das realidades desses professores, de suas necessidades e do contexto sócio-histórico-cultural que influencia sua prática docente, um processo de internalização e apropriação de ferramentas, instrumentos e signos arquitetados historicamente pela humanidade, não só isso, mas também podendo haver um processo constante de ressignificação desses instrumentos, com base em valores, habilidades competências e especificidades exigidas por cada realidade sócio-temporal. Desse modo, criam-se possibilidades de novos entendimentos sobre as necessidades para uma formação docente condizente com os princípios da formação humana integral, sendo que a prática dos professores deve viabilizar a articulação entre a instrumentalização e a reflexão-crítica sobre as necessidades que emergem da realidade concreta.

Com a consecução dessa etapa, haverá um fortalecimento tanto da dimensão técnica, haja vista a apropriação de uma rigorosa fundamentação teórico-científica-metodológica conjuntamente ao domínio de habilidades para intervenção prática na realidade, como da dimensão estética que oportuniza, para a formação docente, a constituição do professor como

um indivíduo ativo e propenso ao processo de criação. A abordagem dessas dimensões é fundamental na formação docente, especialmente na educação profissional (Rios, 2009).

A Catarse é novo entendimento ou ressignificação da prática social inicialmente analisada, devido à efetiva apropriação dos instrumentos e signos histórico-culturais que se configuram agora como elementos fundantes e potencializadores de transformação social (Saviani, 2008). Nessa vertente, ao professor em formação será proporcionada uma síntese, ou seja, a materialização e objetivação dos conhecimentos adquiridos e internalizados, da realidade concreta em que se insere socialmente, isso após o processo de análise mediado na instrumentalização. A formação docente com base nesse pressuposto instituirá uma visão de uma totalidade integradora em detrimento das partes dissociadas ou que eram percebidas inicialmente como categorias isoladas e dispersas da prática social. Desse modo, os professores, de forma consciente, crítica e reflexiva tenderão ao automatismo, mais ainda, assumirão uma postura ético-política com vistas à construção da transformação social (Gasparin, 2012).

Esse é um fator essencial para o docente que atua na Educação Profissional, pois possibilita uma ação docente condizente com a necessidade da classe trabalhadora. Essa etapa correlaciona-se fortemente com algumas dimensões que são essenciais para a formação professoral, destacando-se a dimensão política, tendo em vista a visão crítica sobre as ações do próprio docente diante das necessidades concretas da sociedade. A dimensão política é um aspecto essencial para a formação docente, pois permite a essa formação uma compreensão crítico-reflexiva diante da realidade (im)posta, que, por sua vez, viabiliza possíveis transformações intencionais. Essa compreensão do aspecto político diante da formação docente potencializa uma convergência para uma prática ampla, ou seja, para o mundo do trabalho, para uma melhor compreensão de contradições existentes na sociedade e um posicionamento ou para conformação ou para transformação (Deconto; Ostermann, 2023).

Por sua vez, a dimensão ética torna-se essencial para a profissionalização docente, essa dimensão centraliza as discussões na dimensão e constituição do sujeito, humanizando as ações docentes com relação à sociedade e seus movimentos. Já a dimensão técnico-prática, pressupõe um domínio da fundamentação teórico-científica-metodológica em conjunto com o domínio de habilidades para intervenção prática na realidade, entremeada de objetividade e racionalidade, sendo, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, uma ação intencional e metódica, intenciona estruturar, com o auxílio de variadas técnicas, condições que viabilizem o processo de aprendizagem.

A dimensão epistemológica, em relação à formação de professores, pressupõe que a pesquisa é intrínseca à constituição do ser professor, instituindo uma interação fortemente correlacionada entre a produção de conhecimento e a produção que cerca esse processo de formação, seja pela própria produção do conhecimento realizado por esse professor, mais especificamente, pelo professor pesquisador (Saviani, 2008).

Vale salientar que essa proposta teórico-metodológica nasce em um período em que predomina a ideologia neoliberal, justamente por isso, como força de oposição a tal panorama, assume uma postura intencionalmente contra-hegemônica.

A Prática Social Final evidencia ainda mais esse fato, levando os professores a uma constante modificação e aperfeiçoamento de suas ações didático-pedagógicas e intelectuais, além disso, instigando o docente a constituir sua ação baseada em princípios revolucionários não apenas em relação ao contexto escolar, mas na totalidade das relações sociais, ou seja, essa etapa consubstancia a concretização de uma “[...] nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto” (Gasparin, 2012, p. 143). A formação docente com a fundamentação da pedagogia histórico-crítica, com seu posicionamento de crítica ao sistema social vigente, torna-se fundamental como aporte para as práticas e ações docentes, principalmente no panorama da Educação Profissional, haja vista as constantes imposições para EP voltadas à simples formação estritamente técnica para o mercado. Essa corrente pedagógica não se restringe à formação técnica dos sujeitos, específica, pontual, fragmentária, unilateral, defendida pelo viés capitalista-mercadológico, mas se propõe a defesa da formação de um professor consciente, crítico, reflexivo, na ideia de que prática e teoria são indissociáveis na construção humana na direção de uma práxis social, e esses pressupostos correlacionam-se intimamente com a formação integral, omnilateral e politécnica da concepção marxiana que almejamos para a Educação Profissional.

4. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS E DOS DISCURSOS E DAS POSSIBILIDADES

Nesta seção serão apresentadas as principais políticas de formação docente existentes no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Para isso, essa análise possui como base documentos oficiais vigentes como: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação destes; a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (DCNGEPT), que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; Também é analisada a Resolução CNE nº 1, de 6 de maio de 2022, a qual institui as diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Esses documentos são parâmetros nacionais para a formação docente no Brasil.

É importante ressaltar que apesar dessa Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 não tratar sobre formação docente para EP de forma direta e direcionada, sua análise e discussão é necessária, haja vista ser uma diretriz para formação docente para educação básica o que repercute, mesmo que indiretamente, na Educação Profissional. Essa Resolução sinalizou uma mudança significativa no paradigma da formação docente no Brasil, enfatizando uma visão técnica e centrada em competências pautadas na BNCC, em detrimento de uma abordagem mais complexa, crítica, democrática e integrada, inclusive no que tange à formação continuada e à autonomia institucional. Essas características indicam um possível retrocesso em relação aos marcos legais anteriores que buscavam formar professores como sujeitos reflexivos, críticos e culturalmente fundamentados, tendência percebida ao menos no discurso ideal.

Em busca de conhecer melhor a realidade da formação docente no Estado, especialmente a formação continuada ofertada pela SEEC/RN, aborda-se aqui a Política Estadual de Formação Profissional e Tecnológica, instituída pelo Decreto Estadual nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022 e o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024), o qual apresenta ações formativas realizadas para professores da Educação Profissional que fazem parte da rede estadual de ensino.

Entende-se que discutir as políticas e estratégias para formação docente para atuar na Educação Profissional é essencial para compreender um dos aspectos que compõem toda a estrutura da EPT no Brasil. A formação docente é um dos pilares dessa estrutura e visa promover

a qualificação de professores para atuarem conforme as bases teóricas desta modalidade de ensino. Pensando na formação do aluno no Ensino Médio (EM), Moura (2014) afirma que o objetivo almejado é uma “formação omnilateral, integral ou politécnica de todos” (Moura, 2014, p. 15). Assim, entende-se que o docente, sendo parte integrante do processo formativo dos alunos, também precisa ter uma qualificação para que consiga promover um ensino com os requisitos almejados para a EPT.

As políticas e estratégias para a formação docente são essenciais para promoção da Educação Profissional e Tecnológica a qual deve ter como referência, como afirma Moura (2014), a autonomia e a emancipação humanas. Essas políticas devem ser direcionadas no sentido de promover o desenvolvimento de competências específicas da EPT, além de ampliar o acesso à formação continuada para os educadores.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS CONTEMPORÂNEAS

Sobre a formação docente para a EPT, Monteiro (2021) afirma que este processo não é recente. Ele remonta desde o início do século XX, quando se intensificam, no Brasil, as iniciativas voltadas à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, em um contexto de crescente industrialização. A autora entende que essa formação pode ser promovida com base em aspectos como a racionalidade técnica, o conhecimento prático e a epistemologia da práxis.

No que diz respeito à racionalidade técnica, Monteiro (2021) entende ser uma formação que visa fazer com que o professor desenvolva o ensino com base nas necessidades do mercado. Essa perspectiva de tendência tecnicista, tem bases positivistas e foi implementada no Brasil com o intuito de preparar mão de obra para atender aos interesses do capital estrangeiro (Monteiro, 2021).

As DCNGEPT, ao tratarem da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Capítulo XVII, institui um discurso arraigado de contradições, adotando uma orientação marcada pela flexibilização dos requisitos formativos, o que fragiliza a docência como profissão. Embora reconheçam a licenciatura como referência, as diretrizes relativizam sua centralidade ao admitir “outras formas” de formação e ao equiparar a experiência profissional, a certificação de competências e o notório saber à formação pedagógica sistematizada, reforçando a histórica dissociação entre saber técnico e saber pedagógico na EPT.

A legitimação do notório saber e da equivalência entre experiência profissional e titulação acadêmica expressa uma concepção pragmática e instrumental de docência, centrada no “saber fazer” e no “ensinar a trabalhar”, subordinando o processo educativo às demandas imediatas do mercado. Ainda que mencionem o domínio de saberes pedagógicos, estes aparecem secundarizados, esvaziando o papel do conhecimento científico e da mediação pedagógica crítica.

Para Silveira, Santiago e Rodrigues (2020), a formação continuada para professores da EPT ainda é dominada por essa racionalidade técnica que teve seu início com a criação, na década de 1990, de cursos padronizados e acelerados e atualmente se expressa na maneira funcional desenvolvida nestes cursos, alguns com pouca perspectiva teórica da educação profissional. Como exemplo dessa concepção pode ser observado na Resolução nº 1 do CNE, instituída em 6 de maio de 2022, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Segundo este documento,

[...] os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas, referidas a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2022, art. 2º).

É válido destacar o teor desse termo “engajamento profissional” o qual deveria remeter ao envolvimento ético, político, crítico e reflexivo do professor, muitas vezes é tomado ou reduzido a uma visão tecnicista e utilitarista, tornando o docente um sujeito estritamente prático e técnico. No entanto, como dimensão da formação docente, principalmente no âmbito da EP, esse engajamento deve ser entendido como expressão crítica e transformadora da identidade docente, especialmente na Educação Profissional, que historicamente carrega o peso da marginalização e da instrumentalização do saber.

Verifica-se que o Ministério da Educação (2022) define como dimensões fundamentais o conhecimento profissional, a prática e o engajamento. Essas dimensões também se relacionam ao conhecimento prático mencionado por Monteiro (2021), como um dos aspectos referentes à formação docente para a EPT.

Entende-se que a experiência profissional, como bem afirma Tardif (2014), faz parte dos diferentes saberes que englobam a formação do professor. Para o autor,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

Compreendendo esses saberes experienciais como de grande relevância no processo formativo docente, o que se coloca em questão não é o que se aprende ou sua importância na formação do professor, mas sim como a Resolução CNE nº 1/2022 priorizou, entre as dimensões, elementos que são incorporados ao fazer docente por meio da experiência prática, como o engajamento, o conhecimento profissional e a própria prática, negligenciando dimensões mais teóricas as quais são essenciais para o desenvolvimento das competências pensadas para a EPT.

Outro ponto da Resolução CNE nº 1/2022 que merece ênfase nessa discussão são os cursos de formação inicial admitidos por este documento. Segundo seu art. 3º, a formação inicial de professores para atuação na EPTNM deve ser realizada em nível superior:

- I - Em cursos de graduação de licenciatura;
- II- Em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados;
- III - Em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal;
- IV - Em programas especiais, de caráter excepcional; ou
- V - Outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022, art. 3º).

Como se vê no inciso IV do art. 3º da Resolução CNE nº 1/2022 (Brasil, 2022), admite cursos em programas especiais. Conforme Sena e Souza (2023), esses programas especiais normalmente são cursos realizados de forma rápida ou “aligeirada” resultando, segundo os autores, em uma “certificação vazia”. Sem dúvidas esses cursos impactam de forma negativa o processo de formação docente e retardam a construção de uma política mais sólida para formação inicial e continuada de professores para atuarem na EPT.

Importante destacar que, no que diz respeito às práticas pedagógicas, segundo Monteiro (2021), elas não são estáticas, pelo contrário, fundamentam-se em ideologias e no contexto social para o qual são estabelecidas. No entanto, vale destacar que a Resolução CNE nº 02/2019 tem centralidade na prática (também presente na Resolução CNE nº 01/2022) o que, segundo Silva (2020), há um alinhamento com a concepção neotecnicista de formação de professor. Para a autora,

[...] a resolução centraliza a formação e o trabalho docente nas competências da BNCC; na ênfase dos saberes da docência, especificamente o conhecimento prático profissional; no domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico, ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; no uso de metodologias ativas – resolução de problemas e inovação; na formação em serviço e na centralidade da prática. Tal perspectiva vê a formação de professores com o objetivo de aprender e ensinar com vistas ao domínio de competências capazes de relacionar a transposição da matéria a novas habilidades competitivas (Silva, 2020, p. 109).

Conforme Silva (2020), o neotecnicismo, como uma abordagem direcionada ao papel do professor, entende que este profissional precisa dominar o conteúdo a ser ensinado para poder conseguir desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos. Portanto, na concepção neotecnicista, o docente precisa compreender o que ensina (o conteúdo), como também a forma que ensina, sendo responsável por levar inovações para a sala de aula e sendo capaz de enfrentar os problemas encontrados na realidade escolar. Nesse sentido,

Com base nesses princípios, a formação de professores e o trabalho docente passam a ser entendidos sob a epistemologia da prática, numa vertente neotecnicista, assim denominada por defender que o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm como centralidade o saber fazer. O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação, ou em serviço, busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo (Silva, 2020, p. 109-110).

O problema identificado nessa concepção neotecnicista para a formação docente é a grande responsabilidade que recai apenas para o professor, sem se mencionarem problemas estruturais que assolam e comprometem a qualidade da formação docente há décadas. Essa perspectiva ignora fatores como a precariedade das condições de trabalho, a falta de investimentos adequados na educação e as desigualdades sistêmicas que impactam diretamente o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica. Acrescenta-se a isso, a falta da dimensão política no desenvolvimento docente.

Para uma melhor compreensão do cunho neoctenista adotado nos cursos de formação de professores para EPT, considera-se importante destacar algumas iniciativas existentes no Brasil. Em pesquisa realizada em alguns sites de busca utilizando os descritores: “graduação em EPT” e “graduação em educação profissional”, foram encontrados os seguintes cursos de formação inicial direcionados especificamente para formar professores para EPT.

Quadro 06 - Cursos de formação inicial (graduação) em EPT.

IES²	Nome do curso	Carga horária	Modalidade	Portaria/resolução
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Formação de Professores para Educação Profissional	1015h	EaD ³	Portaria n. 357/2018/MEC, publicada no DOU, de 24/05/2018
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	Formação Pedagógica Para Educação Profissional e Tecnológica	1325h	EaD	Portaria Nº 09 de 13 de março de 2019
Universidade Estadual do Ceará ⁴ (UECE)	Formação Pedagógica em Educação Profissional	663h	EaD	Resolução nº 3494/2013 – CE PE/UECE
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Educação Profissional e Tecnológica	1100h	EaD	Portaria n. 1097, de 20 de dezembro de 2022
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica	1120h	Presencial	Projeto aprovado pela Resolução Nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015, com Adequação pela Deliberação nº 24/2018-CONSEPEX,

² Instituição de Ensino Superior (IES).

³ Educação a Distância (EaD).

⁴ Esse curso na UECE não se encontra ativo. Importante destacar que desde 2015, com base na Resolução no 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível.

Curso ofertado em Rede: IFRN, IFSul, IFMA, IFCE, IFRO, IFMT, IFSULDEMINAS ⁵ .	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	1640h	EaD em Rede	Ano: 2018 N/A
--	--	-------	-------------	------------------

Fonte: autoria própria (2025).

A pesquisa retornou quatro cursos de formação inicial em nível de licenciatura direcionada à EPT. Em comum entre esses cursos é a modalidade, pois, a grande maioria, com exceção do curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, oferecido de forma presencial pelo IFRN, os demais são oferecidos no formato da Educação à Distância, como também com tempo de duração curto, em média de 6 a 24 meses. A partir da leitura do programa destes cursos, verifica-se que os cursos se direcionam para profissionais graduados, com bacharelado, que atuam na EPT, como se pode ver:

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

O excerto acima refere-se aos objetivos do curso de Formação Pedagógica Para Educação Profissional e Tecnológica do IFTM. O curso oferecido é uma licenciatura e tem como objetivo formar docentes que já atuam na educação profissional, porém, que ainda não são licenciados. Conforme Diniz e Pereira (2020), estes cursos são direcionados aos professores da área da formação técnica e profissional, geralmente, são bacharéis ou tecnólogos.

A Sinopse Estatística da Educação Básica publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2024), apresenta, entre outros dados, informações sobre o número de professores da EPT que ainda não possuem licenciatura, como

⁵ Instituições Ofertantes – atuando de forma colaborativa, em rede: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

se pode ver na tabela a seguir:

Tabela 01 – Formação acadêmica dos docentes que atuam na EPT no Brasil.

Nível de escolaridade dos docentes	Número de docentes	Percentual
Graduados com licenciatura	122.252	81%
Graduados sem licenciatura	28.659	19%
Total	150.911	100%

Fonte: Autoria própria, adaptado do INEP (2024).

De acordo com o INEP (2024), atualmente existem no Brasil 19% de professores da EPT, com nível superior (bacharel ou tecnólogo), mas sem licenciatura. Apesar de o número ser bem menor do que o número de graduados com licenciatura na EPT, esse fato se deu nos últimos anos por meio de iniciativas de alguns Institutos Federais e Universidades, que abriram cursos de licenciatura direcionados para estes profissionais, sendo um dos primeiros cursos realizados pela UECE em 2013, como se pode ver quadro 05. Os demais cursos vieram a ser ofertados apenas a partir de 2018. Assim, segundo Diniz e Pereira (2020), até o ano de 2017 32,7% dos professores da EPT não tinham licenciatura.

Conforme Diniz e Pereira (2020), os cursos ofertados para professores da EPT não licenciados, tem como base uma formação pedagógica alinhada a um perfil geral de formação docente, oferecendo uma graduação com tempo reduzido. Segundo os autores,

[...] a formação de professores para EPT no Brasil segue atualmente perpetuando as diferenças históricas entre ensino propedêutico e profissionalizante, na medida em que negligencia uma formação docente qualificada para sua atuação na educação profissional e no ensino integrado. Em sua maioria, ao invés de cursos regulares de licenciatura, opta-se por cursos especiais ou emergenciais, na tentativa de cumprir as metas feitas pelo Plano Nacional de Educação para formação docente (Diniz; Pereira, 2020, p. 21).

De tal modo, é importante observar que os cursos de formação para professores da EPT que não são licenciados precisam se aproximar das propostas pedagógicas da própria EPT, entendendo que estas propostas têm como base, segundo Diniz e Pereira (2020), o ensino integrado, o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a contextualização, entre outros conceitos basilares já discutidos nesta pesquisa.

Além da formação para docentes não licenciados, também é relevante considerar a formação continuada para professores da formação geral básica. Ou seja, são docentes já licenciados, porém, entende-se que a sua formação inicial não foi pensada em uma formação para trabalhar na EPT. Nesse contexto, existem os cursos de formação continuada, assim como pós-graduações (especializações, mestrados e doutorados) na área da educação profissional que podem contribuir para que estes docentes se familiarizem com a modalidade e consigam promover uma EPT com qualidade social.

Em relação aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especializações), foi realizada uma pesquisa no portal do e-Mec⁶, que disponibiliza todas as IES credenciadas e reconhecidas pelo MEC. Assim, a pesquisa foi realizada por regiões brasileiras, verificando os cursos de especialização oferecidos por cada uma das instituições. Apresentam-se, nos quadros a seguir, todos os cursos de EPT oferecidos nas IES por regiões e Estado da federação.

Quadro 07 – Cursos ativos de pós-graduação *Lato Sensu* em EPT região Centro-Oeste.

Estado	Instituição	Curso	Carga horária	Início da oferta	Modalidade
Distrito Federal	Centro Universitário ICESP – Unicesp	Controle da Administração Pública - Com Ênfase Docência para Educação Profissional	360 horas	2024	EaD
Distrito Federal	- FACUMINAS - Faculdade de Tecnologia e Inovação Senac - FASIPE - IFB	Docência na Educação Profissional	Cursos entre 360 a 720 horas	Cursos criados entre 2016 e 2024	Presencial e EaD
Goiás	Universidade Federal de Goiás – UFG - ICSH - FAS - FACEO - FNSA	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Cursos com 360 a 700 horas	Cursos criados entre 2018 a 2024	Presencial e EaD
Goiás	Universidade Federal de Goiás – UFG	Gestão de Instituições Públicas de Ensino Profissional e Tecnológico	360 horas	2024	EaD
Goiás	- IF Goiano	Formação Pedagógica na Educação Profissional, Científica e Tecnológica	390 horas	Cursos criados entre 2013 e 2024	EaD

⁶ Disponível em: e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior. Acesso em: 15 jan. 2025.

Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG	Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	420 horas	2013	Presencial
Goiás	Faculdade Sensu – FAZ	Metodologia do Ensino Profissionalizante	480 horas	2019	EaD
Goiás	- FacCATEDRAL - FACEO	Educação Profissional e Tecnológica	Cursos entre 380 a 620 horas	2023	Presencial e EaD
Mato Grosso do Sul	- UNIDERP - IFMS	Docência na educação profissional e ensino técnico	360 a 420 horas	2015 e 2020	Presencial e EaD
Mato Grosso do Sul	- FETAC - FCE	Educação Profissional e Tecnológica	450 a 630 horas	2015 e 2022	Presencial e EaD
Mato Grosso do Sul	- FACONNEC - UNIDERP - FETES - FETES	EJA e Educação Profissional	360 a 630 horas	2021 a 2024	EaD
Mato Grosso	- FAEP - IFMT	Docência na Educação Profissional	Cursos entre 420 a 480 horas	Cursos abertos entre 2019 e 2022.	Presencial e EaD
Mato Grosso	FACULDADE DO CENTRO EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR DO BRASIL – FACEIB	Educação profissional	420 horas	2024	EaD
Mato Grosso	Faculdade EduCareMT – EDUCARE	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	400 horas	2017	Presencial
Mato Grosso	– FETES - FACONNECT	EJA e Educação Profissional.	630 horas	2024	EaD
Mato Grosso	- FACONNECT	EJA e Educação Profissional	450 horas	2021	EaD

Fonte: Portal e-MEC, autoria própria (2025).

A oferta na região Centro-Oeste é predominantemente voltada à formação docente, com destaque para cursos de docência e formação pedagógica, evidenciando a demanda por habilitação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Em menor número, aparecem cursos voltados à gestão e às políticas da EPT, além daqueles que articulam

EJA/PROEJA, indicando a importância da EPT como estratégia de inclusão educacional. Observa-se ainda o predomínio da modalidade EaD, sobretudo nas instituições privadas, ampliando o acesso, mas também desafios.

Quadro 08 – Cursos ativos de pós-graduação *Lato Sensu* em EPT região Norte.

Estado	Instituição	Curso	Carga horária	Início da oferta	Modalidade
Acre	- IFAC	Educação Profissional, Científica e Tecnológica	360 Horas	2022	Presencial
Acre	- IFAC	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica	360 horas	2024	Presencial
Acre	- IFAC	Docência para a EPT	480 horas		Presencial
Amazonas	- IFAM	Educação Profissional e Tecnológica	540 horas	2021	EaD
Amazonas	- IFAM	Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica	500 horas	2022	EaD
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Tecnologias educacionais para a docência em educação profissional e tecnológica	360 horas	2017 e 2019	EaD
Amapá	Faculdade de Ciências da Amazônia - FCA	Educação Profissional e Tecnológica com Ênfase em Metodologia do Ensino	360 horas	2018	Presencial
Amapá	- META - FATECH - IESAP	Educação Profissional	Cursos com 360 a 420 horas	2014	Presencial
Amapá	Faculdade Madre Tereza – FAMAT	Gestão e Docência do Ensino Superior e da Educação Profissional, Científica e Tecnológica	360 horas	2019	Presencial
Amapá	- IFAP	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Cursos com 400 a 480 horas	Cursos abertos entre 2017 a 2023	Presencial e EaD
Pará	- IFPA	Docência na educação profissional	360 a 660 horas	2025	Presencial e EaD
Pará	- FCE	Educação Profissional e Tecnológica	450 horas	2015	Presencial
Pará	-FACONNECT	EJA e Educação Profissional	450 horas	2021	EaD
Pará	- FAMAP	PED Educação Profissional e Tecnológica	360 horas	2017	EaD

Rondônia	Faculdade IPEMIG – FIPEMIG	Docência na Educação Profissional	660 horas	2021	EaD
Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO	Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	480 horas	2023	EaD
Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO	Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica.	540 horas	2012	Presencial
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	465 horas	2021	EaD
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica, no Contexto da Diversidade Amazônica.	360 horas	2023	Presencial
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	360 horas	2018	Presencial
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Educação profissional integrada à educação básica/PROEJA	400 horas	2012	EaD
Tocantins	- IFTO - FAZ	Docência em Educação Profissional e Tecnológica	360 horas 480 horas	2023 2020	Presencial EaD
Tocantins	- FCE - FIOCRUZ	Educação Profissional e Tecnológica	450 horas	2015 2016	Presencial EaD
Tocantins	- FACONNECT	EJA e Educação Profissional	450 horas	2021	EaD

Fonte: Portal e-MEC, autoria própria (2025).

Na região Norte, as especializações concentram-se majoritariamente na formação para a docência, com ênfase em aspectos pedagógicos e metodológicos, sendo os Institutos Federais os principais responsáveis pela oferta. Há também presença relevante de cursos EJA/PROEJA.

Além disso, observa-se também a expansão e predominância do ensino a distância, sobretudo nos cursos mais recentes, uma alternativa na tentativa de ampliar o acesso à formação continuada.

Quadro 09 – Cursos ativos de pós-graduação *Lato Sensu* em EPT região Nordeste.

Estado	Instituição	Curso	Carga horária	Início da oferta	Modalidade
Alagoas	IFAL	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	360 horas	2024	EaD
Bahia	FACULDADE ANÍSIO TEIXEIRA DE FEIRA DE SANTANA – FAT	Docência do ensino médio, técnico e profissional	495 horas	2021	EaD
Bahia	- FEFB - FAD - IFBAIANO - FACIIP - FACULDADE EINSTEIN - IFBA	Docência para Educação Profissional e Tecnológica	Cursos com 384 a 700 horas	Cursos abertos entre 2023 e 2024	Presencial e EaD
Bahia	- FAD	Educação Profissional e Tecnologia	600 horas	2023	EaD
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO	Educação de Jovens e Adultos Articulada à Educação Profissional	360 horas	2019	Presencial
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Da Bahia – IFBA	Formação de Professor da Educação Profissional e Tecnológica	450 horas	2023	Presencial
Ceará	- UNINTA - UNIQ - IFCE	Educação profissional e Tecnológica	Cursos com 420 a 490 horas	Cursos criados entre 2010 a 2018	Presencial e EaD
Ceará	- FASEC EAD - FAESDO - IFCE	Docência na educação profissional de nível técnico	Cursos com 360 a 480 horas	Cursos abertos entre 2019 a 2024	EaD
Maranhão	- FAMAR - IFMA	Docência na Educação Profissional	Cursos entre 480 a 620 horas	2023	EaD

Maranhão	Faculdade Aliança do Maranhão - FAMAR	Educação Profissional e Tecnologia	720 horas	2023	EaD
Maranhão	Faculdade Santa Fé – CESSF	Educação Profissional e Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	480 horas	2015	Presencial
Maranhão	Instituto De Ensino Superior Franciscano – IESF	Metodologias para o Ensino da Educação Profissional e Tecnológica	360 horas	2023	EaD
Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA	Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica	540 horas	2015	EaD
Paraíba	- IPEMIG - IFPA	Docência na educação profissional	460 e 660 horas	2021 2023	EaD
Paraíba	- FCE - FAD	Educação Profissional e Tecnológica	450 horas 640 horas	2015 2022	Presencial EaD
Pernambuco	- FIPEMIG - IFPE - IF SERTÃO-PE	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	445 horas 660 horas 480 horas	2021 2022 2023	EaD
Pernambuco	- Faculdade Aberta do Tocantins - FCE	Educação Profissional e Tecnológica	720 horas 450 horas	2019 2022	Presencial
Piauí	IFPI	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	480 horas	2023	EaD
Piauí	FIOCRUZ	Educação Profissional e Tecnológica	420 horas	2016	Presencial
Piauí	IFPI	Educação Profissional Integrada a Educação Básica	360 horas	2014	Presencial
Rio Grande do Norte	FAS IFRN	Docência na educação profissional	480 e 570 horas	2020 e 2024	EaD
Rio Grande do Norte	FAMEN IFRN	Educação Profissional e Tecnológica	Entre 400 a 440 horas	Entre os anos de 2015 a 2024	Presencial e EaD
Rio Grande do Norte	IFRN	Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à	480 horas	2021	EaD

		Educação de Jovens e Adultos (EJA)			
Rio Grande do Norte	Faculdade Conectada - FACONNECT	EJA e Educação Profissional	450 horas	2021	EaD
Sergipe	- FAEP - IFS	Docência na Educação Profissional	420 horas 360 horas	2019 2024	Presencial EaD
Sergipe	- IFS	Educação Profissional Integrada à Educação Básica	380 horas	2013	Presencial
Sergipe	- FACJARDINS	Educação Profissional e Tecnológica	590 horas	2017	EaD

Fonte: Portal e-MEC, autoria própria (2025).

No Nordeste, a pós-graduação *lato sensu* apresenta uma oferta numerosa, com foco na formação pedagógica de docentes para EPT e de propostas formativas que integram a Educação Profissional à EJA. Estas especializações são ofertadas em grande parte pelos Institutos Federais, associadas à atuação de instituições privadas, o que contribui para a capilarização desses cursos na região. Também há presença substancial do ensino a distância, que possibilita mais uma alternativa principalmente para uma formação continuada em serviço.

Quadro 10 – Cursos ativos de pós-graduação *Lato Sensu* em EPT região Sul.

Estado	Instituição	Curso	Carga horária	Início da oferta	Modalidade
Paraná	- FAEP - FI - FAMAR - UNOPAR - UTP - DOM BOSCO PARANÁ	Docência na Educação Profissional	360 a 720 horas	Entre os anos de 2019 a 2024	Presencial e EaD
Paraná	- ACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ - FI - FCE - Faculdade Unina - UNIFAEL - UNICV - UNIFAMMA - IFPR - FAMEPLAN - UNIFATECIE	Educação Profissional e Tecnológica	360 a 630 horas	2018 2024	Presencial e EaD

Rio Grande do Sul	- FDA - UNIVATES - FACSM - FAAL - UPF - FAQI - UNICNEC - IF Farroupilha - EST - IFSul - FAPS - FACSM	Docência na Educação Profissional	Os cursos variam entre 360 horas a 1000 horas	Cursos abertos entre os anos de 2010 a 2025	Presencial e EaD
Rio Grande do Sul	- VERBOEDU - IFSul - FDA - FCE - FACSM - IF Farroupilha - FACONNECT	Educação Profissional e Tecnológica	Cursos variam entre 360 a 772 horas	Cursos abertos entre os anos de 2010 a 2024	EaD
Rio Grande do Sul	- FACTUM - SOBRESP - UPF	Formação de docentes para a educação profissional	Cursos variam entre 360 a 600 horas	Cursos abertos entre 2016 a 2021	Presencial e EaD
Santa Catarina	- FACULDADE CENSUPEG - FIPEMIG - FANS - FAS - UNIASSELVI - IFSC -	Docência em Educação Profissional e Tecnológica	Cursos variam entre 360 a 812 horas	Cursos abertos entre 2017 e 2024	EaD
Santa Catarina	- IFSC - FACULDADE CENSUPEG	Educação Profissional e Tecnológica	Cursos variam entre 375 e 420 horas	Cursos abertos em 2015 e em 2023	EaD
Santa Catarina	- FACONNECT - FETES	EJA e Educação Profissional.	Cursos variam entre 450 e 630 horas	2021	EaD
Santa Catarina	- IFSC	Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica	405 horas	2016	EaD
Santa Catarina	- IFSC	Tecnologias para Educação Profissional	424 horas 520 horas	2018 2023	EaD

Fonte: Portal e-MEC, autoria própria (2025).

A região Sul apresenta oferta ampla, contínua e institucionalmente diversificada, com forte predominância de cursos voltados à docência na Educação Profissional. Diferencia-se das demais regiões pela maior variação de cargas horárias, pela longevidade das ofertas e pela diversificação temática, incluindo cursos em gestão pública, tecnologias educacionais e EJA articulada à EPT. A presença expressiva do EaD, aliada à atuação dos Institutos Federais e de instituições privadas, indica uma região com oferta mais consolidada e com maior amplitude formativa.

Quadro 11 – Cursos ativos de pós-graduação *Lato Sensu* em EPT região Sudeste.

Estado	Instituição	Curso	Carga horária	Início da oferta	Modalidade
Espírito Santo	- FACEC - FEBRAS - IFES	Docência na Educação Profissional	460 horas a 580 horas	2018	Presencial e EaD
Espírito Santo	– FACETI - FAVENI	Educação Profissional e Tecnológico	420 a 720 horas	Cursos criados entre 2020 e 2023	EaD
Espírito Santo	- FETES	EJA e Educação Profissional	450 horas	2021 e 2024	EaD
Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES	Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica	480 horas	2022	EaD
Minas Gerais	Fasul Educacional	Andragogia e Educação Profissional	420 horas	2022	EaD
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG	Docência com ênfases em Educação Básica, Educação Profissional e Educação Inclusiva	360 horas	2020	EaD
Minas Gerais	- UNIÚNICA - PROMINAS - FUNIT - CONEXÃO - UNIDOCTUM - FAEP - FIPEMIG - FASG - FAD - FAAL	Docência em Educação Profissional	Entre 360 horas a 800 horas	Cursos ativos entre 2019 e 2022	EaD e presencial

	- FACPRISMA - FACUVALE - FACULEST - FACEC - FACPRISMA - FACPRISMA - IFNMG - IFSEMG - IF SUL DE MINAS				
Minas Gerais	- UNIUBE - UNIFEG - IFTM - IFNMG - UFV - FACULDADE UNYPUBLICA	Educação Profissional e Tecnológica	360 a 990 horas	2022	EaD
Rio de Janeiro	- FAEP - UNIABEU - FIPEMIG - FACEC - SENAI - CETIQT - IFFLUMINENSE	Docência na Educação Profissional	360 a 660 horas	2019 a 2024	Presencial e EaD
Rio de Janeiro	- IF FLUMISENSE - UNIABEU - FCE - FSF - UCAM - FACONNECT	Educação Profissional e Tecnológica	360 a 720 horas	2017 a 2025	Presencial e EaD
São Paulo	- UNIJALES - UNIFAVENI - SENACSP - FATAAC - ESP - MFMG - FACSM - FAAL - UMC - CLARETIANO - IFSP - INESP	Docência na educação profissional	Os cursos variam entre 360 a 720 horas	Cursos abertos entre 2014 a 2024	Presencial e EaD
São Paulo	- UNIFAVENI - FAT - MFMG - FESL - FACAP - FVB - FAMEESP - FAVI - FACSM - FAPSS	Educação profissional e tecnologia	Cursos variam entre 360 a 720 horas	Cursos abertos entre 2007 a 2024	Presencial e EaD

	- FSV - UNAR - FGE-SP - IFSP - UNIÍTAO				
São Paulo	- IFSP - FETES - FCONNECT	Educação Profissional Integrada à Educação Básica – EJA	Cursos variam entre 450 a 630 horas	Cursos abertos entre 2021 e 2024	Presencial e EaD

Fonte: Portal e-MEC, autoria própria (2025).

Na região Sudeste, a pós-graduação lato sensu em EPT apresenta a oferta mais ampla e diversificada do país, mas com predominância de cursos específicos para a docência na Educação Profissional. A oferta conta com participação de instituições privadas, dos Institutos Federais e de outras instituições consolidadas. Além da formação docente, observa-se, assim como nas outras regiões EJA integrada à EPT e práticas pedagógicas, com predomínio do EaD.

Desse modo, foram encontrados 89 cursos *Lato Sensu* que estão ativos no Brasil. Pode-se verificar que há uma diversidade de cursos de pós-graduação, em nível de especialização, oferecidos em diversas instituições públicas e privadas, como também tanto na modalidade presencial, quanto na EaD, porém, nota-se uma prevalência desta última. Entre os cursos ofertados, destacam-se os cursos na área da docência para EPT, tecnologias educacionais e metodologias de ensino aplicadas à EPT, assim como a EPT integrada à EJA. A combinação de modalidades e conteúdos reflete um esforço contínuo para formar profissionais capacitados para atuar em diferentes contextos da Educação Profissional no Brasil.

Em todas as regiões do país, os Institutos Federais (IF) estão presentes oferecendo pelo menos dois cursos de pós-graduação em EPT. Na região Norte, os IF destacam-se na oferta de cursos principalmente na área da EJA integrada à EPT, como em cursos de metodologias pedagógicas. No Nordeste, há uma maior diversidade de cursos oferecidos tanto pelos IF, como por universidades locais. No Sudeste, nota-se uma maior concentração de cursos, o que pode ser explicado pela sua densidade populacional e infraestrutura educacional mais robusta. Na região Sul, percebe-se que os cursos possuem uma carga-horária mais extensa e os cursos mais oferecidos são na área de docência para EPT. Já na região Centro-Oeste, há uma oferta equilibrada entre os cursos de docência e gestão educacional em EPT.

Esta análise permite, ainda, afirmar que a oferta de cursos na área de EPT se intensificou a partir de 2010, com aumento significativo entre 2019 e 2024. Nota-se, ainda, que os cursos

criados mais recentemente priorizam tecnologias educacionais e integração com educação básica e EJA.

Já em relação aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* foi realizada uma pesquisa na Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual apresenta dados sobre o funcionamento de todos os cursos de mestrado e doutorado ativos no país. Foram encontrados os seguintes cursos na área da EPT:

Quadro 12 - Cursos de mestrado e doutorado em EPT, no Brasil.

IES	Curso	Nível	Modalidade	Ato Normativo
IF BAIANO, IFAC, IFAP, IFCE, IFPA, IFPI, IFRO, IFTO, IFBA, IFMA, IFAL, IFFLUMINENSE, CEFET-MG, IFPE, IFS, IFMT, CPIL, IFMG, IFRJ, IFRR, IFSEMG, IFES, IFGOIANO, IFG, IFAM, IFPR, IFPB, IFSUL, IFSP, IFNMG, IFCATARINENSE, IFSERTÃO-PE, IFRN, IFFARROUPILHA, IFMS, IFSC, IFRS, IFMT, IFSULDEMINAS, IFB	Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado Profissional	Presencial	Portaria nº. 0654 de 23/05/2017
IFRN	Educação Profissional	Mestrado acadêmico	Presencial	Portaria nº. 1009 de 11/10/2013 Portaria nº. 0609 de 18/03/2019
IFRN	Educação Profissional	Doutorado acadêmico	Presencial	Portaria nº. 0479 de 15/05/2020
UFSM	Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado acadêmico	Presencial	Portaria nº. 0919 de 19/08/2016 Portaria nº. 0609 de 18/03/2019
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)	Gestão e desenvolvimento da Educação Profissional	Mestrado Profissional	Presencial	Portaria nº. 0018 de 11/01/2017 Portaria nº. 0609 de 18/03/2019

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS	Gestão e desenvolvimento da Educação Profissional	Doutorado Profissional	Presencial	Portaria n°. 0018 de 11/01/2017 Portaria n°. 0609 de 18/03/2019
---	---	------------------------	------------	--

Fonte: Plataforma Sucupira, autoria própria (2025).

É importante destacar que o quadro 12 retrata a realidade dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* relativos à EPT no Brasil, os quais têm prevalência nos Institutos Federais. Fora os IF, apenas outras duas IES ofertam este tipo de curso: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), de São Paulo, e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Isso reflete o papel ampliado dos IF no que diz respeito à formação docente para EPT, assim como a oportunidade para professores de todas as regiões do país, tendo em vista que estas instituições de ensino estão em todos os Estados brasileiros. É válido ressaltar que diversos fatores influenciam a formação docente para EP, inclusive o quantitativo de vagas ofertado que não consegue atender toda a demanda e até mesmo a falta de interesse dos docentes devido as especificidades do campo epistêmico da EP.

Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) afirmam que, apesar de a formação docente continuada nos países latinos terem origem antes da década de 1970 e que estudos sobre essa temática se originaram nessa década, as formações não tinham uma continuidade. Analisando os quadros que apresentam cursos de pós-graduação em EPT, pode-se notar que existe curso que se iniciou no ano de 2007 e permanece ativo até hoje, como é o caso do curso de Educação Profissional Integrada à Educação Básica – EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) na modalidade presencial.

A formação continuada do docente, segundo Silveira, Santiago e Rodrigues (2020), é necessária para que o professor tenha acesso a espaços onde ele possa refletir sobre sua prática, sobre a realidade vivenciada e principalmente sobre a lógica do mercado a qual subsidia a educação profissional. Para os autores,

[...] relevante se faz compreender a formação docente e a identidade construída pelos professores como um processo e não como ação externa que busca dar respostas aos problemas apresentados pelos professores de forma dissociada do social, da cultura, do contexto total em que se encontram (Silveira; Santiago; Rodrigues, 2020, p. 8).

De tal modo, compreende-se que a formação docente não se encerra em um curso específico de graduação ou mesmo em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*,

mas sim é um processo que envolve uma contextualização social, política, cultural e econômica que integra o desenvolvimento profissional dos professores. Compreender a formação docente como um processo contínuo e dinâmico permite que os professores se adaptem às realidades mutáveis e complexas da educação contemporânea na perspectiva da EPT.

Assim, como afirma Veiga (2009), a formação docente tem um início, mas não tem um fim e envolve a complexidade do indivíduo em seus aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos, não podendo ocorrer de forma fragmentada e descontextualizada da realidade. Pelo contrário, é um fenômeno integrado que constrói e é construído junto com a identidade profissional docente a partir de suas experiências. Portanto, os espaços de formação docente devem promover a reflexão dialógica com a realidade vivenciada e contribuir para que o docente compreenda o sentido da Educação Profissional e internalize em sua prática pedagógica e seu fazer docente o compromisso com a formação humana integral e omnilateral (Saviani, 2011) e, como acreditamos e defendemos, com a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada para os filhos da classe trabalhadora.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: DISCURSOS E MATERIALIZAÇÃO FORMATIVA

Em 2022, por meio do Decreto Estadual nº 32.286, de 8 de dezembro do referido ano, foi instituída a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte. Este mesmo documento, que criou os Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação (IERN) apresenta como objetivo da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, entre outros, o seguinte:

IX - assegurar políticas de formação profissional inicial e continuada, com garantia de tempo e espaço de aprendizagem, fomentando uma cultura de autodesenvolvimento e valorização dos profissionais da educação (Rio Grande do Norte, 2022, art. 2º, IX).

No que diz respeito à formação docente, o Decreto nº 32.286/2022 menciona apenas no inciso IX do art. 2º que tem como objetivo assegurar a formação inicial e continuada para os docentes da EPT. Assim, o texto normativo não detalha estratégias concretas para a implementação dessa formação nem especifica mecanismos de financiamento, parcerias institucionais ou formas de acompanhamento e avaliação dessa política. Entende-se, portanto, que a simples menção à garantia de formação não assegura, por si só, sua realização na prática.

Porém, em 2024, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) criou um Programa de Formação Continuada em EPT para profissionais da rede estadual de educação. Conforme o documento, o programa tem como objetivo geral,

Promover a formação continuada dos(as) professores(as) e dos(as) servidores(as) técnicos(as) administrativos(as) que atuam na educação profissional e tecnológica, visando ao seu desenvolvimento profissional, e à melhoria dos processos pedagógicos e administrativos e, assim, à aprendizagem dos(as) estudantes e ao fortalecimento do território (Rio Grande do Norte, 2024, p. 39).

Assim, o Rio Grande do Norte (2024) entende que a melhoria da prática pedagógica docente está diretamente relacionada à promoção da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, acredita-se que as propostas de formação continuada fortalecem a identidade docente podendo contribuir para a melhoria didático-pedagógica e consequentemente para um melhor ensino para os discentes.

As ações formativas apresentadas pelo Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024), estão divididas em sete eixos temáticos, cada um com suas competências, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 13 – Eixos formativos e suas competências.

Eixos formativos	Competências
Trabalho e educação	Reconhecer as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como práticas sociais e relacioná-las à concepção de educação profissional e tecnológica desenvolvida no território.
Concepção de EPT na Rede RN	Estabelecer a relação entre a educação básica e a EPT no Rio Grande do Norte
Currículo na EPT	Desenvolver práticas educativas inclusivas que contemplem a inter-relação ensino, pesquisa, extensão e inovação na EPT.
Práticas pedagógicas	Compreender, do ponto de vista teórico-prático, as especificidades didáticas e pedagógicas na EPT.
Comunicação	Comunicar-se no contexto institucional, contribuindo para o fortalecimento da identidade da EPT nos processos administrativos e pedagógicos e nos relacionamentos com a comunidade escolar e agentes externos.

Gestão educacional e organização escolar	Desenvolver estratégias de gestão e de organização escolar apropriadas ao contexto da EPT e das especificidades do território.
Práticas profissionais e inserção socioprofissional	Criar mecanismos para promoção de vivências e práticas profissionais que favoreçam a inserção socioprofissional dos estudantes da rede.

Fonte: Programa de Formação Continuada em EPT do RN. Autoria própria (2025).

A partir dessas prerrogativas e antes de analisarmos os eixos e competências apresentados no Quadro 13, considera-se que

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (Kuenzer, 1999, p. 166).

Kuenzer (1999) entende que as políticas para formação de professores obedecem ao contexto social de cada período, estando alinhadas à configuração do governo e dos processos globais existentes. Assim, pode-se afirmar que esses fatores são determinantes para a construção dos processos de formação docente, tendo em vista que provocam mudanças no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, as quais refletem na educação.

Nesse contexto, o eixo “Trabalho e educação” tem como competência o reconhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como práticas sociais. Relacionar essas dimensões, como sugere o Programa de Formação Continuada em EPT do Rio Grande do Norte (2024), é uma estratégia de formar um professor pensando na omnilateralidade, compreendendo que

Nesses termos, entender um processo educacional a partir do princípio da omnilateralidade significa conceber o ato formativo como potencializador da integração entre as várias dimensões da vida, das quais o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura, a política e economia constituem campos indissociáveis para a compreensão das práticas humanas em sua inteireza (Lima *et al*, 2017, p. 155-156).

Compreender a relação indissociável entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia é uma forma de garantir que, na formação docente para EPT, o professor consiga levar para sua prática uma educação integradora, alcançando uma compreensão mais profunda das práticas sociais e do papel que cada um desses fatores desempenha na construção da sociedade.

O eixo “concepção de EPT na Rede RN” tem como competência relacionar a educação básica com a EPT. Esse eixo formativo também direciona para a quebra da dualidade existente entre essas duas ofertas educativas ao mesmo tempo em que a reforça, tendo em vista que são retratadas isoladamente.

No eixo “currículo na EPT”, a competência destaca a interrelação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação na EPT. Destaca-se que, além do tripé clássico que se apresenta também na função social das universidades, o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024) acrescenta a inovação. Para Brito (2024), os professores em sala de aula enfrentam dificuldades que demandam várias competências, entre elas a criatividade para implementação de estratégias de ensino que sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, incluir a inovação como parte dos fundamentos do processo formativo de professores da EPT é bastante relevante.

No que diz respeito ao eixo “práticas pedagógicas”, o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024) apresenta como competência “compreender do ponto de vista teórico-prático”, as especificidades didáticas e pedagógicas da EPT. Essa abordagem busca reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática. Sobre isso, é importante destacar que

Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, é um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 273).

Sem dúvidas, em uma formação para docentes conhecer a relação teoria e prática é um elemento fundamental, promovendo a compreensão de que os conhecimentos na EPT são muito importantes, porém, tomam dimensões para além do campo teórico, alimentando estratégias

que podem ser utilizadas na EPT. Assim, Pimenta e Anastasiou (2014) sublinham a necessidade de desvelar a teoria em ação através da análise prática, implicando em um uso real dos conhecimentos, contextualizados nas práticas diárias de ensino.

Em relação aos eixos “comunicação” e “gestão educacional e organização escolar” e “práticas profissionais e inserção socioprofissional” apresentam competências que estão mais alinhadas às funções de gestores, coordenadores e equipes de apoio pedagógico do que diretamente ao trabalho do docente em sala de aula. No que diz respeito à “comunicação”, enfatiza-se a necessidade de fortalecer a identidade da EPT através da comunicação institucional com a comunidade escolar e os agentes externos, assim como através dos processos administrativos e pedagógicos. Embora seja importante para todos os profissionais da educação, a ênfase na gestão institucional e na interação com a comunidade externa aponta para um papel mais administrativo de maior responsabilidade dos gestores e coordenadores que precisam estar à frente das articulações das ações institucionais.

No eixo “gestão educacional e organização escolar” trata-se da formulação de estratégias de organização do ambiente escolar no contexto da EPT. Essa ação é parte integrante das funções dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, os quais têm a responsabilidade de definir políticas institucionais, gerenciar recursos e planejar ações que garantam que a escola funcione de maneira integrada. Por fim, o eixo “práticas profissionais e inserção socioprofissional” trata da criação de mecanismos para a promoção de vivências profissionais que favoreçam a inserção socioprofissional dos estudantes, o que exige uma articulação com o mundo do trabalho. Normalmente essas ações podem fazer parte do setor de coordenação pedagógica, gestores e professores, buscam desenvolver a criação de convênios com empresas, a organização de feiras de empregabilidade, a mediação entre estudantes e empregadores, com essa relação com o setor produtivo há uma tentativa de articulação com o mundo do trabalho. No entanto, é necessário cautela nessas ações para não alinhar a EPT a mera formação de mão de obra para o mercado, fato que acentua a impregnação de princípios neoliberais.

No que diz respeito às ações, o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024) apresenta seis ações as quais se pretende desenvolver de forma contínua na rede. São elas: ambientação em EPT que consiste em um processo formativo introdutório que visa possibilitar ao profissional compreender as especificidades da EPT, suas bases legais, conceituais e curriculares; encontro formativo com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC); ciclo de gestão em EPT; visitas técnicas em EPT; ciclo pedagógico de

formação docente; e seminário e colóquio em EPT. Entre essas ações, destacam-se as duas últimas que estão diretamente ligadas à formação do docente mais consistente e ampliada. A SEEC/RN, por meio da Subcoordenadoria de Educação Profissional do RN (SUEP/RN), também promove seminários regionais de Educação Profissional, além de buscar oportunizar formações durante a semana pedagógica.

Destacam-se, ainda, cursos de pós-graduação oferecidos por instituições no Estado do RN dispostos a seguir.

Quadro 14 – Cursos de pós-graduação no Estado do RN.

IES	Nome do curso	Nível	Início da oferta	Modalidade
Faculdade Sensus – FAZ –	Docência na educação profissional de nível técnico	Especialização	2020	EaD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN –	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	2024	EaD
	Educação Profissional	Especialização	2024	EaD
	Educação Profissional Integrada à Educação Básica EJA	Especialização	2015	EaD
	Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Especialização	2021	EaD
Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN –	Educação Profissional	Especialização	2020	Presencial
Faculdade Conectada - FACONNECT -	EJA e Educação Profissional	Especialização	2021	EaD

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN -	Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado Profissional	2017	Presencial
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN -	Educação Profissional	Mestrado acadêmico	2013	Presencial
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN -	Educação Profissional	Doutorado acadêmico	2020	Presencial

Fonte: autoria própria (2025).

Observa-se que os cursos de especialização, em sua maioria, são ofertados na modalidade à distância, o que possibilita o acesso à professores de toda a rede estadual do RN, mesmo os que trabalham em localidades mais remotas do Estado. No entanto, em se tratando dos mestrados e doutorados, os cursos se restringem às maiores cidades do Estado, como a própria capital Natal, sendo oferecido mestrado e o doutorado acadêmicos no *Campus* Central do IFRN, e o mestrado profissional oferecido no IFRN *Campus* Mossoró, conforme os editais⁷ dos respectivos programas.

Essa concentração de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* nas maiores cidades é pauta de discussões e críticas por parte de autores como Bueno, Manfio e Martins (2024), os quais apontam que as universidades e centros de pesquisa localizados nas grandes cidades possuem mais recursos, atraem os melhores pesquisadores e concentram as redes de poder acadêmico perpetuando a desigualdade no acesso à pós-graduação. Conforme os autores,

⁷ Edital ProfEPT nº 01/2024, do Processo seletivo do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://profept.ifrn.edu.br/documentos/2024_EditalENA_VersaoFinal_08_11.pdf. Acesso: 30 jan. 2025. E Edital nº 25/2024 do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Disponível em: <https://processoseletivo.ifrn.edu.br/edital/visualizar/486/> Acesso: 30 jan. 2025.

[...] as pós-graduações que qualificam os docentes se concentram em cidades com maior número de habitantes, fazendo com que o ensino superior das regiões metropolitanas tenha corpo docente mais qualificado, ou exigindo que o professor do interior tenha custos mais elevados e maior dedicação de tempo para uma qualificação profissional que possa ser equiparada àquele que está localizado nas grandes cidades (Bueno; Manfio; Martins, 2024, p. 17).

Além da exigência de uma carga cognitiva ou de conteúdos mais significativa para poder ser aprovado nas seleções de mestrado e doutorado em universidades públicas, o professor deverá ter condições de provavelmente mudar de cidade e ter tempo para dedicar-se ao curso. Assim, conforme Bueno, Manfio e Martins (2024), há uma reprodução das desigualdades pelas dificuldades no acesso para qualificar-se.

Por fim, observa-se oportunidades formativas principalmente de iniciativa da própria SEEC/RN, como a própria semana pedagógica das escolas a um evento anual, como é o caso do Colóquio da Rede Estadual de Educação, que tem como tema a EPT do RN. Outrossim, uma preocupação que se estabelece é buscar que essas formações e discussões alcancem todos os professores que atuam na EPT do Estado, ou seja, não é suficiente que apenas uma parcela dos professores que compõem o quadro de EPT participem efetivamente desses eventos, é preciso que essas formações, discussões, reflexões percorram o chão da escola, acontecendo de forma contínua e em conexão com a realidade das escolas que ofertam EPT.

Além disso, os professores do eixo técnico, ou seja, que ministram as disciplinas técnicas, são todos servidores com contratos temporários, ou seja, não havia no momento da realização dessa pesquisa cargos efetivos providos por meio de concursos públicos para efetivação desses profissionais. Com isso, um dos entraves ou problemáticas observadas é a rotatividade desses docentes na rede estadual. Esse fato tende a dificultar um processo de formação consolidado e contínuo para esses profissionais. É importante ressaltar que esses profissionais do eixo técnico, em sua maioria, não são licenciados, são bacharéis ou tecnólogos. Nessa perspectiva, muitos desses docentes contratados não possuem formação pedagógica para atuar na Educação Básica, menos ainda na EPT, a qual possui ainda mais especificidades e desafios, o que acentua uma lacuna historicamente persistente (Machado, 2021).

5. MATERIALIZAÇÃO FORMATIVA: UM PARALELO ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A PERCEPÇÃO DOCENTE

A conformação e instituição da Educação Profissional e Tecnológica, em especial a formação de professores para a EPT, considerando também a rede pública estadual do RN, representa um campo de disputas, tensões e contradições como já discutido em seção anterior. Esse viés extrapola o que está previsto na legislação, principalmente na Política Estadual de Educação Profissional do RN, a qual é objeto de análise, e o que se materializa nas práticas formativas e nas condições de trabalho dos professores que atuam nessa esfera.

Em um cenário marcado por constantes mudanças e reformas educacionais e com o aumento exponencial na oferta de EPT na Educação Básica, a formação docente passa a ocupar um lugar estratégico na busca por qualidade e efetividade socialmente referenciadas em relação à oferta dessa modalidade. Apesar dos discursos e estratégias que estão sendo adotados pelo governo, essas formações possuem um caráter bastante tecnicista, voltados apenas à dimensão prática, de forma a tangenciar a necessidade formativa para os sujeitos que constituem a realidade cotidiana das escolas e instituições que ofertam a EPT.

É possível observar a existência de um cenário heterogêneo e contraditório quando consideramos a formação docente para EPT na Educação do RN. Fato que se constitui historicamente. Empiricamente, é importante destacar que grande parte desses professores ingressam na docência da EPT sem uma formação voltada às especificidades dessa modalidade, sendo alocados para atuação nesta modalidade por meio de convocações temporárias ou celetistas, em que muitos dos docentes bacharéis das áreas técnicas não possuem a mínima formação pedagógica para atuar na Educação Básica, menos ainda quando consideramos as especificidades da Educação Profissional em suas múltiplas relações com a formação humana integral e o mundo do trabalho. Isso se correlaciona diretamente com a pertinência de políticas formativas que são construídas de forma verticalizada, sem escuta efetiva dos sujeitos que vivenciam cotidianamente os desafios da docência no âmbito da EPT. Ou seja, uma construção alijada da realidade concreta.

Esta seção da pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas de formação docente no campo da Educação Profissional e Tecnológica, buscando evidenciar o possível descompasso entre o que se prevê no discurso oficial sobre formação para os docentes que atuam na EPT e o que se realiza concretamente na prática docente. Diante disso, a voz dos professores entrevistados torna-se elemento central da análise, contribuindo para uma discussão

dialógica sobre a necessidade de uma formação, até mesmo a falta dessa formação, que seja de fato comprometida com a realidade dos sujeitos filhos da classe trabalhadora e oportunizando uma educação socialmente referenciada com base no trabalho como princípio educativo.

Como discutido em seção anterior, a formação de professores para atuar na Educação Profissional é orientada por alguns dispositivos legais que norteiam as estratégias formativas. Esses documentos estabelecem princípios, metas e diretrizes tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos professores, defendendo uma formação sólida, interdisciplinar, articulada com a prática e com a realidade sociocultural dos estudantes. Com isso, é importante investigar e observar a realidade dos professores da EPT diante dessas formações, buscando identificar possíveis distanciamentos entre o que é prescrito legalmente e o que é efetivado na prática dos docentes do RN.

A construção dessa seção possui por base a realização de um levantamento diagnóstico sobre a formação dos professores que compõem a EPT no estado do RN, centrando na formação voltada para a Educação Profissional, na identificação de possíveis ações que o Estado tem realizado para a formação dos docentes que atuam nessa modalidade, considerando a percepção e a avaliação que os professores fazem sobre a formação ofertada no âmbito da EPT, em paralelo dialógico entre as imposições da legislação própria do campo da Educação Profissional, os discursos e as ações sobre formação apontados pelo Estado (o que acontece na prática da formação docente) e as bases teóricas que amparam esse processo formativo para Educação Profissional (como deveria ser com base no nosso referencial teórico).

Esta investigação considerou, como subsídio empírico, a realização de entrevistas semiestruturadas com dez professores, descritos conforme o Quadro 14.

Quadro 15 – Caracterização dos entrevistados na pesquisa.

Instituição	Vínculo	Quantidade	Formação acadêmica
Escola Estadual Professor José Nogueira (EEPJN)	Docentes em regência	4 docentes (2 da base geral e 2 da base técnica)	2 em Nutrição; 1 em Biologia; 1 em Letras
Escola Estadual Professor José Nogueira (EEPJN)	Docente na gestão escolar	1 docente	Letras
Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP)	Docentes em regência	4 docentes (2 da base geral e 2 da base técnica)	2 em Nutrição; 1 em Matemática; 1 em Biologia
Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP)	Docente na gestão escolar	1 docente	Letras

Fonte: autoria própria (2025).

A escolha da EEPJN e do CEEP como lócus desta pesquisa justifica-se pelo fato de ambas as instituições ofertarem Educação Profissional e Tecnológica, constituindo-se como espaços privilegiados para a análise das condições de materialização das estratégias e diretrizes formativas no cotidiano escolar. Ademais, a facilidade de acesso à essas instituições e aos participantes contribuiu diretamente para essa definição.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade formativa dos docentes, cujas formações iniciais distintas e diversificadas contribuíram para uma análise mais abrangente e plural do fenômeno investigado. A inclusão de professores em plena regência e de docentes vinculados à gestão escolar justifica-se pela tentativa de relacionar as formações ofertadas e a percepção de ambos os setores docentes.

Quanto à definição da quantidade de entrevistados, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com dez participantes, tendo em vista que a EEPJN possui apenas dois professores da formação técnica e profissional, desse modo optou-se pelo limite de 2 professores da formação técnica e profissional e 2 professores da formação geral básica de cada escola. Já o docente vinculado à gestão, optou-se pelo coordenador pedagógico de ambas as escolas, considerando que se mostrou mais familiarizado ao tema das formações docentes em EPT. Com isso, a seleção dos participantes seguiu o critério de representatividade funcional, sendo um critério de exclusão a recusa do docente, após o convite, em participar da pesquisa. É válido destacar que as entrevistas ocorreram no mês de maio de 2025 de acordo com a disponibilidade de cada docente, acontecendo de forma online por meio da plataforma Zoom. Posteriormente, os áudios das entrevistas foram transcritos por meio da plataforma Turboscribe, possibilitando uma análise sequencial mais organizada e parametrizada. As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado representado no Apêndice A.

É válido destacar, por motivo de anonimato, que tanto os docentes da EEPJN como do CEEP são nomeados por pseudônimos que homenageiam professores e professoras que foram bastante importantes e inspiradores ao longo da minha formação no Ensino Básico (fundamental e médio) enquanto docente e pesquisador da área da educação. Com isso, os docentes da EEPJN são respectivamente professora Eleonora, professor Paulo, professora Ivete, professor Luiz e professora Gorete (coordenadora), já os docentes do CEEP foram nomeados como professor Rafael, professora Ana, professora Vera, professor José Maria e professora Socorro (coordenadora). As entrevistas buscaram apreender ou compreender os percursos

formativos desses docentes, suas experiências no exercício da profissão, os sentidos atribuídos à formação inicial e continuada, bem como suas percepções acerca da coerência (ou da ausência dela) entre os referenciais legais e as ações efetivas de formação ofertada e desenvolvida pelo Estado.

É importante salientar que a discussão desta seção se norteia por 4 temas ou categorias elaboradas a partir das entrevistas com os docentes, com base na Análise Temática. O Quadro 15 apresenta algumas etapas constituintes desse processo.

Quadro 16 – Definição de temas a partir da Análise Temática.

Códigos iniciais	Busca por temas (agrupamento)	Temas definidos
Ausência de formação específica para EPT; formação inicial desvinculada da Educação Profissional; ingresso improvisado na EPT; inexistência de política sistemática de formação continuada; formações pontuais e desarticuladas; autodidatismo docente; responsabilização individual pela formação; desconhecimento dos fundamentos da EPT; ausência de acompanhamento pedagógico.	Fragilidade da formação inicial e continuada; formação docente marcada pela improvisação; ausência de identidade profissional docente na EPT.	Fragilidade estrutural da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.
Desconhecimento da Política Estadual de EPT; desconhecimento dos documentos normativos; distância entre legislação e prática escolar; formações centradas na transmissão normativa; descontinuidade das ações formativas; implementação burocrática das políticas públicas; ausência de efetivação do currículo integrado.	Descompasso entre legislação e realidade escolar; políticas formativas descontinuadas e superficiais; homogeneização normativa e heterogeneização prática.	Descompasso entre o discurso normativo da EPT e a materialização das políticas de formação docente.
Concepção da EPT como preparação imediata para o mercado de trabalho; enfoque tecnicista; ausência de discussões pedagógicas; desconhecimento dos princípios da formação humana integral; esvaziamento teórico das formações; influência de discursos empresariais; fragmentação entre formação geral e técnica.	Concepções instrumentais da EPT; hegemonia da lógica tecnicista e neoliberal; afastamento dos fundamentos teórico-críticos da Educação Profissional.	Predominância de concepções instrumentais da EPT e esvaziamento dos fundamentos teórico-críticos
Dificuldade de articulação teoria-prática; ausência de interdisciplinaridade; dificuldades na implementação do currículo integrado; práticas pedagógicas fragmentadas; ensino voltado para competências operacionais; carência de infraestrutura, laboratórios e recursos didáticos.	Ruptura entre teoria e prática; ausência de práxis pedagógica crítica; limites estruturais e institucionais à formação humana integral.	Ausência de uma práxis pedagógica articulada à formação humana integral na Educação Profissional

Fonte: Autoria própria, a partir das entrevistas com os docentes (2025).

A análise mostra que os discursos e as narrativas dos docentes entrevistados revelam diversas fragilidades que marcam tanto as trajetórias de inserção como a atuação desses professores na Educação Profissional no Ensino Médio no Rio Grande do Norte. De acordo com os relatos, os docentes começaram a atuar nessa oferta curricular sem qualquer tipo de formação específica para a EP, ou formação inicial para docência na EPT e, também, sem experiência prévia relacionada ao ensino no âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, principalmente os professores bacharéis responsáveis pelas disciplinas técnicas, como é possível verificar na fala de professora Ivete:

No âmbito da educação profissional, a única que eu participei foi mesmo a oferecida pela DIREC, que na escola eles oferecem a formação profissional, a gente conhece também todas as plataformas, os drive, e toda a proposta de educação profissional voltada. Mas eu confesso que na minha vida acadêmica eu nunca me voltei especialmente para a educação profissional (professora Ivete, entrevista, 2025)

Conforme a fala da professora Ivete, que é docente da área técnica da escola onde atua, a professora afirma que não teve, no percurso de sua vida acadêmica, uma formação direcionada para a EPT, porém, destaca que a DIREC lhe ofereceu uma formação profissional, assim como lhe apresentou plataformas e drives com as diretrizes da EPT da rede estadual do RN. Tal configuração indica a tentativa de fomentar a formação docente em serviço, operando como estratégia compensatória diante da ausência de políticas estruturadas de formação inicial, especialmente no caso dos docentes bacharéis, o que fragiliza a construção de uma prática pedagógica articulada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Souza (2022) considera que os professores bacharéis que atuam nesta modalidade de ensino iniciam a carreira:

[...] imbuídos dos conhecimentos mínimos necessários à prática pedagógica: planejamento, metodologia, avaliações, didática... Em função dessas limitações, restam-lhes apenas pôr em prática as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão e, em caso de dúvidas, “imitam” os seus ex-professores ou pedem ajuda aos seus pares e, dessa forma, constroem, aos poucos, a pluralidade dos seus saberes que compõem a docência (Souza, 2022, p. 1077).

Souza (2022) acentua que alguns professores, principalmente os bacharéis, têm certas limitações em relação ao conhecimento pedagógico necessário para atuar em uma sala de aula.

No entanto, destaca-se que, em se tratando da EPT, mesmo os docentes que tiveram em sua formação inicial disciplinas direcionadas para o ensino, possuem dificuldades. Isso é possível verificar na fala do professor Rafael quando trata sobre a participação em processos formativos para a EPT:

Pronto, em relação a participar de formação, já participei, mas assim, as formações que eu vi, que eu percebi, é mais assim na recomposição do aprendizagem, não foi assim, como eu sou professor de matemática, né, eu não tenho, não participei de nenhuma formação assim, não, você vai ser um professor de matemática, curso técnico, vamos dizer assim, né, você vai se qualificar para estar numa sala de aula de curso técnico, não, simplesmente assim, né, depois que eu iniciei o trabalho lá, os próprios professores foram me orientando (professor Rafael, entrevista, 2025).

Além do professor Rafael, que deixa bem claro que não teve formação direcionada para sua área no momento em que foi trabalhar na EPT. A professora Eleonora também relata o seguinte: “Eu já me lembro que já participei de algumas, mas eram bem gerais mesmo, apresentando os documentos que norteavam esse segmento, mas também foram poucas. São bem raros esses momentos” (professora Eleonora, entrevista, 2025). De tal modo, esses docentes demonstram que não houve um direcionamento inicial preparando-os para trabalhar no nível médio técnico. A análise do discurso dos docentes evidencia a centralidade na formação em serviço, porém essa formação tal como vem sendo ofertada, não se constitui como um espaço sistemático de desenvolvimento profissional, mas como um momento pontual de ambientação institucional.

Importante destacar que, segundo Pires (2019), os professores que atuam na EPT são um grupo bastante heterogêneo. Conforme a autora, existem “professores técnicos com habilitação de ensino médio; professores bacharéis, sem formação pedagógica; e professores licenciados, com pouco ou nenhum conhecimento sobre Educação Profissional e mundo do trabalho” (Pires, 2019, p. 3). Essa heterogeneidade, portanto, requer práticas formativas também diferenciadas que atendam cada uma dessas necessidades, no entanto, nota-se essa possibilidade em cursos de pós-graduação que oferecem uma formação mais completa e direcionada às especificidades, principalmente nas especializações. As ofertadas por instituições do Estado do RN podem ser observadas no Quadro 14 desta pesquisa.

A professora Gorete (coordenadora) também comprova o negligenciamento por parte do Estado no que diz respeito à formação docente para EPT quando afirma que buscou conhecer melhor esta modalidade de ensino por interesse próprio e que “o Estado ainda é muito

negligente no sentido de formar profissionais nessa área” (professora Gorete, entrevista, 2025). Tal constatação evidencia um descompasso estrutural entre a política educacional oficial e a realidade prática da formação docente na EP no Estado do RN, tendo em vista que, conforme a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica:

Art. 2º São objetivos da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica:

[...]

IX - assegurar políticas de formação profissional inicial e continuada, com garantia de tempo e espaço de aprendizagem, fomentando uma cultura de autodesenvolvimento e valorização dos profissionais da educação (Rio Grande do Norte, 2022, art. 2º, IX).

A fala da professora Gorete demonstra a percepção desta docente em relação à (in)efetividade da política de formação docente do Estado do RN, revelando, ainda, uma troca de responsabilidade que deveria partir do Estado, mas, muitas vezes, recai sobre o próprio professor. Há, portanto, uma fragilidade no que diz respeito à implementação da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica instituída pelo Decreto nº 32.286, de 08 de dezembro de 2022.

Assim, enquanto o discurso oficial preconiza a valorização e o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, a realidade concreta é marcada por negligência no que diz respeito à formação continuada com demonstração de falta de estratégias consistentes, o que pode comprometer a qualidade do ensino ofertado nas escolas de EPT da rede estadual do RN.

No entanto, diferentemente de todos os docentes aqui pesquisados, a professora Socorro, que é coordenadora da instituição EEPJN, afirma que participou de diversas formações oferecidas pela SEEC/RN e pela SUEP/RN e que teve seu primeiro contato com a EPT no curso de Magistério. No entanto, apesar de em algumas perguntas a coordenadora afirmar ter participado de diversos cursos e estar inteirada sobre a EPT, apontando que a EPT “é importante para os alunos terem mais chances de entrar no mercado de trabalho” (professora Gorete, 2025), o que se nota é que em outras perguntas mais específicas, as respostas não correspondem ao esperado de um profissional que conhece bem a EPT e que participou de diversos processos formativos na área. A exemplo, quando perguntada sobre suas concepções em relação à EPT e se poderia apontar algumas estratégias didático-metodológica, a docente é sucinta em responder que “A educação profissional é de grande relevância para a formação dos jovens estudantes” (professora Gorete, 2025).

Portanto, percebe-se que não há uma apropriação mais aprofundada sobre os fundamentos teóricos da EPT, tendo em vista que sua concepção é bem genérica e limitada à compreensão de que é importante para a formação dos jovens estudantes. Quando foi pedido para fazer uma análise sobre as formações que participou, a coordenadora limitou-se a responder apenas que foram “muito importantes e contribuem para a atuação docente”. Percebe-se, portanto, que apesar de a professora Gorete reconhecer a importância da EPT, suas respostas não possuem profundidade de conhecimento sobre o tema podendo este problema estar relacionado à escassez de oportunidades formativas e ao tipo de formação oferecida, tendo em vista muitas vezes se restringir apenas à semana pedagógica das escolas e a um evento maior, como o Colóquio sobre a EPT da Rede Estadual de Educação, porém, o último ocorreu apenas no ano de 2023, como mostra a própria página da SUEP/SEEC⁸ RN.

É importante lembrar que existem muitas dificuldades no processo de formação docente o qual é caracterizado, conforme Saviani (2009), pela descontinuidade das políticas formativas e sua precariedade “cuja sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

No entanto, quando essa formação existe, vem à tona outros problemas que é a diversidade existente dentro do quadro de professores que atuam na EPT. De acordo com Souza e Rodrigues (2017), há grande variedade de perfil dos docentes que atuam nesta modalidade educacional e isso implica um processo formativo. Conforme os autores,

A dificuldade na proposição e implementação de estratégias de formação para os professores que lecionam nessa modalidade acontece, principalmente, porque existem diferentes grupos para os quais se destina essa formação. Há grupo dos docentes não graduados que atuam na Educação Profissional e lecionam em escolas da rede privada ou em ONGs; os graduados que atuam na Educação Profissional, mas não têm formação específica nessa modalidade, como é o caso dos bacharéis; e o grupo dos licenciados para ensinar as disciplinas da educação básica, que, apesar de terem sido formados para o exercício da docência, não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma aproximação com a Educação Profissional. Podemos ainda acrescentar os futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial docente (Souza; Rodrigues, 2017, p. 632).

Destaca-se, portanto, que existe essa dificuldade em decorrência da multiplicidade de formações dos docentes que atuam na Educação Profissional. A fala do professor José Maria

⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/suepseecrn/>. Acesso em: 01 set. 2025.

comprova isso, quando este docente afirma que “Inclusive porque a gente não tem uma base boa, né? Como eu sou bacharel, né? Não tenho uma licenciatura. Essa parte pedagógica precisa ser trazida, assim, de forma individual. A gente que pesquisa” (professor José Maria, entrevista, 2025). É importante salientar que, a partir do instante que esses docentes passam a integrar a EPT no RN, a responsabilidade por essa demanda formativa recai sobre o Estado, o que perpassa a formação em serviço que a SEEC/SUEP tem ofertado.

Do ponto de vista da formação inicial, nota-se uma heterogeneidade nas áreas de formação dos professores, haja vista que apresentam formações diversas tanto os bacharéis quanto os licenciados, uma ampla gama de diferentes trajetórias formativas, fato já mostrado por Moura (2014) quando identifica diferentes profissionais que atuam nessa modalidade. Tal realidade, longe de representar um projeto de formação intencional, revela ações adaptativas diante da ausência de diretrizes claras e da negligência institucional quanto à docência na EPT.

É válido destacar que o ingresso ou inserção de quase todos os docentes participantes aconteceu por meio de contratações temporárias ou seletivas. Mas, especificamente dos seis docentes da formação geral básica, apenas um é contratado os outros cinco são efetivos. Já os quatro professores da formação técnica e profissional são todos contratados, com tempo de contrato, de dois anos, prazo que recentemente foi estendido a quatro anos, mais especificamente, todos os bacharéis das disciplinas técnicas são contratados por esse regime, além de alguns professores licenciados serem também contratados. Esse fato fragiliza e desvaloriza os docentes dessa modalidade, que não possuem o mínimo de garantia de estabilidade ou perspectiva de carreira ou dignidade profissional, uma ação tipicamente neoliberal no atual sistema educacional (Teixeira, 2011).

No âmbito da docência na EPT, essa rotatividade assume contornos ainda mais problemáticos, pois muitos dos docentes, sobretudo bacharéis das áreas técnicas, ingressam sem formação pedagógica sistematizada e dependem, em grande medida, de processos institucionais de formação continuada para qualificar sua prática. Contudo, a lógica da contratação temporária tende a excluir esses profissionais das ações formativas mais consistentes, seja pela descontinuidade do vínculo, seja pela ausência de investimentos institucionais em sujeitos considerados provisórios. Assim, a formação docente passa a ser tratada de modo ocasional, fragmentado e instrumental, reforçando uma concepção pragmática de ensino, orientada pela adaptação imediata às demandas do mercado de trabalho. A alta rotatividade dos docentes temporários não pode ser compreendida apenas como um problema administrativo, mas como um fator que incide diretamente sobre a qualidade da formação docente na EPT, aprofundando

desigualdades internas entre áreas, desvalorizando o trabalho docente e comprometendo a materialização de uma proposta educativa crítica e socialmente referenciada. A exemplo, essa realidade é evidenciada pelas narrativas da professora Ana, do professor Paulo e da professora Ivete, no momento que afirmam que:

Professora Ana - Eu leciono na educação profissional desde 2017, no CEEP, e eu entrei no estado, na verdade não é um concurso, é um processo seletivo, né? Porque como eu sou professora técnica, o estado não tem essa questão do concurso para o professor técnico. Ah, sim. Inclusive, é uma grande falha, né? O estado, ele propõe essa estrutura de curso, mas não disponibiliza um concurso para que o pessoal da área técnica possa ingressar como docente também.

Professor Paulo - Sou celetista, no primeiro contrato foi de abril de 2019 a dezembro de 2021. Então, temos dois anos e oito meses, eu acho, né? Do primeiro. Aí, no caso... E eu voltei agora desde julho de 2024. Todos os professores técnicos são contratados.

Professora Ivete - Ingressei por processo seletivo direcionado para as vagas dos cursos técnicos, sou celetista [...] (Entrevista, 2025).

A professora Ana, o professor Paulo e a professora Ivete denunciam, em suas falas, que não há concurso público para docentes bacharéis, mesmo havendo oferta crescente e consolidada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Há, portanto, principalmente na fala da professora Ana, a evidência de uma contradição entre o discurso de expansão da EPT e a precarização dos vínculos dos docentes que atuam nessa oferta curricular.

Uma constatação preocupante e que vai de encontro ao discurso da oferta de formação que o Estado tem estruturado é o fato de que muitos dos professores que passaram a atuar na Educação Profissional foram inseridos nessa oferta de forma compulsória, involuntária ou desavisada, principalmente os docentes da formação geral básica, como mostra a fala da professora Ana: “Também, eu sou professora de educação profissional, a gente percebe que é uma coisa mais imposta. Só vem e a gente não tem o direito de opinar nem participar. Mas não teve um momento para discussão direta sobre isso, não” (professora Ana, entrevista, 2025). Outros docentes apontam essa falta de aproximação com a EPT como os apontamentos da professora Eleonora e do professor Paulo, os quais, quando perguntados sobre como foi a formação para atuar na EP, responderam da seguinte forma: “O que eu me recordo, e me recordo muito bem, é que eles enviam as documentações e que os professores devem ser autodidatas e se apropriarem do material, certo? Isso daí eu recordo” (professora Eleonora, entrevista, 2025). Percebe-se na fala de Eleonora uma certa denúncia em relação a transferência da ação formativa, deixando a cargo do professor uma espécie de autoformação. Corroborando com

esse mesmo pensamento, o docente professor Paulo considera que “[...] era para, pelo menos (ter) iniciativa do governo, claro que é ele que propõe essa proposta de Educação Profissional, instituir-se, por exemplo, um plano, sei lá, de discussões, para que o professor tenha conhecimento sobre essa política da educação profissional” (professor Paulo, entrevista, 2025).

Considerando essa perspectiva, professores que já estavam no quadro docente do ensino regular de escolas que não ofertavam EP foram alocados nos quadros de professores da EP após essas escolas passarem a ofertar esta modalidade. No entanto, estes docentes não tiveram nenhuma preparação prévia ou processo de transição para o novo contexto e especificidades. A professora Eleonora relata muito bem essa situação quando informa que: “Não teve nem aviso prévio, apenas fomos alocados nessa modalidade após a jornada pedagógica” (professora Eleonora, entrevista, 2025). Isso revela a ausência de estratégias, até mesmo uma política de formação continuada em serviço específica para a EPT e a recorrente naturalização da improvisação didático-pedagógica como estratégia e discurso institucional.

Outro ponto observado, e que se destaca nos discursos dos entrevistados, é o distanciamento desses docentes da Educação Profissional. Ou seja, há um desconhecimento das bases teórico-didático-metodológicas, até mesmo dos sentidos da EPT tanto como oferta curricular de ensino em que atuam, como do campo epistêmico da Educação, o que reforça a ideia de que a formação inicial não contempla essa dimensão. Também não houve formações ou discussões que levassem esses professores à reflexão-crítica sobre o processo de ensino que envolve a Educação Profissional e o trabalho como princípio educativo. Nesse viés, professores como Rafael, Ana, Vera, Eleonora, Ivete e Paulo declararam nunca ter tido contato experiencial com a Educação Profissional antes de ingressarem na docência, o que poderia potencializar um conhecimento empírico, também, não demonstraram conhecimento sobre a própria Política Estadual de Educação Profissional, que deveria ser um documento essencial ou ser pauta de discussão constante para os profissionais que atuam nessa oferta curricular. Nesse viés, o professor Paulo também demonstra a falta de conhecimento sobre a Política Estadual de EPT e sobre princípios que norteiam/regulamam esta modalidade, quando afirma que:

Conheço, não a fundo, né? Para ser sincero, porque eu vivo consultando o PPP aqui do curso, né? Que eu estou vendo aqui que tem. A parte inicial dessas formações é essa parte, dessas diretrizes, desses princípios norteadores. Além de Paulo Freire, que é universal, não. Sendo bem honesto, bem franco, não (professor Paulo, entrevista, 2025).

Esta fala de Paulo, que é professor da área técnica, demonstra que apesar de estar atuando há um tempo na EPT e, inclusive, já ter participado, em dois momentos, de formações ofertadas pela SEEC/RN, estas formações não foram suficientes para garantir um certo domínio ou conhecimento básico sobre os fundamentos teóricos que sustentam a EPT, fato que priva estes docentes aqui pesquisados de se apropriarem dos conhecimentos essenciais para sua prática pedagógica e para compreenderem melhor as dinâmicas relativas ao mundo do trabalho. Segundo Maldaner (2017), compreender as mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho, as novas técnicas e tecnologias que podem ser utilizadas e que precisam ser transpostas didaticamente pelo professor para o aluno é primordial para a docência na EPT. Assim,

No seu exercício o professor da EPT deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia (Maldaner, 2017, p. 188).

Esse entendimento, geral e específico, sobre o mundo do trabalho e sobre a sociedade, as técnicas e tecnologias devem fazer parte do processo formativo. O fato de um professor, no caso Paulo, admitir que não possui domínio sobre os princípios que norteiam a EPT demonstra que há uma lacuna na formação oferecida pela SEEC/RN, seja no que diz respeito ao aprofundamento do conteúdo ministrado, ou mesmo pela descontinuidade, já que essas formações, segundo as falas dos próprios sujeitos aqui pesquisados, ocorrem de forma esporádica. É possível, ainda, afirmar que alguns poucos cursos oferecidos limitaram-se a aspectos operacionais, sem garantir ao professor a internalização dos fundamentos pedagógicos e epistemológicos necessários para a prática docente em EPT.

Entende-se, portanto, que essa falta de embasamento teórico-crítico nas formações ofertadas pela SEEC/RN compromete a função social da EPT, que, conforme aponta Maldaner (2017), deve formar sujeitos capazes de compreender o mundo do trabalho de maneira reflexiva e transformadora. Assim, o depoimento do professor Paulo denuncia não apenas uma deficiência individual, mas um problema sistêmico de formação e acompanhamento

pedagógico, que impede a consolidação de uma prática educativa coerente com os princípios da educação integral, tecnológica e humanizadora previstos nas políticas oficiais.

Outrossim, é válido ressaltar que todos os docentes entrevistados afirmaram que não tiveram leituras ou discussões sobre as bases conceituais ou teorias ou autores que amparam os sentidos da Educação Profissional, isso levanta sérias questões sobre a efetividade das políticas ou programas de formação docente para EPT, sobretudo frente ao discurso do Estado de incentivo ao fortalecimento da EPT com vista à estruturação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Esse contexto e situação reflete o que Ramos (2014) denuncia como a falta de identidade profissional própria dos docentes da Educação Profissional no interior da política educacional no cenário nacional, o que se estende para a EPT no RN, resultando em soluções e estratégias formativas improvisadas e superficiais que ignoram as especificidades didático-pedagógicas e epistemológicas intrínsecas à formação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Essa falta de aproximação e de identificação é vista em algumas falas dos docentes pesquisados quando foi perguntado se conhecem, se já leram ou participaram de discussões sobre as teorias, princípios ou legislações que amparam a EPT, obtendo-se respostas como as seguintes:

Professor Rafael: Não, assim, sobre esse, né, essa política de educação profissional, não, não conheço, na escola também, assim, a gente não chegou a discutir algo desse tipo. mas nada assim aprofundado a política de educação profissional em si, um documento que eu nunca tive acesso ou a escola, assim, olha, hoje a gente vai ter aqui, né, discutir sobre isso, especificamente de escola, né, de educação profissional;

Professor José Maria: Conheço, não a fundo, né? Para ser sincero, porque eu vivo consultando o PPP aqui do curso, né? Que eu estou vendo aqui que tem. A parte inicial dessas formações é essa parte, dessas diretrizes, desses princípios norteadores. Além de Paulo Freire, que é universal, não. Sendo bem honesto, bem franco, não. (Entrevista, 2025).

As falas dos docentes revelam um baixo nível de conhecimento e aprofundamento sobre teorias, princípios e legislações que fundamentam a EPT. Enquanto um professor demonstra desconhecimento quase total e aponta a ausência de discussões institucionais na escola, o outro evidencia um contato superficial e instrumental, limitado à consulta ao PPP. Os depoimentos indicam um distanciamento entre os docentes e os princípios da EPT, bem como a fragilidade na promoção de uma formação docente fundamentada, crítica e consciente.

Professora Eleonora: Não conheço. Como eu disse, nunca me debrucei sobre os documentos. Estive em contato com eles, já até dei uma folheada, mas como são documentos que não são muito atrativos à leitura, vamos dizer assim, e também que, não sei, não são muito úteis no nosso dia. Eu não

conheço. Aprofundada, não. O que eu creio que eu sei é o básico do básico. Sobre a educação profissional, no caso, né? Já cheguei a dar uma olhada também, muito superficialmente, no material que a própria Secretaria da Educação ela disponibiliza, mas também super superficial.

Professor Luiz: Não conheço a política de educação profissional, porque no meu caso, como eu sou da área de língua inglesa, todas as vezes que eu tive contato com esse tema, sempre foi de maneira muito superficial (Entrevista, 2025).

Eleonora e Luiz também acentuam um conhecimento deficitário sobre a legislação que norteia a EPT, principalmente sobre a Política Estadual de EPT, relatam pouco interesse em se aprofundar neles devido à dificuldade de leitura e à percepção de que são pouco úteis no cotidiano escolar. Tal posicionamento revela uma certa ruptura entre teoria e prática e aponta para fragilidades na formação docente e na política de formação continuada, afastando-se do ideário da práxis, da indissociabilidade e da formação integral defendida pela teoria histórico-crítica.

Professora Ivete: Não houve uma discussão pedagógica sobre o sentido da educação profissional. Eu não sei se houve em outros momentos, mas o tempo que eu estou, não. Eu sim participei. Não. Eu conheço a política, porque quando eu ingressei na escola, a coordenação pedagógica me repassou, né? Os pedidos que eu fiz, me repassou, então eu tomei conhecimento a partir disso. Mas não tive um momento para participar dessas discussões, não. Quando eu cheguei, já estava pronta, eu só fui apresentada para ler e seguir esse regulamento. E quando a pergunta fala, teve contato com principais teóricos, né? Não, não tive. (Entrevista, 2025).

Esse fato, suprime uma formação do docente para EPT articulada em três dimensões fundamentais: o domínio da base científica e tecnológica, a compreensão dos processos produtivos e a apropriação de saberes didático-pedagógicos, como define a Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2021). No entanto, o que foi possível abstrair dos relatos dos entrevistados é a preponderância de experiências e a manutenção nas discussões sobre eletivas, itinerários formativos e práticas sobre qualquer tipo de formação teórica sistematizada para a docência.

A falta de uma formação docente condizente com a realidade sociocultural da classe trabalhadora faz parte de um projeto, principalmente no âmbito da EPT, sobre o qual Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) aponta que a Educação Profissional, especialmente sob políticas neoliberais, tem sido tratada como política compensatória, voltada para a empregabilidade, em vez de uma formação integral e crítica dos sujeitos. Essa lógica se reflete também na contratação precarizada dos professores, desprovidos de planos de carreira, estabilidade e tempo adequado

para planejamento pedagógico, o que compromete profundamente um projeto educativo com a qualidade socialmente referenciada da qual necessita a classe trabalhadora.

Foi solicitado aos docentes para que comentassem sobre o que é a EP e quais suas estratégias didático-metodológicas para atuar nesta modalidade. A maioria dos docentes aqui pesquisados restringiram-se a responder apenas indicando qual sua concepção sobre a EP e algumas dificuldades encontradas principalmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas. Considera-se importante destacar esse silêncio em relação às estratégias didático-metodológicas, corroborando a falta de uma formação docente alicerçada em uma base didático-pedagógica sólida e condizente com as necessidades dos docentes que atuam na EPT, como exemplo, isso reforça as dificuldades por parte dos docentes em conseguir realizar um ensino integrado e interdisciplinar, como propõem as bases conceituais da EPT (Machado, 2011). No entanto, o professor José Maria afirma que “enquanto eu estou passando ali a teoria daquele assunto, né? Eu já estou dando o exemplo prático”. É possível perceber, no relato deste docente, uma certa aproximação dialógica entre sua disciplina e a perspectiva do cotidiano, buscando problematizar a realidade com exemplos práticos.

A professora Ivete também menciona a forma como realiza essa articulação entre a disciplina e o conhecimento técnico afirmando que “dentro das minhas possibilidades em sala de aula, eu trago as aulas práticas. Pronto, nós temos que fazer aula prática sobre cortes de carnes, por exemplo. E nós só temos a sala de aula.”. Nesse sentido, uma proposta formativa fundamentada na pedagogia histórico-crítica poderia possibilitar uma formação docente que subsidiasse a prática destes professores na EPT de forma a atender as necessidades dos professores, por conseguinte, da classe trabalhadora. Nesse viés, a problematização e a instrumentalização (Gasparin, 2012) oportunizariam a problematização da realidade de forma mais direcionada e reflexiva, além de alavancar subsídios teórico-metodológicos por meio da instrumentalização para uma atuação docente na EPT de forma intencional e crítica.

Em relação à concepção sobre a EP, verifica-se que os professores Rafael e José Maria afirmam entender ser uma educação que prepara para o mercado de trabalho, para mão de obra. Em sua fala, José Maria afirma que “Eu acho que é uma educação que prepara diretamente para o mercado de trabalho, né? E é focando nisso que eu busco sempre aproximar, né? Que já deveria ser algo próximo à história de teoria”. Já Rafael, quando questionado sobre sua percepção a respeito da educação profissional, responde

[...] eu consigo entender que é aquela educação na qual ela fica mais concentrada para preparar o aluno para o mercado de trabalho, para o aluno

sair já do ensino médio, procurando ali um emprego numa área específica, na qual, assim, outros ensino, né, regular, ele não prepara, não prepara para o aluno sair direto para uma empresa, para trabalhar, ou para fazer um, participar de projetos (professor Rafael, entrevista, 2025).

Observa-se que o entendimento dos professores Rafael e José Maria correspondem a um pensamento hegemônico, fundado no senso comum, uma vez que eles não tiveram formação ou discussão sobre o campo da EP, com parâmetros neoliberais, que, segundo Lopes *et al*, (2022), prioriza o sistema político-econômico na qual a Educação Profissional tem caráter meramente instrumental com o intuito maior de atender as demandas do mercado. Assim, compreende-se que essas percepções dos docentes aqui mencionados podem ser o reflexo de uma formação que parte de abordagens pedagógicas que compreendem esta oferta curricular de ensino como um instrumento de manutenção da ordem capitalista. Como bem aborda Silva (2016), essa concepção tem suas bases na chamada pedagogia liberal, sustentada na doutrina liberal a qual se estabeleceu como justificativa para o sistema capitalista. Segundo a autora,

Nessa direção, a pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade se sustentando, principalmente, na ideia de que a escola tem como função preparar os sujeitos para o desempenho de papéis sociais, tendo em conta as aptidões individuais. Mas, para que isso ocorra, é necessário aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes da sociedade (Silva, 2016, p. 198).

Pode-se afirmar que a pedagogia liberal ainda está presente em diversas práticas de ensino e se estabelece como teoria contribuindo para a perpetuação da concepção dualista da EPT mas, mais que isso, é um desafio no âmbito da educação, para superar as práticas docentes dos professores que atuam nesta oferta curricular, é fundamental direcionar a Educação Profissional e Tecnológica para seu sentido mais amplo, ou seja, para construir uma formação unitária, politécnica e omnilateral.

No entanto, não se pode deixar de mencionar que as formas hegemônicas se estabelecem dentro das políticas educacionais e podem dificultar o avanço da educação para um caminho que ela deveria tomar que é o da formação integral do indivíduo e para uma educação libertadora no sentido proposto por Freire (1996). Nesse contexto, destaca-se aqui que o próprio Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024) deixa claro que foi construído com a participação de entidades do setor privado os quais têm interesses específicos para a EPT. Conforme este documento:

O programa foi construído de forma participativa e colaborativa, sob a coordenação da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), com a

participação de um subgrupo de trabalho envolvendo diversos setores da SEEC/RN, gestores(as) das unidades educacionais, articuladores(as) regionais dos IERN, representantes das Diretorias Regionais de Educação (Direc) e colaboradores(as) que atuam nas unidades educacionais que ofertam EPT, além de especialistas convidados para colaborar em temas específicos e o apoio técnico do Itaú Educação e Trabalho (IET) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Rio Grande do Norte, 2024, p. 4).

As instituições Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Itaú Educação e Trabalho (IET) aparecem como partes colaboradoras da construção do Programa de Formação Continuada. Para Pelissare (2021), o sistema capitalista induz à construção de um currículo da EPT e de formação docente que coadunem com os interesses dos setores produtivos. Sobre isso, Moura (2014), destaca que:

[...] no que se refere à formação de seus estudantes, essas organizações têm o foco em preparar mão de obra adestrada para realizar de forma eficiente e eficaz, ou seja, com competência técnica, as atividades inerentes a determinada profissão. Desse modo, ao invés da formação omnilateral, o objetivo é a conformação do trabalhador aos interesses reprodutivos do capital (Moura, 2014, p. 83).

Nesse sentido, para Moura (2014), os interesses das organizações privadas são totalmente direcionados a formar profissionais que atendam o mercado de trabalho com base no projeto hegemônico, convertendo-se em “agente dessa conformação do trabalhador aos interesses do capital” (Moura, 2014, p. 83). Esse interesse do setor privado na EPT é visto, aqui, na política de formação continuada dos docentes para EPT, que marca presença desde o processo de construção dessa política, sendo oferecido, pelo próprio Estado, um espaço para que essas organizações empresariais possam exercer sua influência o que suscita preocupações quanto à autonomia pedagógica e à finalidade social da educação. Conforme alertam Pelissare (2021) e Moura (2014), essa aproximação tende a reforçar uma lógica de subordinação da formação docente e discente às demandas do mercado, priorizando competências instrumentais em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Assim, ao invés de promover a formação omnilateral do trabalhador, o envolvimento de organizações privadas pode contribuir para a consolidação de um modelo educacional tecnicista e utilitarista, que reduz o papel da escola à mera preparação de mão de obra para o sistema produtivo, esvaziando seu potencial transformador e emancipador.

A professora Vera apresenta uma percepção mais ampliada da EP quando afirma que esta oferece ao aluno um “crescimento quanto cidadão, como também na ampliação de

conteúdo. Na verdade, a educação profissional, ela oportuniza uma formação também para o trabalho”. É importante salientar nesse relato a ênfase na formação cidadão que pode remeter a uma formação em sentido amplo, entendendo a EP como processo capaz de ampliar o conhecimento do aluno. Destaca-se a importância desse pensamento da docente que pode se refletir em sua prática no sentido de levar ao aluno uma formação humana integral, prezando tanto pelo conhecimento geral como pelas necessidades no contexto social, sem negligenciar a formação para o trabalho.

O professor José Maria, em sua fala sobre a metodologia utilizada em sala de aula, afirma que busca aproximar os conteúdos de sua disciplina com o entendimento de que o curso é direcionado para preparar o aluno para o mercado de trabalho. Conforme o docente, ele busca apresentar “exemplo prático”, no momento em que está dando a teoria. Do mesmo modo, a professora Ivete afirma que está sempre buscando relacionar a teoria com a prática, como se percebe na sua fala.

Eu sempre busco trazer a prática, trabalhar a prática lá no curso. Infelizmente, nós temos uma lacuna muito grande que é não ter laboratório, um local apropriado para desenvolver. E isso que nos entristece, né, porque só falar não... Eu acho que se aprende muito mais na prática. Mas como eu faço? Dentro das minhas possibilidades em sala de aula, eu trago as aulas práticas. Pronto, nós temos que fazer aula prática sobre cortes de carnes, por exemplo. E nós só temos a sala de aula (professora Ivete, entrevista, 2025).

A fala da professora Ivete aborda dois pontos importantes: o primeiro é a questão da ação, ou seja, de envolver os conteúdos teóricos com as atividades práticas. O segundo ponto é a questão da estrutura das instituições escolares que também é mencionada por outros docentes como Ana, José Maria e Paulo.

Em relação à ação e exemplos práticos, entende-se o valor da prática em uma formação técnica. No entanto, é importante destacar que o movimento reflexivo é essencial tanto para a ação quanto no próprio momento da ação, como bem abordam Gariglio e Burnier (2012, p. 218) que consideram a reflexão um “elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional”. Segundo os autores,

Sob essa perspectiva da reflexão sobre a ação, os professores, ao ser questionados sobre suas práticas, seriam capazes de explicar, com argumentos claros, quais os propósitos e as finalidades de suas estratégias de ensino. Assim, saber qualquer coisa não é somente fazer um julgamento verdadeiro sobre o que se faz (um fato ou uma ação), mas é também ser capaz de estabelecer as razões pelas quais esse julgamento é verdadeiro (Gariglio; Burnier, 2012, p. 218).

A reflexão sobre a prática e no momento da prática, portanto, é essencial para que o professor fundamente sua prática pedagógica e, mais que isso, consiga contextualizá-la, como bem se propõe o professor José Maria quando afirma que, no momento da teoria, tenta utilizar-se de exemplos práticos.

Diante das respostas apresentadas, destaca-se aqui as concepções sobre a EPT apresentadas pela professora Socorro, a qual demonstra um maior conhecimento em relação ao assunto abordado. É válido acentuar que esta entrevistada foi professora substituta no IFRN e possui formação a nível de mestrado em EPT pelo programa PROFEPT. Desse modo, quando perguntada sobre suas concepções em relação a EP, ela afirma que:

A educação profissional vai além da preparação para o mercado de trabalho. Ela forma o indivíduo em sua integralidade. É a oportunidade do filho do trabalhador conquistar espaços que outrora lhe foi negado. As estratégias são diversas, mas independentemente da que for adotada precisa perpassar a prática social do estudante (professora Socorro, entrevista, 2025).

Observa-se, portanto, um entendimento mais ampliado sobre a EP em relação aos demais sujeitos aqui pesquisados. Conforme Dornelles, Castaman e Vieira (2021), a formação universitária não prepara o docente para o ofício na modalidade EPT. No entanto, os autores, veem os cursos de pós-graduação em EPT oferecidos pela Rede Federal de Educação como uma oportunidade para que os profissionais obtenham conhecimentos necessários para um professor que atua nesta modalidade, sendo importante que estes docentes consigam ter o conhecimento para competências como:

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021, p. 14).

Pode-se afirmar que a resposta apresentada pela professora Gorete permite afirmar que a sua formação *Stricto Sensu* na área da EPT contribuiu para sua visão mais crítica e aprofundada sobre esta modalidade, possibilitando um conhecimento que contribui para levar aos alunos práticas pedagógicas mais alinhadas com a perspectiva do trabalho e a formação integral.

No que diz respeito à estrutura da escola, alguns professores chamam a atenção para essa questão. Conforme a professora Ana, não existe uma estrutura adequada na escola “[...] no momento que eu preciso de uma questão didática, de um material didático, nem que seja uma apostila, uma estrutura física para uma aula específica, infelizmente a gente não tem” (professora Ana, entrevista, 2025). Dessa forma, não é apenas a falta de laboratório, mas também no sentido de material didático para o trabalho.

Do mesmo modo, em relação à estrutura, professor Paulo afirma sentir dificuldades em lecionar, de forma contextualizada com a prática, devido à deficiência na infraestrutura.

No caso, em relação à infraestrutura da escola. Estado oferta uma infraestrutura para você desenvolver suas atividades, assim, condizente com o que você pretende? Não, porque tem a questão do laboratório, né? De dietética, que a gente sente muita, muita, muita falta (professor Paulo, entrevista, 2025).

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, destaca-se aqui o problema da estrutura das escolas, neste caso em específico, os docentes pesquisados atuam em escolas públicas da rede estadual do Estado do Rio Grande do Norte, localizadas em Mossoró, segunda maior cidade do RN, como um impedimento para o avanço de um projeto de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade. O professor Paulo enfatiza, em seu relato, o quanto essa falta de estrutura é prejudicial para a concretização de uma de um ensino de qualidade. Segundo Frigotto (2007),

Este projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia como condição necessária à efetiva universalização democrática da educação básica. Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola *etc.* (Frigotto, 2007, p. 1144).

De tal modo, pode-se afirmar que existe a necessidade de um olhar mais cuidadoso à Educação Profissional no sentido de, para além de transformar as escolas em profissionais integradas, oferecer condições estruturais (discutir carreira, cargos, salários, contrato temporário que dificulta formação para EP) e de formação docente, requisitos essenciais para que a EPT seja efetiva e cumpra com seus objetivos que é oferecer uma formação humana integral para os alunos.

Ainda sobre as estratégias utilizadas para relacionar a disciplina com o conteúdo da EP, o professor Luiz afirmou que tem dificuldades em conseguir estabelecer uma relação. Quando questionado sobre esse tema, respondeu

Mas se eu disser para você assim, que se existe alguma coisa voltada para isso exatamente, não pelo fato de ser língua inglesa e o foco com língua inglesa, mas assim, tem algo sobre nutrição e dietética que eu vejo que eu sou levado a trabalhar com eles, mas não nesse sentido mais técnico da coisa, sabe? (professor Luiz, entrevista, 2025.).

Observa-se que o docente Luiz afirma sentir dificuldades de relacionar sua disciplina, com os conteúdos dos cursos de nutrição e dietética, oferecidos na escola que leciona. Sobre isso, Machado (2011) aborda a dificuldade da formação docente para esse tipo de demanda, ou seja, para formar um professor de forma a atender as demandas da EPT no sentido de promover maior diálogo entre os conteúdos disciplinares e o mundo do trabalho, assim como desenvolver uma prática interdisciplinar. A fala de Luiz evidencia os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na EPT e pode servir de subsídio para ele (re)pensar a formação docente, principalmente a formação continuada a qual precisa oferecer um maior suporte teórico-metodológico para que estes docentes consigam ter uma fundamentação e embasamento necessário para realizarem sua prática na sala de aula buscando implementar e enriquecer o currículo integrado e de forma interdisciplinar, tendo em vista que esta é uma das estratégias mencionadas no PEE-RN para a EPT do Estado.

Machado (2011) defende que a formação docente para EPT é um desafio histórico evidenciando que a qualificação docente, entre outros vieses fundamentais, também deve ser pensada como uma proposta para a “sustentabilidade pedagógica da oferta” (Machado, 2011, p. 691). No sentido de garantir que o aluno tenha uma formação que atenda aos objetivos da educação profissional. Isso implica uma formação docente pautada na articulação entre os saberes científicos, técnicos e culturais. Assim, a formação docente, para esta modalidade de ensino, requer um compromisso com a formação humana integral, assim como o desenvolvimento da capacidade de alinhar o projeto educativo que consiga trabalhar de forma integrada entre os conhecimentos propedêuticos e a formação técnica.

Outro ponto tratado nas entrevistas realizadas com os professores do CEEP e da EEPJN foi sobre a formação continuada no sentido de compreender se estes professores participaram de processos formativos, qual a frequência dessas formações. Também se buscou identificar se essas iniciativas partiram de ações institucionais ou se foram resultado de iniciativas pessoais

dos professores. Antes de adentrar nas respostas dos docentes destaca-se aqui as propostas do Programa de Formação Continuada em EPT apresentado pelo Estado do RN por meio da SEEC.

Já analisado anteriormente nesta pesquisa, o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024), é um documento que aponta que, dentro da formação para professores da EPT, deverão ser organizados ciclos pedagógicos de formação docente, apesar de não definir uma provável data, para “compartilhamento de experiências e apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as práticas educativas voltadas à integração de ensino, pesquisa, extensão e inovação na EPT.” (Rio Grande do Norte, 2024, p. 53). Para além de mencionar os objetivos, o programa apresenta toda uma estruturação de como esses ciclos poderão/deverão serem organizados, como se pode ver na figura a seguir retirada do referido documento.

Figura 01 – Ciclo de formação docente apresentado pelo Programa de Formação Continuada em EPT do Estado do RN.

 CICLO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
 OBJETIVO: Formar as condições necessárias para que os(as) professores(as) possam aplicar os conceitos da educação profissional e tecnológica, com qualidade, na sua prática pedagógica.	
 EIXOS TRABALHADOS: Concepção de EPT na rede RN; Currículo na EPT; Práticas pedagógicas; Práticas profissionais e inserção socioprofissional.	
 PRINCIPAIS TEMÁTICAS: • Identidade da EPT e dos(as) professores(as) que atuam na EPT no RN. • Currículo integrado. • Gestão da aprendizagem. • Construção da agenda de planejamento colaborativo e integrado à escola. • Práticas pedagógicas integradoras. • Inserção socioprofissional: práticas profissionais e integração com o mundo do trabalho.	 PÚBLICO-ALVO: Professores(as) de eixo tecnológico e professores(as) da formação geral básica das instituições educacionais de EPT.  PERIODICIDADE: Anual.  PERÍODO SUGERIDO: Terceiro bimestre letivo.  FORMATO SUGERIDO: Híbrido (virtual e presencial).  SETORES ENVOLVIDOS: Codese, SUEP, Direcs, Core e Suem.
 ATIVIDADES SUGERIDAS: • Momentos expositivos sobre os eixos temáticos. • Oficina para elaboração de planejamento integrado e colaborativo entre professores da formação geral básica e a formação profissional técnica. • Desafios práticos para construção de um projeto integrador. • Troca de experiência entre os(as) docentes para socializar novas referências e desafios do trabalho em sala de aula. • Imersão com docentes para se aprofundar nos eixos temáticos prioritários (oficinas, exposições de conteúdos e rodas de conversa). • Acompanhamento e ações formativas com acompanhamento das coordenações pedagógicas e articuladores(as) de núcleo.	 OBSERVAÇÕES: • O ciclo pedagógico de formação docente culminará no Seminário e Colóquio de EPT, no qual serão socializadas as práticas pedagógicas exitosas construídas durante o ano. • Os conteúdos do ciclo serão priorizados com base nas necessidades formativas da rede no ano em questão. • Essa ação formativa acontece em conjunto com todas as instituições de ensino de EPT de cada Direc.

Fonte: Rio Grande do Norte (2024, p. 58).

No ciclo pedagógico de formação docente, existem várias informações importantes a serem consideradas antes de prosseguirmos com as análises das falas dos professores aqui pesquisados. Primeiramente, destaca-se a periodicidade que o documento sugere que seja realizado anualmente. Outro ponto são as atividades sugeridas que variam entre oficinas, momentos de troca de experiências entre os docentes, rodas de conversas, entre outras atividades as quais devem culminar no Seminário e Colóquio em EPT, momento em que serão apresentadas “as práticas pedagógicas exitosas construídas durante o ano” (Rio Grande do Norte, 2024, p. 58).

Diante dessas informações, destaca-se que os professores aqui pesquisados foram questionados sobre o oferecimento e participação em formação direcionada para a EP, com qual frequência essas formações acontecem e quem as ofertou. Há uma clara divisão entre as respostas dos professores do CEEP em relação às respostas dos professores da EEPJN. Os primeiros aparentam que a formação docente é mais frequente ou que tiveram mais oportunidades formativas, tendo em vista que em suas falas os docentes informaram ou relataram mais participações, apesar de realizarem críticas em relação à profundidade e direcionamento da formação, como se pode verificar na fala de Rafael:

Não, não houve nada aprofundado até agora, né, não teve nenhuma formação assim, ah, matemática para o curso do ensino técnico, ah, como seria essa matemática voltada para aqui, não, em nenhum momento, assim, eu fui convidado, ou seja, remoto, ou seja, é muito assim, né, é um curso técnico, e essas formações são mais superficiais (professor Rafael, entrevista, 2025).

A percepção de Rafael sobre a formação destaca a sensação da falta de um processo formativo que, para além de apresentar apenas o que é a EPT ou uma formação esvaziada de significados sobre a Educação Profissional, também direcione os professores em suas áreas específicas, compreendendo a necessidade real de oportunizar a interrelação direta entre os conteúdos específicos de cada disciplina com as especificidades da EPT e do mundo do trabalho, de modo a potencializar o diálogo interdisciplinar entre áreas do conhecimento. Esse é um ponto defendido por Moura (2014), que destaca ser essencial para que os docentes consigam estabelecer conexões entre suas áreas específicas e os conhecimentos necessários para a formação profissional. Conforme o autor, “Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio” (Moura, 2014, p. 88-89). O autor defende, ainda, que, no processo formativo para a Educação Profissional, é importante registrar

dois movimentos que precisam ser considerados: o primeiro diz respeito à aproximação dos professores da formação técnica e profissional com os da formação geral básica, e:

O outro movimento está relacionado à formação de licenciados em disciplinas da educação básica que atuarão no EMI no sentido de que esses possam compreender as relações entre a disciplina objeto da licenciatura e as demais disciplinas do ensino médio integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, a partir da concepção de formação humana integral que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Moura, 2014, p. 89).

Dessa forma, Moura (2014) defende a integração entre as disciplinas técnicas e a formação geral, porém, que possam ter itinerários específicos. Considera-se que essa formação, partindo das necessidades específicas de cada disciplina, mas que caminhe em direção a uma formação que consiga ser articulada com as demais áreas, deve ser pensada no âmbito das formações docentes, tendo em vista que essa realidade é uma dificuldade apontada pelos professores que estão na sala de aula das escolas de EPT.

A professora Ana menciona estar na EPT desde 2017, afirmando que já passou por algumas formações, é importante destacar que essa formação ocorreu antes do plano de formação docente do RN ser instituído, porém, recentemente não teve nenhum tipo de formação. Entre os tipos, a professora menciona uma pós-graduação oferecida em parceria do Estado do RN com o IFRS, a docente afirma que:

Sim, já teve sim, já foi ofertado, não agora recente, mas em outro momento já tinha sido ofertado sim essas formações. Então, já teve sim esses momentos. Em relação à questão de especialização, há três, quatro anos atrás, o Estado, em parceria com o IF do Rio Grande do Sul, se eu não me engano, ele ofertou um curso de especialização para os professores que estavam na educação profissional. Eu tenho, eu tenho essa especialização, o Estado ofertou (professora Ana, entrevista, 2025).

Observa-se que apesar da formação oferecida pelo Estado em parceria com os Institutos Federais, no caso o IFRS, destaca-se aqui para o problema da falta de continuidade dessas políticas de formação. Almeida e Richit (2018) alertam para a tendência a essas descontinuidades as quais agravam a fragilidade das formações docentes.

Além de Rafael, outros professores que mencionam a ausência de uma formação mais específica e aprofundada sobre a EPT são os docentes Eleonora e Luiz. A primeira afirma que “Eu já me lembro que já participei de algumas, mas eram bem gerais mesmo, apresentando os documentos que norteavam esse segmento, mas também foram poucas. São bem raros esses momentos” (professora Eleonora, entrevista, 2025). Percebe-se na fala que há algum tempo não

se tem formação docente sobre o tema. O docente Luiz confirma essa percepção afirmando que a formação que teve foi assim que a escola tornou-se profissional. Segundo o entrevistado, “era uma coisa nova que estava chegando aí a gente precisava de fato de formações” (professor Luiz, entrevista, 2025).

Observa-se que, de forma geral, os docentes aqui pesquisados percebem que as formações normalmente oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, são limitadas, superficiais e descontinuadas. Esse pensamento converge com a abordagem de Gariglio e Burnier (2012), no sentido de que a formação do professor do ensino técnico é frágil “como um campo próprio e estável de conhecimento”. Apesar da escrita ainda em 2012, ainda é possível afirmar, mesmo depois de mais de uma década as políticas de formação docente para a educação profissional precisam ser fortalecidas resguardando a importância que este campo da educação possui como espaço de formação humana integral.

Outro aspecto, agora considerando a percepção dos professores entrevistados sobre a formação que foi ofertada para sua prática docente no âmbito da Educação Profissional e se essa formação contribuiu para sua atuação docente nessa modalidade, revela um cenário recorrente de desalinhamento entre as estratégias, ações, discurso do governo estadual que orientam a formação docente e a efetividade das práticas formativas vivenciadas no cotidiano escolar. A legislação, representada pela própria Política Estadual de Educação Profissional, pelos decretos que regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pela Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, enfatiza a necessidade de uma formação sólida, articulada e integrada às especificidades da oferta curricular, buscando nessa lógica garantir a indissociabilidade entre teoria e prática e uma formação consoante as necessidades da classe trabalhadora e aos princípios de uma educação omnilateral. No entanto, é bastante perceptível nos relatos dos entrevistados que essas prerrogativas não se materializam em suas vivências nas instituições de ensino, restando muitas vezes um discurso formativo repetitivo, superficial.

Diante desse panorama, o professor Rafael acentua uma síntese crítica sobre esse processo formativo ao afirmar: “deveria ter um curso de início de ano, para que todos os professores participassem, o que não ocorre [...], seria melhor se tivesse umas formações dessas, voltadas a discussões e matérias específicas do currículo base para a educação profissional”.

Esse relato explicita uma deficiência na formação ofertada, evidenciando a ausência de discussões que possibilitem o aprofundamento sobre diretrizes e bases conceituais claras e

sistemáticas que amparem a prática docente diante dos desafios próprios da EPT. Essa lacuna dificulta uma práxis educativa com intencionalidade, crítica e consciente da realidade social na qual está inserida, como aponta Raimundo (2017), restando uma tendência formativa que ignora tais princípios, tratando a formação docente como insuficiente, pontual e desarticulada.

Dentro desse panorama, Ana destaca que a formação ofertada deveria ser intensificada para os professores da área técnica, isso devido, justamente, à deficiência didático-pedagógica desses docentes em relação aos licenciados. Ana aponta que “há necessidade de mais formações ofertadas de uma maneira mais focada e direcionada e que discuta os fundamentos da EPT. Sim, contribuiu, mas poderia ter contribuído muito mais se fosse mais afunilado”. Com isso pode-se inferir uma certa fragmentação e o esvaziamento teórico nas ações formativas ofertadas, o que reforça a ideia de desconexão com as demandas concretas da prática didático-pedagógica, principalmente, quando abordamos o impacto dessas formações para os docentes do eixo técnico. Nesse viés, Costa (2018) acentua que muitas dessas políticas formativas ainda são marcadas pela descontinuidade e pelo imprevisto, servindo mais à mitigação da carência de docentes do que à formação crítica-reflexiva e sólida.

Já a fala de Vera reforça essa crítica ao apontar a ausência de intencionalidade pedagógica nas formações, de modo que a maioria das formações são apenas mais do mesmo, nessa perspectiva Vera revela “algumas vezes eu vejo que é só repetição de fala e também bastante técnica e instrucional”. Diante disso, é possível observar que geralmente não acontece nenhuma discussão crítica sobre a prática docente voltada à EPT, nenhuma reflexão profunda.

Essa percepção se correlaciona ao entendimento de Lopes *et al.* (2022), que assevera que no contexto neoliberal, os processos formativos tendem a assumir um caráter instrumental, voltado à aquisição de competências técnicas em detrimento da formação teórico-reflexiva. Essa constatação, a exemplo, distancia-se de uma formação ancorada nos princípios da pedagogia histórico-crítica a qual defendemos nesta pesquisa, ou seja, a formação docente voltada à EP precisa promover a apropriação crítica do conhecimento e da realidade, articulando teoria e prática em um movimento dialético e consciente.

Paulo e José Maria denunciam e destacam mais uma vez um descompasso entre o que é percebido ou discutido nas reuniões e o distanciamento da realidade da prática docente no chão da escola. Com isso, José Maria afirma que

Então, fica ali meio uma coisa que não conversa, que não dialoga de verdade. É como se o cenário que está sendo passada a formação para ser executado fosse um, e o que a gente tem realmente disponível ali de fato fosse outro. No caso, tem um discurso nessas formações, mas que esse discurso não alcança a realidade da escola (professor José Maria, entrevista, 2025).

É possível perceber que essa crítica mostra que o problema não se resume ao conteúdo ou discussões presentes nas formações, mas se estende à sua inviabilidade material, ou seja, um discurso distante da realidade concreta. Como ressalta Gasparin (2012), a prática pedagógica deve partir da realidade objetiva do sujeito para transformar essa mesma realidade, o que exige que essas formações para EPT devem considerar as condições sócio-culturais concretas da escola e da docência.

Os relatos de Eleonora, Ivete e Luiz expõem uma percepção de insuficiências nessas formações, como também a falta de uma escuta aos anseios e sugestões por parte dos docentes, assim a formação poderia englobar as deficiências desses profissionais e se aproximar das realidades do chão da escola. Essas declarações reafirmam um contexto em que as ações formativas continuam operando à margem de um projeto pedagógico mais amplo, que contemple a identidade e os objetivos da EPT. Saviani (2009) argumenta que a formação docente necessita partir da prática social concreta, refletindo sobre ela a partir do conhecimento sistematizado e retornando a ela de modo reconfigurado. Sem esse movimento, não há formação crítica possível.

Durante a análise das entrevistas, evidenciou-se nos discursos dos docentes uma certa convergência quanto à falta de entendimento sobre Educação Profissional, o que demonstra uma fragilidade formativa no que tange à compreensão teórica e pedagógica da EP como campo epistêmico ou como oferta curricular de ensino. As falas revelaram uma percepção limitada sobre o sentido da Educação Profissional e Tecnológica, frequentemente associada de forma reducionista à formação para o mercado de trabalho, desconsiderando sua dimensão formativa omnilateral, ampliada e integral imbricada nos fundamentos da Educação Profissional (Moura, 2013). Nesse sentido, diante dos relatos, é possível inferir que as formações ofertadas não ultrapassam a reprodução de concepções baseadas no senso comum, alicerçadas em uma visão instrumental, tecnicista e mercadológica, ou seja, observa-se que não houve uma formação sólida para mudar a concepção desses docentes do senso comum para o real sentido da Educação Profissional.

Os relatos dos docentes não explicitam ou mencionam a presença da iniciativa privada nas formações que participaram, isso pode evidenciar a ausência de uma percepção crítica quanto à presença e influência do discurso privado nas formações docentes, mais especificamente, na Educação Profissional. Isso reforça uma certa inconsciência sobre as implicações e pretensões da iniciativa privada diante da EPT, sendo que essa presença, muitas

vezes, demonstra como o ideário empresarial se infiltra silenciosamente nas práticas educativas, promovendo uma lógica tecnicista, despolitizada e voltada à eficiência mercadológica. Essa acriticidade docente pode indicar o ideário hegemônico e ideológico que historicamente busca moldar o sistema educacional e, por conseguinte, o fazer e a identidade docente, isso no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, desvirtua o potencial crítico e transformador da essência dessa oferta curricular.

Diante de tais constatações, torna-se evidente que a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica que tem sido ofertada precisa ser urgentemente repensada. A pedagogia histórico-crítica oferece, nesse sentido, uma alternativa epistemológica e metodológica capaz de orientar a construção de processos formativos que, partindo da prática social dos docentes, promovam a problematização, a instrumentalização, a catarse e a reconstrução da prática, em um movimento dialético que vise à transformação da realidade social (Saviani, 2008; Gasparin, 2012).

A análise crítica das vozes docentes demonstra que, para além da precariedade das formações, está em jogo a negação de uma concepção formativa que valorize o professor como sujeito histórico, consciente e transformador. O descompasso entre a legislação e a prática, nesse sentido, não é apenas operacional ou administrativo, mas revela uma disputa de projetos educacionais: de um lado, a lógica tecnicista; de outro, a perspectiva de uma formação humana integral e emancipatória, defendida pela pedagogia histórico-crítica.

É importante evidenciar que esta análise compreende a utilização do método da triangulação, ou seja, considera um movimento analítico que articula dimensões indissociavelmente, dimensões como os marcos normativos e legais que regulamentam a formação docente para a EPT, os discursos e narrativas dos docentes que atuam nessa oferta curricular de ensino e os referenciais teórico que amparam a compreensão da formação docente, em especial a pedagogia histórico-crítica. Associada a essa estratégia, recorreu-se à metodologia da comparação, possibilitando a análise da interrelação entre diferentes contextos.

Esta opção metodológica permitiu apreender aproximações, contradições e desigualdades que perpassam a materialização da formação docente para a EPT no âmbito da rede estadual do Rio Grande do Norte, evidenciando que a implementação dessas políticas não ocorre de forma homogênea nem equitativa nos distintos espaços escolares.

No plano normativo, a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (Rio Grande do Norte, 2022), bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2022 e o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024), afirmam um certo compromisso do Estado

com a oferta de uma formação docente contínua, integrada, articulada às especificidades da EPT e orientada pelos princípios da formação humana integral, da indissociabilidade entre teoria e prática e do trabalho como princípio educativo. Todavia, quando confrontados com os dados empíricos produzidos nas entrevistas, observa-se um distanciamento significativo entre o discurso oficial e a experiência concreta dos docentes, tanto nas escolas de referência quanto nas escolas periféricas.

A análise comparativa das condições institucionais evidencia que o CEEP, escola de referência na oferta de EPT, possui uma estrutura relativamente melhor do que a estrutura da EEPJN, escola periférica, que apresenta diversas fragilidades, como a ausência de laboratórios adequados, a escassez de materiais didáticos e as limitações físicas para o desenvolvimento de atividades práticas. Tais precariedades se apresentam de forma mais acentuada na EEPJN, que passou a ofertar EPT de maneira abrupta, sem um processo de transição, planejamento ou adequação estrutural compatível com as exigências desta oferta de ensino.

Retomando o acesso à formação docente, foi possível observar que os docentes do CEEP relataram maior participação em ações formativas promovidas pela SEEC/RN e pela SUEP/RN, incluindo cursos, formações pedagógicas e eventos. Contudo, apesar dessa maior frequência, as formações são avaliadas como superficiais, descontinuadas e excessivamente técnicas, sem aprofundamento teórico-crítico e sem diálogo efetivo com a realidade do trabalho docente.

Na EEPJN, por sua vez, os professores apontam uma relativa escassez de momentos formativos, os quais, quando ocorrem, limitam-se à apresentação de práticas isoladas em contextos específicos, de documentos normativos ou a orientações administrativas. Nessas circunstâncias, a responsabilidade pela formação acaba sendo transferida para o próprio docente, que recorre ao autodidatismo ou ao apoio informal de seus pares para suprir lacunas formativas. Essa dinâmica reforça uma lógica de responsabilização individual e evidencia a fragilidade de uma política de formação continuada que deveria ser institucional, sistemática e orientada por princípios pedagógicos bem definidos.

A triangulação entre as dimensões analisadas permite afirmar que as estratégias formativas para os docentes da EPT operam sob uma lógica quantitativa e centralizada, que desconsidera as especificidades dos diferentes contextos escolares e dos perfis docentes que atuam nessa oferta curricular. Tal constatação converge com as análises de Saviani (2009), ao evidenciar a descontinuidade e a precariedade das políticas formativas, bem como com as críticas de Moura (2014) e Ramos (2014), que apontam a ausência de uma identidade profissional consolidada para os docentes da Educação Profissional.

As percepções docentes sobre a EPT também variam conforme o contexto institucional, mas revelam um elemento comum: o desconhecimento ou a apropriação superficial dos fundamentos teóricos, epistemológicos e legais que sustentam a EPT. Na EEPJN, predominam concepções instrumentais da EPT, associadas à preparação imediata para o mercado de trabalho, reflexo de uma formação ausente ou insuficiente e de um contexto marcado pela improvisação pedagógica. No CEEP, embora seja uma escola voltada essencialmente para ofertar EPT, as concepções apresentadas pelos docentes, em sua maioria, permanecem genéricas, carecendo de densidade teórica e de articulação com os princípios da formação humana integral.

Dessa forma, a análise comparativa triangulada evidencia que, embora a escola de referência disponha de maior investimento, visibilidade institucional e acesso relativo a ações formativas, isso não equivale à qualidade da formação docente. Por outro lado, a escola considerada periférica muitas vezes está submetida a uma estratégia ou política de formação docente marcada pela precariedade, pela fragmentação e pelo esvaziamento teórico no que se refere aos fundamentos da EPT.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos na área da EPT são essenciais para que esta modalidade de ensino se torne cada vez mais clara e compreensível sobre o que ela significa, quais seus objetivos e características, demarcando ainda mais seu espaço no âmbito educacional. Do mesmo modo, a formação docente para a EPT é necessária, contribuindo não apenas na demarcação deste espaço no contexto no campo acadêmico e área do conhecimento, como também para que a Educação Profissional seja mais efetiva em seu propósito de ofertar uma formação humana integral para os sujeitos, principalmente os filhos da classe trabalhadora.

A realização dessa pesquisa possibilitou observar que há um movimento de expansão da Educação Profissional na rede estadual do RN previsto no próprio PEE-RN levando à criação tanto de Centros Estaduais de Educação Profissional, como também à implementação da EPT em escolas da rede as quais já funcionavam apenas com a modalidade de ensino regular, e, mesmo com essa expansão, ainda persistem entraves que dificultam a concretização de uma oferta de educação de qualidade socialmente referenciada aqui defendida, entre tais empecilhos destacamos a formação docente deficitária. Vale ressaltar que o estudo realizado neste trabalho ancora-se na tese de que há um (des)compasso entre o discurso oficial sobre formação docente para EP, presente nos documentos oficiais (PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, Política Estadual de EPT, decretos etc), e a prática de formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica no estado do RN.

Antes de analisar a tese aqui defendida, considera-se importante retomar e refletir sobre os objetivos desta pesquisa e, conseqüentemente, os desdobramentos advindos dessa discussão. Como objetivo geral esta pesquisa buscou analisar a relação entre o discurso oficial sobre a formação docente para a Educação Profissional, considerando o que instituem os documentos normativos e reguladores, e a materialização da formação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica em instituições da rede estadual, no município de Mossoró/RN, a fim de identificar lacunas, desafios e propor diretrizes para uma formação docente mais alinhada com as demandas e especificidades dessa oferta curricular de ensino.

No que diz respeito aos objetivos específicos buscou-se: a) Realizar um levantamento diagnóstico sobre a formação dos professores que compõem a EPT no estado, centrando a formação voltada para a Educação Profissional e Tecnológica; b) realizar uma análise documental da legislação que norteia a formação docente voltada para a EPT no âmbito estadual, por conseguinte quais possíveis ações que o Estado tem realizado para a formação dos

docentes que atuam nessa oferta curricular; c) analisar a percepção e a avaliação que os professores fazem sobre a formação ofertada no âmbito da EPT em paralelo às imposições da legislação própria do campo da Educação Profissional.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa foi possível observar que a legislação, considerando documentos de âmbito nacional, especialmente as DCNEPT, afirma que a formação inicial de professores para atuarem na EPT pode ocorrer em cursos de graduação, destacando que a formação continuada é o principal meio de formação desses docentes, sendo de responsabilidade das instituições e rede de ensino, esse fato é importante à medida que confere às próprias redes, considerando suas demandas heterogêneas e especificidades regionais e socioculturais, a formação de professores para a EPT. No entanto, o documento também permite a atuação de profissionais com “notório saber”, ou seja, mesmo que não tenha formação acadêmica como uma licenciatura ou, simplesmente, que não possua uma base didático-pedagógica necessária ao fazer docente, mas que tenham conhecimento e experiências práticas reconhecidas, esses profissionais estariam habilitados à docência, isso reforça a ideia de desvalorização e precarização do trabalho docente. Diante disso, essas Diretrizes Curriculares apresentam uma contradição, pois, ao mesmo tempo que exige do professor domínio pedagógico e conhecimentos científicos e tecnológicos, admite a docência de profissionais sem formação didático-pedagógica.

Nessa perspectiva, a legislação que abrange a EPT no Estado do RN, como o Decreto Estadual nº 32.286/2022, firma compromisso ou institui um discurso sobre uma política de formação docente para Educação Profissional tanto em uma vertente inicial quanto na forma continuada para os professores da EPT. No entanto, não menciona quais estratégias, diretrizes ou outros mecanismos para implementação desta formação, transparecendo de certa forma um discurso esvaziado de sentido ou desconexo da realidade necessária à formação de professores.

Em 2024 a SEEC criou o Programa de Formação Continuada em EPT apresentando eixos como “trabalho e educação”, “concepção de EPT na Rede RN”, “currículo na EPT”, “práticas pedagógicas”, “comunicação”, “gestão educacionais e organização escolar” e “práticas profissionais e inserção socioprofissional”, os quais, segundo o documento, devem embasar as ações formativas. Entre tais ações, tem-se: o referido programa busca incitar uma espécie de ambientação em EPT no intuito de aproximar ou introduzir os professores ao campo da Educação Profissional, mas muitas vezes, o que acontecem são discussões superficiais e sem conexão com sentidos da EPT; encontros formativos com participação dos docentes tanto da base geral como da base técnica de acordo com as respectivas DIRECs; ciclo de gestão em EPT;

visitas técnicas em EPT, as quais funcionam como uma fiscalização realizada em cada escola que oferta a EPT; ciclo pedagógico de formação docente, seminário e colóquio em EPT, é válido destacar a presença da iniciativa privada como exemplo o Itaú Educação e Trabalho (IET) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) nesses eventos e propostas formativas que participam ativamente dessa arquitetura em certa medida para manter as pretensões e necessidades mercadológicas, sendo que essas formações não possuem uma continuidade e não abarcam toda todos os professores que atuam nessa oferta curricular.

Esses documentos que se debruçam sobre a formação docente no Estado do RN não garantem na prática uma formação sólida e uma continuidade, pois, o que ocorre são formações de forma esporádicas e descontinuadas como foi visto na fala de professores como Aleksander que, quando perguntado se já ofereceram cursos de formação continuada respondeu que “Sim, já teve sim, já foi ofertado, não agora recente, mas em outro momento[...]”, Eleonora a qual afirmou “São bem raros esses momentos”, corroborando o descompasso entre o discurso oficial e a materialização da formação docente para atuação na EPT dos professores da rede estadual de educação do RN, fato que perpetua e sustenta diversas lacunas formativas.

O levantamento diagnóstico da formação docente dos professores da rede estadual do RN demonstrou que existem alguns poucos cursos de pós-graduação oferecidos, sendo sete cursos em nível de especialização, dois cursos de mestrado e um curso de doutorado. Os cursos *Stricto Sensu* são oferecidos exclusivamente pelo IFRN. Em relação a formações oferecidas pela SEEC, observou-se poucas oportunidades, restringindo-se à semana pedagógica e a um Colóquio da Rede Estadual, no qual a última edição ocorreu em 2023. Além disso, sabe-se que estas oportunidades formativas não chegam para todos os professores da rede, haja vista que são escolhidos de cada escola apenas alguns representantes da base geral e da base técnica para participarem das formações.

É importante destacar que todos os professores que compõem o quadro da área técnica são temporários ou celetistas, ou seja, não são professores efetivos da rede, geralmente possuem contratos de trabalho de apenas dois anos de exercício, isso dificulta tanto na relação de vínculo e pertencimento dos docentes como na usurpação de alguns direitos que os efetivos possuem em relação aos temporários, outro fator que essa situação implica é o comprometimento de uma possível formação duradoura, continuada e de qualidade para esses docentes, tendo em vista essa precária condição.

Os documentos em nível estadual que norteiam a formação docente para a EPT se resumem, basicamente, ao PEE-RN (Rio Grande do Norte, 2016), que dentro Meta 1, mais

especificamente na Dimensão 3, apresenta como Estratégia no tópico 7, a garantia de uma formação continuada dos docentes das redes públicas que trabalham na EJA-EPT e na Meta 2, considerando as Estratégias 2 e 5, há o discurso mais direto sobre essa formação. Diante desse panorama, a Estratégia 2 propõe ampliar a EPT e promover a formação do corpo docente em parcerias com instituições de Ensino Superior, Institutos Federais e o Sistema “S” e escolas vinculadas às universidades; já a Estratégia 5 destaca a promoção de uma “política de formação continuada dos professores e demais profissionais da Educação Profissional” (Rio Grande do Norte, 2016, p. 20). Além da Dimensão 3, a Dimensão 5 do PEE-RN trata da valorização do profissional da educação dando maior ênfase ao processo formativo dos docentes no que tange a ampliação e garantia de políticas de formação inicial e continuada, destacando, em sua estratégia 7, a formação docente relacionada a EPT.

Destacou-se, ainda, nesta pesquisa, o Decreto Estadual nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022 que institui a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do qual deriva o Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024). Este último documento apresenta algumas ações governamentais específicas para formação dos docentes que atuam na EPT da rede estadual de educação. Portanto, pode-se afirmar que existem documentos oficiais, que possuem um discurso bem elaborado conceitual e estruturalmente, inclusive o Programa foi construído de forma colaborativa entre membros da SUEP, outros setores da SEEC, gestores de IERN e representantes das DIREC e outras pessoas que atuam em escolas que ofertam EPT, especialistas e apoio técnico do Itaú Educação e Trabalho (IET) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Rio Grande do Norte, 2024). Assim, pode-se afirmar que os documentos oficiais, especialmente o Programa de Formação Continuada em EPT, apresenta elementos importantes, fundamentando-se, teoricamente, nos princípios e conceitos estruturantes da EP como a formação humana integral, a interdisciplinaridade e o trabalho como um princípio educativo.

No entanto, apesar da menção na legislação estadual relacionada à Educação Profissional, assim como a existência de documentos específicos de formação continuada para professores que atuam na EPT da rede, delineando discursos sobre ações e estratégias para esse fim, os relatos analisados por meio de entrevista com os dez docentes participantes desta pesquisa, revelam uma realidade distinta, destoando do discurso oficial presente nos documentos.

Conforme os relatos, a formação continuada ocorre de maneira pontual e esporádica, sem uma política sistematizada e contínua de formação ou aperfeiçoamento docente, o que

evidencia um descompasso entre o que está previsto nas normativas e o que efetivamente se concretiza na realidade prática da formação dos professores. Além da descontinuidade nas ações, observa-se, também, que as atividades formativas, quando ocorrem, não contemplam a totalidade de docentes que atuam na EPT da rede estadual, tendo em vista que foi possível verificar, em determinadas falas, que alguns professores tiveram maiores oportunidades de participarem de atividades nesse sentido que outros dentro do próprio grupo aqui pesquisado, como é o caso da professora Gorete, que afirma ter participado de diversas formações, enquanto a professora Socorro afirma considerar o Estado bastante negligente quando se trata de formação. Destaca-se, ainda, que dentre os dez sujeitos pesquisados apenas Socorro tem formação em nível de pós-graduação (mestrado) específica em EPT, o que demonstra a escassez de professores com formação acadêmica especificamente nesta área, refletindo a fragilidade dos processos formativos, a falta de incentivos governamentais e de políticas efetivas de qualificação docente no âmbito da EPT.

É relevante destacar a percepção da falta de compreensão dos docentes em relacionar a EPT a uma formação mais ampla, numa visão de Educação Integral, omnilateral, tendo em vista o alinhamento dos relatos com uma visão, majoritariamente, mercadológica dessa modalidade de ensino, fato que reforça uma formação (ou a falta de formação) deficitária que tem sido ofertada aos professores que compõem a EPT no Estado.

De tal modo, pode-se concluir, com base nos estudos aqui desenvolvidos tanto em relação às análises documentais como as análises dos relatos dos professores participantes, que embora os documentos normativos e as políticas públicas estaduais apresentem diretrizes sobre a importância da formação inicial e continuada dos docentes que atuam na EPT, assim como o Estado do RN ter, em seus documentos, uma Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (Rio Grande do Norte, 2022) e um Programa de Formação Continuada em EPT (Rio Grande do Norte, 2024) embasados em outros documentos como PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, decretos etc, os dados coletados deixam claro que essas propostas não se materializam de forma efetiva. As falas dos docentes participantes desta pesquisa, revelam que as oportunidades de formação ocorrem de modo pontual e esporádica, demonstrando a descontinuidade dos processos formativos e a falta de um planejamento sistematizado. Dessa forma, é possível inferir que as intenções expressas nos textos legais não se traduzem plenamente em ações concretas, confirmando a distância existente entre o que é prescrito nas políticas educacionais e o que se realiza no cotidiano escolar e, dessa forma, confirmando a tese de que há um (des)compasso entre o discurso oficial sobre formação docente para EP, presente nos

documentos oficiais (PNE, PEE-RN, DCNs, LDB, Política Estadual de EPT, decretos etc), e a prática de formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica no estado do RN.

Diante de tais circunstâncias, destacamos para futuras pesquisas sobre esse tema e até para os responsáveis por implementar e manter o processo formativo para os docentes da EPT, que é imprescindível repensar a prática ou concretização da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte, essa formação demanda uma proposta sistemática, contínua e crítica, capaz de superar o descompasso entre o discurso oficial e a realidade prática das ações formativas.

Uma alternativa viável é uma correlação teórico-prática-metodológica fundamentada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual pode potencializar a concretização de uma formação docente como prática social transformadora, orientada pelos princípios da formação humana integral e pela concepção de trabalho como princípio educativo. Essa fundamentação, permitirá uma visão ampla e consciente sobre as implicações negativas acarretadas por influências tecnicistas e pela lógica mercadológica que assolam a EPT, a formação docente, nesse contexto, necessita ser ressignificada à luz de uma perspectiva crítica que compreenda a educação como instrumento de emancipação humana e não como mero adestramento para o mercado de trabalho.

A formação dos professores para EPT necessita articular teoria e prática indissociavelmente, reconhecendo o docente como sujeito histórico capaz de compreender e transformar a realidade em que atua, oportunizando a consolidação de uma Educação Profissional pública, democrática e socialmente referenciada. Uma formação docente alicerçada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, ou seja, a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, possibilitarão ao professor compreender sua realidade, analisá-la criticamente e intervir de forma transformadora, além disso, oportunizará ao formador ou gestor diretrizes bem estruturadas e delineadas para nortear tanto o planejamento quanto a execução do processo formativo.

A exemplo, a prática social inicial, oportuniza identificar as problemáticas, as concepções e as práticas que acontecem no cotidiano dos docentes no contexto da EPT; na problematização, é possível a discussão coletivamente das contradições do fazer docente e as tensões entre o discurso e a prática; na instrumentalização, são oferecidos estudos teóricos sobre os fundamentos da EPT, da legislação, da omnilateralidade, do trabalho como princípio educativo, mundo do trabalho, entre outros; na catarse, promove-se a síntese crítica entre teoria

e prática, resultado de uma fundamentação integrada aos diversos saberes, incluindo as bases da EPT; e, por fim, na prática social final, ocorre o retorno à realidade escolar, agora ressignificada pela compreensão crítica construída no processo formativo.

É interessante que as formações ocorram preferencialmente de forma continuada e com constância, além disso, é sensato uma ausculta ativa dos anseios e dificuldades enfrentadas pelos docentes diante da prática na EPT, buscando construir um trabalho cooperativo de forma a ultrapassar o método vertical de transmissão de conhecimento, devendo ser ofertadas para todos os docentes que compõem a Educação Profissional do Estado, principalmente os temporários, garantindo sua inserção e o sentimento de pertencimento à rede. Para tanto, como uma forma de valorização docente, deve ser considerado na Política Estadual de Educação Profissional a prerrogativa de concessão de incentivos à formação continuada e à pós-graduação específica em EPT, ou pelo menos a garantia do cumprimento de direitos básicos adquiridos como a licença para estudos, a qual tem sido bastante dificultado pelo Estado. Espera-se, com essa postura, oportunizar a consolidação de uma cultura formativa contínua, capaz de fortalecer o papel social do professor e elevar a qualidade da Educação Profissional ofertada pelo Estado e sanar possíveis lacunas formativas que perduram historicamente.

Diante desse cenário, as análises desenvolvidas ao longo da tese apontam para a necessidade de redimensionamento das políticas públicas de formação docente em EPT. Torna-se imprescindível a construção de políticas formativas contínuas, contextualizadas e institucionalizadas, que reconheçam a especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica e considerem a diversidade de trajetórias formativas dos professores que nela atuam. Essas políticas devem superar a lógica de ações pontuais e normativas, assumindo como eixo estruturante a articulação entre teoria e prática, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral dos sujeitos.

Além disso, a construção desta tese contribui para o debate ao indicar que as políticas de formação docente não podem ser dissociadas das condições objetivas de trabalho. A valorização da carreira, a realização de concursos públicos específicos para a EPT, a redução da rotatividade docente e a garantia de tempo institucional para estudos coletivos e planejamento pedagógico configuram-se como condições fundamentais para a efetividade de qualquer proposta formativa. Sem essas condições, a formação tende a permanecer fragmentada e incapaz de promover mudanças substantivas na prática pedagógica.

Por fim, esta tese propõe que a formação docente em EPT seja concebida como parte de um projeto educacional comprometido com a emancipação da classe trabalhadora. Isso implica

reafirmar o papel do Estado na garantia do direito à formação docente, resistir à hegemonia de concepções tecnicistas e mercadológicas e fortalecer uma Educação Profissional e Tecnológica com qualidade socialmente referenciada, crítica e integrada. Ao explicitar as contradições entre legislação e prática e ao apontar caminhos para a superação dos limites identificados, esta pesquisa busca contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas de formação docente que efetivamente possibilitem a realização dos princípios da EPT no âmbito da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Alternâncias nos processos e políticas de formação de professores no Brasil. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 60–80, 2018. DOI: 10.23864/cpp.v3i1.245. Disponível em:

<http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/245>. Acesso em: 03 set. 2023.

AMORIM, Mario Lopes. A Origem da Reforma do Ensino Técnico no Brasil. **Revista Tecnologia & Humanismo**, v. 16, n. 22/23, p. 89-98, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6335>. Acesso em: 06 out. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, [S. l.], vol. 7, nº 2, p. 54 - 63, ago, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BARBOSA, Silvia Helena Pimenta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento escola sem partido. **Nucleus**, Ituverava, v. 15, n. 1, p. 307-318, abr. 2018. ISSN 1982-2278. Disponível em: <http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2878>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BARDIN, Laurence (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67-81, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756337008/html/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 23–38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 9 set. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti.; CISLAGHI, Juliana Fiúza.; SOUZA, Gisele. Ultraneoliberalismo e Bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro; FREIRE, Silene de Moraes. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (p. 103-121).

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 maio 2022, Seção 1, p. 28. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/desenvolvimento/di%C3%A1rio%20oficial%2011_05_2022.pdf. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative research in psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRITO, Jadinéa Leandro Leite de. **Percepções entre formação docente em química e as bases da educação profissional e tecnológica: análise a partir das Práticas de Ensino**. 2024. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/4139> Acesso em: 30 jan. 2025.

BUENO, E.; MANFIO, J. N. M.; MARTINS, R. Ensino superior privado no Brasil: Uma análise crítica baseada em Roberto Damatta, Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19051> Acesso em: 30 de jan. 2025.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 03 jan. 2022.

COSTA, Maria Adélia.; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out. 2018.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 239–254, 2018. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 2, n. 18, p.121-135, set, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: 04 ago. 2025.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões política, contextual e do conhecimento da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento Bakhtiniano. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36778, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/x8BCf4Pjy4RTZd7GmnnGNFF/#>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DERISSO, José Luis. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 47–58, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9698>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DINIZ, Marcelo Vera Cruz; PEREIRA, Bráulio José de Oliveira. Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados nos Institutos Federais. **Revista Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre**, v. 5, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/anfesawjyrgqjob37i2qzbx5yi/access/wayback/http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/download/612/459> Acesso em: 05 jan. 2025.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: retos y perspectivas en la formación docente. **Revista Exitus**, v. 11, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100206&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 01 set. 2025.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, e020133, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100206&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 18 set. 2023.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE DE SÁ, Lanuzia Tércia; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5941. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267 - 273.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GALVÃO, Andréia.; CASTRO, Bárbara.; KREIN, José Dari.; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. Reforma trabalhista: precarização do trabalho e os desafios para o sindicalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 253-270, 2019.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001, p. 79-106.

GARCIA, Silas Alberto; DE LIMA FERREIRA, Jacques. Análise de Conceito e Análise Temática na pesquisa qualitativa em educação. **Debates em Educação**, v. 14, n. 36, p. 358-378, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678> Acesso em: 10 jul. 2025.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. (2008). Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-historico-critica-da-teoria-a-pratica-nocontexto-escolar-de-joao-luiz-gasparin-e-maria-cristina-petenucci/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores associados, 2012.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. ver.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982012000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 02 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica Para a Educação Profissional e Tecnológica**. Uberaba, MG, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uraparquetecnologico/licenciatura/formacao-pedagogica-para-educacao-profissional-e-tecnologica-ead/?arq=4ded421c692bceabce82f4486dea85f3> Acesso em: 01 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 05 jan. 2025.

KREIN, José Dari.; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Os impactos da Reforma nas condições de trabalho. In: KREIN, José Dari; VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019, p. 127-155.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. (ORG). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (org.). **Trabalho docente sobre fogo cruzado** (v. 2). Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2021, p. 235-250.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 163-183, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e Transdisciplinaridade**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; SOARES, A. E. T; LOPES J. C. N; FERNANDES, J. S. G. C. Fernandes. Os lugares da sociologia na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 150-169, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.6319. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6319>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LOPES, Quenizia Vieira; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FAVINHA, Marília Evangelina Sota. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0967–0980, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16315>. Acesso em: 25 maio. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 19 set. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP, 2008. p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689–704, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 13 out. 2023.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 130–144, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640076. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, Abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2024.

MONTEIRO, Lúcia de Fátima. **A formação continuada de professores propiciada pelo instituto de corresponsabilidade pela educação no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto-RN**. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13274/2021_L%C3%9ACIA_DE_F%C3%81TIMA_MONTEIRO.pdf Acesso em: 10 dez. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e60/ 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644455124. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/55124>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em educação).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, p. 140, 2017.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.42, p. 147-158. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4977>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica. v.3. Curitiba, PR: IFPR – EAD. 2014.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 27 maio 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14688, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14688. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639895/458>. Acesso em: 08 jan. 2023.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica e educação profissional e tecnológica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1–14, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6520. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6520>. Acesso em: 9 fev. 2024.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056>. Acesso em: 21 set. 2023.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. e8573-e8573, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/rbept/article/view/8573> Acesso em: 10 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação**, PPGE-UFES, v. 19, p. 26-47, 2017.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador do/a docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, p. 118. 2017.

RIBEIRO NOGUEIRA, Antônio Wherbty.; MORAES, Ana Cristina de; COSTA, Maria Adélia da. Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal: Teacher training for professional and technological education in the neoliberal context. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4638>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERNs) e dá outras providências. Diário Oficial Estado do Rio Grande do Norte, ano 90, nº 15.321. Palácio de Despachos de Lagoa Nova, em Natal/RN, 08 de dezembro de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Programa de Formação Continuada em EPT**. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - SEEC/RN, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1coWorMRkSV9nrbwdViE6WYW3kwh2O3uv> Acesso em: 29 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Palácio de Despachos de Lagoa Nova, em Natal/RN, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=PASTAC&TARG=2109&PAGE=0&L=PEE> Acesso em: 20 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 9.962, de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. Natal: Assembleia Legislativa do Estado, 2015.

SALES OLIVEIRA, Maria Rita Neto; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28627>. Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, Vania Lobo; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. A formação de professores de química segundo os princípios teóricos da pedagogia histórico crítica. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76464>. Acesso em: 12 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 11, [S. n.], p.127-140, jan. 1997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acesso em: 10 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Viggiani Aparecida Maria; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117120356002.pdf> Acesso em: 01 set. 2025.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dpedagogia ez. 2008a. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p.1-20,e14545, Jun. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545/3728> Acesso em: 10 dez. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 725–743, jul. 2011.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 2, p. 01-14, jan./jun. 2015.

SILVA, Andréa Villela Mafra. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, Emerson Carlos da; DANTAS, Alexsandre Saraiva. Formação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica: análise de uma experiência com professores atuantes na rede pública estadual do Rio Grande do Norte. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 16, pág. e229101623008, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23008. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23008>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Francisca Natália da; LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Lenina Lopes Soares. Educação Profissional na rede estadual de ensino do RN: Programa Brasil Profissionalizado entre o dito e o feito. In: IV Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Conedu, 2017. V. 1, p. 4 - 9. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/index.php>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos**. Volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico]- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 01 jan. 2025.

SILVEIRA, Joana Aretha; SANTIAGO, Silvany Bastos; RODRIGUES, Barbara Suelen Ferreira. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **HOLOS**, v. 3, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/8642/pdf/24912>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/abp/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, n. 74, p. 1070-1094, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2022000301070&script=sci_arttext. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017.

DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 19 set. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, 2000. ISSN: 1413-2478. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>. Acesso em: 02 set. 2023.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento Ciência Tecnologia e Sociedade no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4114>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIDAL, Josep Pont. Metodologia comparativa e estudo de caso. **Papers do Naea, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFPA**, Belém, n. 308, p. 04-33, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11320/0>. Acesso em: 04 de ago. 2025.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 207–222, abr. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hV7bzYhkfRhFNGKbWyxb7ND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1 – Qual sua formação inicial? Em qual instituição ocorreu sua formação? Há quanto tempo? Detalhe. Antes de ingressar como docente na EPT, você teve algum contato com essa modalidade como aluno, no ensino médio ou na graduação, por exemplo.
- 2 – Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica? Como se deu seu processo de ingresso nessa modalidade?
- 3 – Qual a sua concepção sobre Educação Profissional? É possível você apontar as estratégias didático-metodológicas que se utiliza para atuar nessa modalidade?
- 4 – Você já participou de alguma formação, oficina, reunião pedagógica, cursos, discussões, voltada para Educação Profissional (qual foi o tipo de formação: reuniões pedagógicas, oficinas, cursos, congressos, seminários, especialização, mestrado, doutorado, entre outros)?
- 5 – Essa formação foi ofertada/proposta pela secretaria/estado ou foi por iniciativa pessoal, por seu próprio interesse? Essas formações e discussões ocorrem frequentemente? Caso tenha participado, quais essas formações?
- 6 - Que discussões foram feitas (concepção, metodologia, currículo etc.)? Onde ocorriam essa formação? Quem se responsabilizava pela formação: a SUEP/pessoas da SUEP; instituições contratadas?
- 7 – Você conhece, já leu, já participou de discussões sobre a que amparam a Educação Profissional (Diretrizes curriculares, Resoluções, política estadual de Educação Profissional, ppp's dos cursos, entre outros)? Você conhece a política estadual de Educação Profissional? Você já teve contato com princípios que norteiam/regulamentam a Educação Profissional?
- 8 – Qual a sua percepção/avaliação/análise sobre a formação (se houve) que foi ofertada para sua prática docente no âmbito da Educação Profissional? Essa formação contribuiu para sua atuação docente nessa modalidade?

ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE OS DISCURSOS E A MATERIALIZAÇÃO

Pesquisador: EMERSON CARLOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84940424.9.0000.0225

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.261.536

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "Formação Docente em Educação Profissional e Tecnológica: Entre os Discursos e a Materialização" é uma tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem como temática a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na análise do descompasso entre os discursos oficiais e a materialização dessa formação no estado do Rio Grande do Norte. O objetivo geral da pesquisa é investigar os desafios e lacunas na formação de professores para a EPT e propor diretrizes para aprimorar essa formação. Os participantes do estudo incluem dez sujeitos, sendo dois docentes do eixo técnico, dois do eixo comum ou geral e um gestor em cada uma das duas escolas estaduais selecionadas. As etapas do estudo envolvem levantamento bibliográfico, realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados serão coletados por meio de entrevistas e analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, com suporte do software MAXQDA. A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter descritivo, buscando compreender as percepções dos docentes e gestores acerca da formação docente para a EPT no contexto estudado.

Objetivo da Pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o descompasso entre o discurso

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 7.261.536

oficial sobre a formação docente para a Educação Profissional, considerando o que institui os documentos normativos e reguladores, e a materialização da formação dos professores que atuam na Educação Profissional no âmbito estadual, no município de Mossoró/RN, a fim de identificar lacunas, desafios e propor diretrizes para uma formação docente mais alinhada com as demandas e especificidades dessa modalidade de ensino.

Já como objetivos específicos, busca-se:

- a) Realizar um levantamento diagnóstico sobre a formação dos professores que compõem a EP no estado, centrando a formação voltada para a Educação Profissional;
- b) Realizar uma análise documental da legislação que norteia a formação docente voltada para a EP no âmbito estadual, por conseguinte quais possíveis ações que o Estado tem realizado para a formação dos docentes que atuam nessa modalidade;
- c) Analisar a percepção e a avaliação que os professores fazem sobre a formação ofertada no âmbito da EP em paralelo às imposições da legislação própria do campo da Educação Profissional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o que está presente nos documentos do protocolo de pesquisa, os riscos potenciais para os participantes incluem "constrangimento diante das discussões acerca da temática que possam vir de encontro às crenças individuais ou desconforto e cansaço em virtude da responsabilidade de emitir respostas durante a participação nas entrevistas". Para minimizar esses riscos, os pesquisadores garantem "o anonimato e a privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, somente ele e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante".

Os benefícios da pesquisa incluem "a possibilidade de criação e construção de conhecimentos sobre a formação docente para Educação Profissional, por meio de subsídios e discussões sobre essa problemática tanto a nível nacional como estadual, ampliando a produção do conhecimento no âmbito do campo da Educação Profissional, e, dessa forma, buscar tanto

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação do Parecer: 7.261.536

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nas modalidades de EP, como subsidiar futuras pesquisas sobre esse tema".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada "Formação Docente em Educação Profissional e Tecnológica: Entre os Discursos e a Materialização" apresenta uma relevante contribuição ao campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este estudo busca analisar o descompasso entre os discursos oficiais sobre a formação docente para a EPT e a prática efetiva dessa formação no estado do Rio Grande do Norte, com ênfase nas lacunas, desafios e diretrizes necessárias para uma formação mais alinhada às demandas específicas dessa modalidade de ensino. A relevância da pesquisa está em sua potencial contribuição para o aprimoramento das políticas e práticas de formação docente, especialmente em um contexto de expansão da oferta da EPT e das demandas específicas de qualificação docente para uma formação integral e omnilateral.

No que se refere às questões éticas, o protocolo demonstra um cuidado adequado na proteção dos participantes. São destacadas medidas para garantir o anonimato e a privacidade dos envolvidos, como a não identificação de nomes ou dados pessoais nos materiais coletados e a utilização de métodos seguros de armazenamento e tratamento das informações. O pesquisador responsável será o único a manusear os dados, assegurando o sigilo e o respeito ao participante, inclusive durante a publicação dos resultados. Essas ações estão alinhadas com as diretrizes éticas pertinentes para pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o respeito aos direitos dos participantes e minimizando possíveis riscos, como constrangimento ou desconforto durante as entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e avaliados os seguintes documentos: Folha de rosto; Termo de compromisso; Informações Básicas do Projeto; Projeto Detalhado; TCLE, Termo de confidencialidade; Termo de autorização de áudio; Declaração de não início da pesquisa; Termo de anuência. Todos os termos ora apresentados estão de acordo com a legislação e adequados ao presente protocolo.

Recomendações:

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores, além da leitura das resoluções 466/2012 e

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,

Bairro: Cidade Alta

CEP: 59.025-003

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)4005-0951

Fax: (84)4005-0753

E-mail: cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 7.261.536

510/2016, a Lei Geral de proteção de dados- LGPD. Reforçamos que a aludida Lei dispõe sobre a responsabilidade na proteção e guarda dos dados sensíveis coletados e manipulados. Assim reforça-se a importância do sigilo, guarda e consentimento utilização dos dados sob pena de possíveis responsabilizações de dados extraviados ou utilizados indevidamente, bem como aqueles coletados sem a anuência e/ou ciência da sua utilização, ou utilizados para fins diversos daqueles consentidos. O presente aviso tem a finalidade de reforçar à vigência da LGPD e orientar sobre a necessidade guarda e proteção de dados, como medida precaver da possibilidade de responsabilização do pesquisador em caso dados extraviados que estejam sob sua guarda/coleta.

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores que, após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador:

O CEP-IFRN aprova o protocolo de pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE OS DISCURSOS E A MATERIALIZAÇÃO. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP-IFRN deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP-IFRN deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP-IFRN deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,		CEP: 59.025-003
Bairro: Cidade Alta		
UF: RN	Município: NATAL	
Telefone: (84)4005-0951	Fax: (84)4005-0753	E-mail: cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 7.261.536

6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante de pesquisa.

7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo participante de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2455466.pdf	22/11/2024 15:34:13		Aceite
Outros	Doc_03_instrumento_de_coleta_de_dados_roteiro_entrevista_CEP_2024.pdf	22/11/2024 15:32:55	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Outros	Carta_anuencia_Jose_Nogueira.pdf	22/11/2024 15:31:34	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Outros	Carta_anuencia_CEEP.pdf	22/11/2024 15:30:23	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisa_nao_iniciada.pdf	22/11/2024 15:15:52	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Declaração de Pesquisadores	Doc_06_termo_de_confidencialidade_CEP_2024.pdf	22/11/2024 15:10:04	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Doc_04_termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_2024.pdf	22/11/2024 15:08:40	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Doc_02_projeto_de_pesquisa_2024.pdf	22/11/2024 15:07:58	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite
Folha de Rosto	Doc_01_Folha_de_rosto_CEP.pdf	22/11/2024 15:07:06	EMERSON CARLOS DA SILVA	Aceite

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação do Parecer: 7.261.536

NATAL, 02 de Dezembro de 2024

Assinado por:
LEANDRO SILVA COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br