

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE¹

Maria Adélia da Costa ²
Márcia Soares de Oliveira ³

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de iniciação científica que tem por objetivo identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores atuantes na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de uma investigação qualitativa de abordagem documental, que dialoga com pesquisadores do campo da formação de professores. Os resultados indicam que na educação profissional, a despeito da exigência legal de formação em cursos de licenciatura ou de complementação pedagógica, o país ainda preserva um contingente significativo de aproximadamente 26% do total de professores atuantes sem a formação adequada. Em Minas Gerais, esse percentual se eleva para pouco mais de 44% do corpo docente. No âmbito da Instituição Pesquisada, a situação ganha contornos ainda mais agravantes, chegando ao patamar de 70% de seu quadro funcional. São resultados alarmantes tanto do ponto de vista do descumprimento da legislação vigente quanto, e sobretudo, sob a perspectiva dos prejuízos para a formação integral dos alunos e para a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente; Educação profissional; Profissão professor.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Estado assumiu a responsabilidade de organizar políticas para o ensino técnico em 1909, no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566/1909, que criava nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices. As razões para a publicação deste decreto claramente se vinculavam mais à manutenção da ordem social do que a qualquer intuito verdadeiramente educacional conspirado a favor dos filhos da classe operária.

Este é o marco inicial do que hoje conhecemos como Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, segundo Costa (2016), a EPT no Brasil teve

sua gênese apartada de uma educação politécnica. Nasce como uma forma de instruir, doutrinar, disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-los da ociosidade e livrá-los da criminalidade (COSTA, 2016, p. 46).

¹ Pesquisa financiada pelo Edital nº 86/2017, do Programa Institucional de Iniciação Científica da Instituição Pesquisada.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, adelia@cefetmg.br.

³ Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG - marciasoaresoli@gmail.com.

O corpo docente previsto no Decreto nº 7.566/1909 seria composto por mestres de oficinas. Assim, quem recebia a função de ensinar o ofício, a técnica para os alunos, eram operários recrutados diretamente de seus postos de trabalho.

Nesse modelo de docência, era necessário apenas dominar os conhecimentos técnicos de determinado ofício para que se pudesse tornar professor da educação profissional. Essa forma de exercer a docência contraria o que hoje temos como princípios da profissão, que não pode ser entendida como “algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a prática” (MARCHESI, 2008, p. 120).

Desde essa época, a formação de professores para a educação profissional já passou por muitos processos e revezes, sendo elaborada de forma fragmentada e balizada em programas efêmeros, emergenciais e aligeirados.

Embora o relato sobre os mestres de oficinas seja de um cenário ocorrido em 1909, seus personagens são nossos contemporâneos no século XXI, quando ainda permanecem na educação básica, sobretudo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), professores que não se formaram para o exercício da docência.

Do ponto de vista legal, destacam-se quatro instrumentos sobre esse tema. O primeiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que, modificada pela Lei nº 13.415/2017, traz em seu artigo 62 que a formação docente para atuação na educação básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, ressalva feita apenas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para as quais se admite a formação na modalidade normal de nível médio.

Outros dois instrumentos são mais relacionados à EPTNM, a saber: a Lei nº 11.741/2008 que, alterando a LDBEN, chancela o pertencimento dessa modalidade de ensino à educação básica, “estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade” (KUENZER, 2010, p. 855); e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e determina que a formação inicial de seus docentes deverá ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura, estabelecendo o ano de 2020 como prazo de adequação.

No que se refere ao quadro atual de professores não licenciados, tal prazo é assegurado para o aceite das seguintes excepcionalidades em substituição à licenciatura: a) cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico e; b) reconhecimento, no âmbito da Rede CERTIFIC, dos saberes profissionais de docentes com mais 10 anos de efetivo exercício na educação profissional.

Por fim, o PNE Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece diretrizes e metas para todos os níveis da educação brasileira pelo período de dez anos, se propõe, na Meta de nº 15, fazer cumprir o artigo 62 da LDBEN, assegurando “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Considerando as exigências legais e à luz do arcabouço teórico que nos conduz no entendimento sobre a docência, o objetivo dessa pesquisa é identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores que estão atuando na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Os docentes serão agrupados conforme os seguintes critérios: Bacharelado, com aqueles que não possuem formação no campo da educação; Licenciatura, que incluiu também os bacharéis que possuem curso de complementação pedagógica; e Bacharelado e Licenciatura, composto por aqueles que, na graduação, optaram pelas duas habilitações.

A justificativa para essa investigação pauta-se nos instrumentos legais citados acima, precisamente a Meta de nº 15 do PNE para a educação básica e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que ratifica essa meta e estabelece o prazo de 2020 para o seu cumprimento no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental que recorrerá ao arcabouço legal sobre o tema, bem como às publicações oficiais que indicam a situação dos números praticados no Brasil em atendimento à tais normas e, na particularidade da Instituição Pesquisada, analisará os dados disponibilizados no sítio institucional, Portal da Transparência do Governo Federal e Plataforma *Lattes*.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Yin (2016) argumenta que em vez de se tentar chegar a uma definição singular de pesquisa qualitativa, é melhor considerar as cinco características que a definem. São elas:

estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por

usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

Consideramos, assim como esse autor, que a pesquisa qualitativa possibilita a reflexão e a problematização dos dados coletados a partir das condições institucionais em que ocorrem. Além disso, há a necessidade de explicar esses acontecimentos “por meio de conceitos existentes ou emergentes” (YIN, 2016, p. 8). Dito isso, explicitamos que os dados coletados requerem ser analisados através dos referenciais teóricos.

Nessa investigação, a coleta de dados será realizada por meio de uma pesquisa documental. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que essa forma de pesquisa é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”. Gauthier (1984, p. 296) define o método documental como uma oportunidade de eliminar, ao menos em parte, “a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida”.

Na especificidade da organização metodológica, essa pesquisa foi planejada e desenvolvida em seis fases, a saber: 1. Seleção de uma aluna bolsista de programa de iniciação científica; 2. Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); 3. Triagem dos documentos que normatizam a formação de professores para a educação básica e EPTNM; 4. Consulta à Sinopse Estatística da Educação Básica 2018; 5. Identificação do corpo docente da Instituição Pesquisada no ano de 2018, agrupando-os conforme a sua formação acadêmica inicial e continuada; 6. Organização, análise e problematização dos dados coletados.

DESENVOLVIMENTO

A seleção da aluna bolsista de iniciação científica foi objeto do Edital nº 86/2017, destinado aos alunos de graduação da Instituição Pesquisada. Houve entrevista com os discentes e o critério de seleção foi o interesse e a disponibilidade dos candidatos para a efetivação dos trabalhos demandados para a concretização da pesquisa.

O levantamento bibliográfico é inerente ao processo de pesquisa, sendo fundamental o reconhecimento da produção científico-acadêmica já realizada no campo de estudos em que se pretende atuar. Portanto, nesta fase, foi consultado o catálogo de teses e dissertações da CAPES, com período de verificação livre e utilizando-se os seguintes descritores: Educação

Profissional Técnica de Nível Médio; formação de professores da educação profissional e profissão professor. Os resultados dessa fase estão organizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico.

Descritores	Teses	Dissertações Mestrados Acadêmicos	Dissertações Mestrados Profissionais	Total
1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio	48	174	62	284
2. Formação de professores da educação profissional	6	21	3	30
3. Profissão professor	17	79	3	99

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

Observa-se que o descritor 1, referente à EPTNM, foi o que retornou o maior número de pesquisas. O tema apresentou trabalhos realizados desde o ano de 2006. Revisitando o contexto político, histórico e educacional dessa época, encontramos na esteira de transformações decorridas da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, ambos decisivos para a constituição da educação profissional no Brasil.

Segundo o Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico teria “organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Em decorrência dessa cisão, a oferta de cursos técnicos integrados foi praticamente extinta na Rede Federal de Educação Profissional, atualmente denominada RFEPCT.

A partir de 2003, princípio do mandato do Presidente Lula, girava grande expectativa em torno de mudanças na política educacional. O ensino médio integrado à educação profissional havia sido objeto direto do programa de governo, não apenas pelo claro posicionamento contrário ao Decreto nº 2.208/1997, classificando-o como uma “legislação reguladora com equívocos conceituais” (PT, 2002); mas também pelo compromisso de promover sua revisão com ampla participação social e acadêmica. E nesse contexto político-educacional, decorridos sete anos, o Decreto nº 5.154/2004 resgatou a integração da educação profissional ao ensino médio, prevendo explicitamente a articulação entre tais modalidades de ensino:

Art. 4º [...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...] § 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de

ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Dito isso, pressupomos que tais fatos políticos possam ter impulsionado a realização de pesquisas sobre a temática da EPTNM.

O descritor 2, formação de professores da educação profissional, foi o que menos despertou o interesse de pesquisadores da pós-graduação, posto que contou com apenas 30 publicações no intervalo de 2005 a 2018, não tendo registro anterior a este período. O maior número de publicações foi em 2017, com seis dissertações e uma tese. Analisando os documentos dessa época, tem-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que regulamenta os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura para os docentes da educação básica, incluída a modalidade de formação de professores para a educação profissional.

Não obstante, tem-se a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e atribui a estas novas autarquias, dentre outros, o objetivo de ofertar, no limite mínimo de 20% de suas vagas, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Compreendemos que o cenário de políticas educacionais é um dos propulsores para o interesse acadêmico em melhor compreender as contribuições, avanços ou retrocessos atraídos por tais normativas para o campo educacional. Nesse aspecto, a pesquisa retornou dois produtos que merecem ser destacados nesse texto, a saber: a tese (doutorado) de Costa (2012)⁴, Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos; e a dissertação (mestrado) de Soares (2013)⁵, Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docentes em uma instituição de ensino técnico e profissional em nível médio de Belo Horizonte.

⁴COSTA, Maria Adélia da. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos. **Doutorado em Educação**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Sistema de Biblioteca da UFU, 2012.

⁵ SOARES, Juliana de Souza. Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docentes em uma instituição de ensino técnico e profissional em nível médio de Belo Horizonte. **Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

Sobre o terceiro descritor, profissão professor, registramos que os resultados remontaram ao ano de 1997. Os temas de pesquisa referentes a esse descritor foram bem diversificados como representações sociais, colégio normal, formação contínua, participação militar na educação, qualidade de vida, dentre outros. Por ser um tema mais generalizado, o retorno da busca foi coerente com a indicação da palavra-chave. Isto é, as pesquisas realizadas a partir desse tema, que podemos denominar de ‘guarda-chuva, abarcaram diferentes dimensões inerentes a essa profissão.

Essa etapa da pesquisa se mostrou muito interessante e colaborativa, porque apontou direcionamentos e proporcionou a elaboração de questões que ajudaram na melhor compreensão dos documentos analisados nos resultados e discussões. Do trabalho de realizar o levantamento bibliográfico emergiu, com destaque, o tema da especificidade da construção da identidade docente em paralelo à trajetória acadêmica. Isto é, a busca pela consolidação da profissão docente, o que requer, fundamentalmente, a formação em cursos apropriados, preferencialmente as licenciaturas ou, no mínimo, cursos de complementação pedagógica ou pós-graduação em educação.

Para além dessa formação acadêmica, no entanto, o ato de lecionar vai aos poucos talhando no indivíduo essa identificação pessoal de ser professor. Uma identidade profissional, de acordo com Pimenta (1999, p. 19),

se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

No mesmo ensejo, Gauthier et al. (1998) já afirmava que a profissão docente se constitui a partir de seis blocos: 1. Disciplinar – referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2. Curricular – dedicado aos saberes produzidos pela ciência e organizados em currículos e programas escolares; 3. Ciências da Educação – voltado para conhecimentos profissionais adquiridos e que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4. Tradição Pedagógica – relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não

pelo saber da ação pedagógica; 5. Experiencial – referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, compondo, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; e 6. Ação Pedagógica – relacionado ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Para Shulman (1986) é necessário que o professor compreenda não apenas ‘o quê’ mas, sobretudo, o ‘porquê’ fazer assim; ensinar assim. Precisa entender os fundamentos e pressupostos que sustentam e justificam a sua crença, podendo ela, inclusive, ser contestada, enfraquecida ou negada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PANORAMA NACIONAL E ESTADUAL

Nessa etapa da pesquisa, analisamos os dados produzidos e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (Inep, 2019). O foco dessa investigação repousa em conhecer o perfil dos docentes atuantes na educação básica e profissional, por nível de escolaridade e formação acadêmica. Atendendo mais diretamente ao recorte de interesse dessa pesquisa, concentramos a análise nos dados referentes à educação profissional⁶.

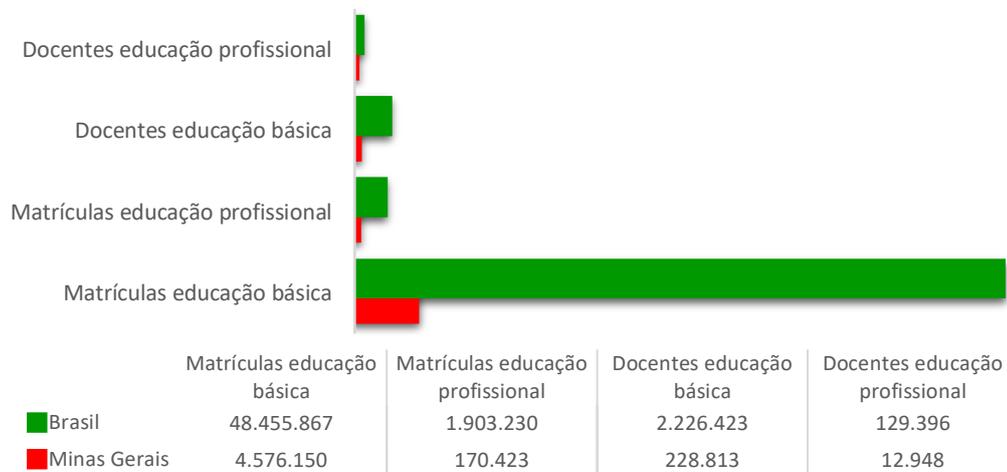
Considerando o objetivo do presente trabalho de identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores que estão atuando na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública mineira pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerou-se pertinente e esclarecedora a ideia de apresentar o cenário dos dados nacionais e estaduais, da educação básica e educação profissional, na perspectiva de compreender o perfil de Minas Gerais no contexto brasileiro e, posteriormente, o perfil da Instituição Pesquisada na relação com o estado e a nação.

Sendo assim, o Gráfico 1 é referente aos dados apurados em âmbito nacional e no recorte de Minas Gerais no tocante ao número de matrículas e quantitativo docente na educação básica, com destaque para a educação profissional.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas e docentes na educação básica e profissional no Brasil e em Minas Gerais.

⁶ A planilha de Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 engloba em Educação Profissional os seguintes cursos: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado); Ensino Médio Normal/Magistério; Curso Técnico – Concomitante; Curso Técnico – Subsequente; Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à EJA; EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano; Curso FIC Concomitante; Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental; Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Médio.

Quantitativo de matrículas e docentes na educação básica e profissional no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

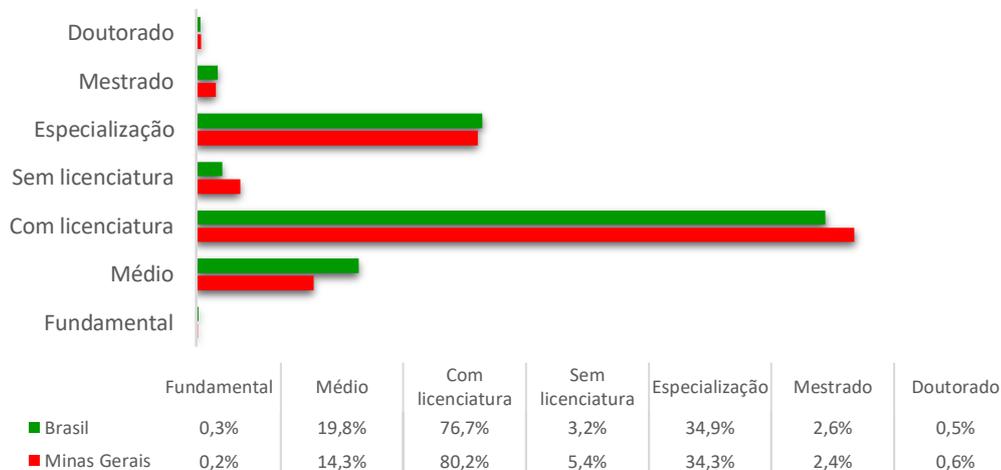
De acordo com Inep (2019), os números do ano de 2018 apresentam um quantitativo nacional superior à 48 milhões de matrículas na educação básica (48.455.867), sendo 1.903.230 (3,9%) na educação profissional. Em Minas Gerais, esses números são de, respectivamente, 4.576.150, equivalente à pouco menos de 10% do total nacional (9,4%); e 170.423, com proporção semelhante (9,0%). No estado, a relação do número de matrículas na educação profissional sobre o total da educação básica segue similar à proporção nacional (3,7%).

O contingente nacional de professores da educação básica é da ordem de 2.226.423, com 129.396 (5,8%) lotados na educação profissional. Destes totais, aproximadamente 10% de cada estão no estado de Minas Gerais, 228.813 na educação básica e 12.948 na educação profissional, onde guardam entre si proporção semelhante à verificada no total nacional (5,7%).

Passamos agora a analisar o cenário docente no tocante ao nível de escolaridade e à formação dos professores no universo da educação básica, novamente em âmbito nacional e no recorte de Minas Gerais, conforme expresso no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação básica no Brasil e em Minas Gerais.

Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação básica no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

O Gráfico 2 mostra um cenário equilibrado na educação básica entre os âmbitos nacional e mineiro. O número de professores que ainda não possuem escolaridade em nível superior é semelhante e, embora baixo, constitui uma situação irregular mediante a LDBEN nº 9.394/1996, que preconiza a formação docente para atuação na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena.

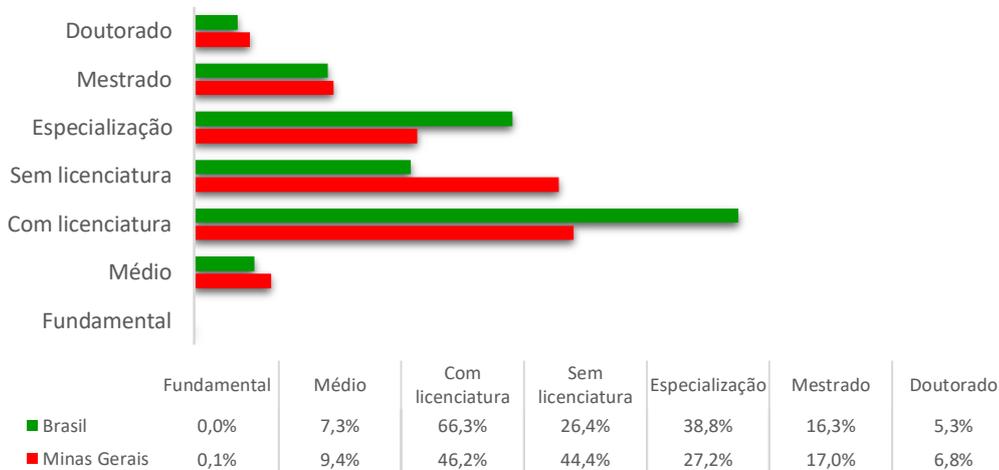
Também no tocante à pós-graduação os números guardam relações similares, merecendo registro a baixa expressividade da parcela de professores mestres e doutores.

No entanto, o dado que especialmente interessa a esse estudo e que irá se vincular ao gráfico seguinte trata da modalidade de formação em nível superior dos docentes. O Gráfico 2 apresenta uma educação básica com percentuais amigáveis à exigência de formação em curso de licenciatura, tendo em vista pouco mais de 5% do total de professores em Minas Gerais, e número ainda menor no Brasil (3,2%), não possuírem curso de licenciatura ou complementação pedagógica.

No entanto, conforme pode-se verificar no Gráfico 3, a seguir, a situação da educação profissional neste quesito é bem menos confortável em âmbito nacional e estadual.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação profissional no Brasil e em Minas Gerais.

Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação profissional no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

No universo da educação profissional destaca-se, em comparação à educação básica, um melhor desempenho no tocante aos níveis de escolaridade no país e no estado de Minas Gerais. Menos professores sem formação superior e mais mestres e doutores. Como dissemos acima, o espaço menos confortável é o da formação para a docência em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica, tendo em vista que uma parcela de 26,4% do total de professores da educação profissional no Brasil, ou seja, 34.136 docentes, não possuem tal formação. Em Minas Gerais estes números pioram, subindo para 44,4% o percentual de professores lotados na educação profissional sem a devida formação. São 5.745 advogados, engenheiros, psicólogos e administradores, dentre tantos outros profissionais possíveis, que estão ministrando aulas sem terem se diplomado para a profissão professor, na contramão da legislação vigente.

Feito o diagnóstico do cenário nacional e mineiro no tocante à formação inicial e continuada dos professores para a docência, passamos à análise da Instituição Pesquisada.

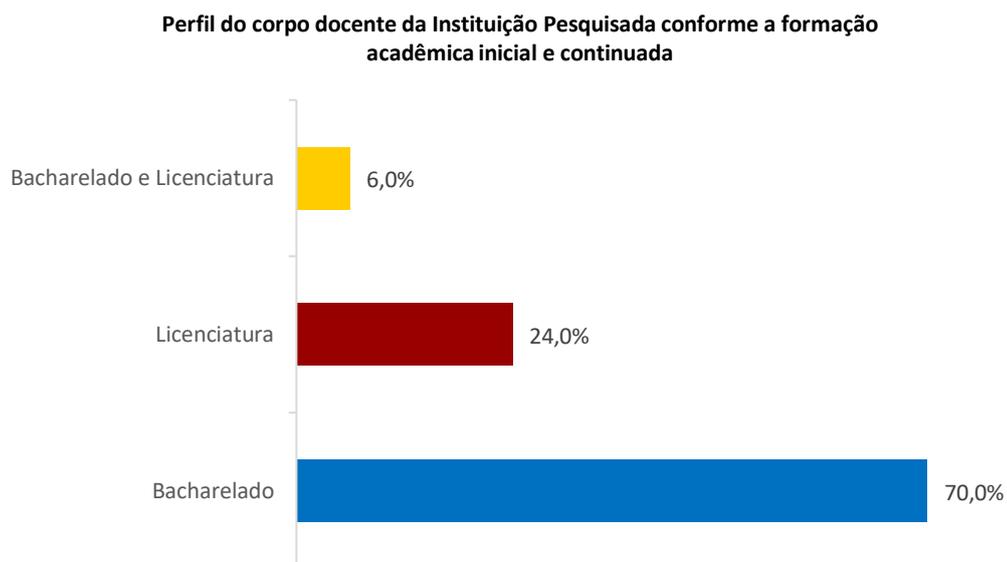
PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DA RFEPC

Consideramos que o anonimato da instituição não prejudicará os leitores na compreensão e reflexão sobre o cenário dos docentes que atuam na educação profissional. Nesse caso, optamos pela não identificação do *lôcus* de pesquisa e informamos apenas que trata-se de uma instituição pública, pertencente à RFEPC, localizada no Estado de Minas Gerais e composta por 11 unidades distribuídas em nove cidades.

Segundo dados retirados do Portal da Transparência do Governo Federal⁷, a Instituição Pesquisada contava, em 2018, com um quadro funcional composto por 937 docentes, majoritariamente do sexo masculino (73%). Do total de professores, 36% trabalhavam na instituição há mais de 10 anos.

Sobre a formação acadêmica inicial e continuada dos professores da Instituição Pesquisada, organizamos no Gráfico 4 os agrupamentos dos perfis, selecionando os grupos: Bacharelado, com aqueles que não possuem formação no campo da educação; Licenciatura, que incluiu também os bacharéis que possuem curso de complementação pedagógica; e Bacharelado e Licenciatura, composto por aqueles que, na graduação, optaram pelas duas habilitações.

Gráfico 4 – Perfil do corpo docente da Instituição Pesquisada conforme a formação acadêmica inicial e continuada.



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes⁸.

O Gráfico 4 demonstra que os números da Instituição Pesquisada superam em muito os percentuais nacional e estadual no tocante à lacuna de formação específica para a docência. Enquanto a educação profissional no Brasil e em Minas Gerais ostentam, respectivamente, os já elevados percentuais de 26,4% e 44,4% de professores não licenciados, na Instituição Pesquisada esse número chega à alarmantes 70%.

⁷ <http://www.portaltransparencia.gov.br/>

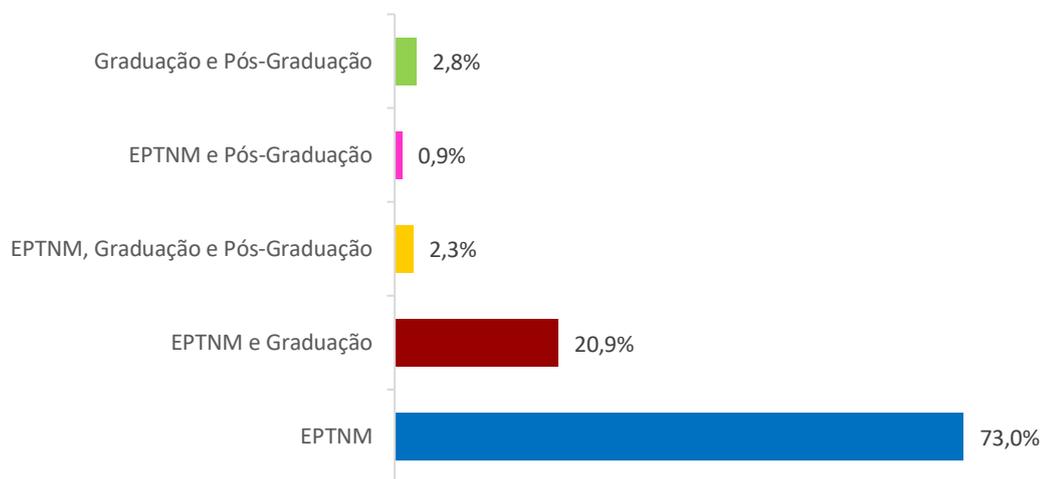
⁸ <http://lattes.cnpq.br/>

Além de estar contrariando a legislação vigente, essa situação pode desencadear processos formativos pragmáticos, sem que as ações docentes se comprometam com a formação pedagógica, cultural e social, na perspectiva da formação integral e politécnica.

O quadro fica ainda mais dramático quando se confirma que, embora haja um trânsito entre os níveis de ensino que é próprio da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), a maioria do corpo docente da Instituição Pesquisada tem sua atuação concentrada exclusivamente nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme expresso no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua atuação nos diferentes níveis de ensino.

Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua atuação nos diferentes níveis de ensino



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes.

Conforme dito anteriormente, a Lei nº 11.741/2008 chancelou o pertencimento da EPTNM à educação básica, incluindo-a, portanto, nas exigências de formação docente expressas no artigo 62 da LDBEN.

Tais exigências de formação, para muito além do cumprimento legal, são essenciais para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Estudos de Costa (2016) indicam que para ser professor é necessário, urgente e fundamental conhecer os estudos do campo da educação e adjacentes, posto que

a prática não é apenas o *locus* de se aplicar os conhecimentos teóricos, pois, o professor ao realizar sua prática está, também, produzindo diferentes saberes e não somente reproduzindo os conhecimentos científicos, assim, o conhecimento teórico é ressignificado no momento da prática. Portanto, ser

professor vai além do domínio técnico disciplinar, conteudista (COSTA, 2016, p. 17).

Portanto, não basta aprender com a prática, pois todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática. Sendo assim, como os professores que não se formaram para essa profissão podem integrar os estudos da educação a sua prática pedagógica? Segundo Sacristán & Gómez (2000, p. 9-10)

sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer as demandas e ordens externas [...] O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as possíveis consequências de suas práticas.

Já são muitas as questões no âmbito didático-pedagógico que perpassam a circunstância em que um conhecimento deveria ser lecionado e, ao invés disso, é apenas transmitido de maneira puramente técnica. A avaliação é um grave e importante exemplo dos prejuízos que a falta de formação para a docência pode causar em qualquer área de conhecimento. No entanto, tal abordagem não é escopo desse texto.

Nos deteremos, pois, num aspecto desses prejuízos que é inerente, de maneira especial, à educação profissional. Trata-se da indispensável abordagem do trabalho no contexto social, econômico e humano.

A respeito da docência na educação profissional ser exercida por bacharéis sem formação no campo da educação, Moura (2013) faz a seguinte reflexão:

os bacharéis que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional, não têm formação na docência, por esse ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral, nem da educação profissional [...] É claro, se alguém é bacharel, atua na rede há bastante tempo, ele vai se aproximando dos conhecimentos desse campo, mas não na forma do conhecimento e do saber sistematizado, mas sim, do saber experiencial, que é importante, mas que não cobre completamente o campo de conhecimento necessário à educação profissional. A maioria dos docentes não tiveram acesso aos estudos da relação trabalho e educação, capital e trabalho. Em geral, compreendem o seu papel apenas como o de transmitir conteúdo específico de sua disciplina ou se assume mais como bacharel em sua respectiva área, do que como professor (MOURA, 2013, p. 36).

Concordamos com o autor e compreendemos que a relação da educação com o trabalho em cursos de educação profissional carece ser uma relação orgânica, para que possa favorecer ao aluno trabalhador condições de se situar criticamente nessa sociedade capitalista.

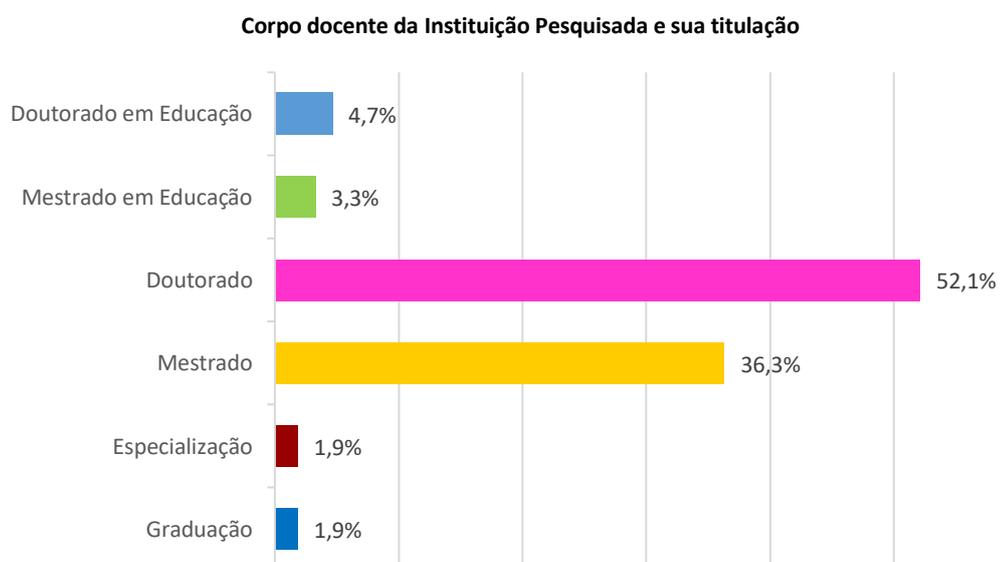
Esse aspecto é crucial, porque a educação profissional se constitui, historicamente, na condição de formar os jovens para o mundo do trabalho. Tomando por essa formação algo além de um técnico robotizado que meramente executa tarefas mecânicas, a educação profissional implica viabilizar ao aluno a condição de se posicionar de forma crítica nas relações estabelecidas entre capital, sociedade, educação e trabalho.

É o trabalho como princípio educativo, um dos princípios norteadores da EPTNM segundo suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para o alcance desse conceito, é necessária a compreensão do trabalho em seu sentido duplo: ontológico, como ação essencialmente humana e mediadora da existência e relação do homem com a natureza e com os outros, produzindo conhecimento; e histórico, como categoria econômica que o torna uma “forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo” (RAMOS, 2010, p. 49).

[...] o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (RAMOS, 2010, p. 55).

Por fim, considerando que a Instituição Pesquisada pertence à RFEPCT, caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é oportuno creditar o devido mérito à titulação de seu corpo docente, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua titulação.



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes.

Apreendemos que a instituição em apreço tem um quadro docente extremamente qualificado em nível de pós-graduação *stricto sensu*, posto que compreende um quantitativo superior a 80% de mestres e doutores. A rigor, trata-se de um perfil indiscutivelmente adequado para o desenvolvimento de pesquisa científica. Contudo, faz-se necessária a observação de que a qualificação *stricto sensu* na área da educação possui tímida representatividade, não atingindo o percentual de 10% do total de pós-graduados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recortes feitos neste texto revelam um cenário onde as normativas legais sobre a formação docente estão sendo negligenciadas.

Embora não tenha sido escopo do trabalho uma retrospectiva da trajetória destes números e não seja o caso de desacreditarmos de uma evolução positiva, os resultados atuais justificam uma severa apreensão, pois confirmam a falta de assertividade e regularidade com que o assunto formação de professores é tratado ao longo da história de políticas públicas no Brasil, sobretudo no tocante à educação profissional. Os números divulgados pelo Inep confirmam essa incipiência em âmbito nacional.

A Instituição Pesquisada é de grande porte e pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que materializa o maior impulsionamento já percebido na trajetória da educação profissional brasileira desde suas raízes, em 1909, com as Escolas de Aprendizes e Artífices. Por esse papel de destaque, consideramos que seus resultados na adequação da formação docente, ainda mais lacunares que as médias do Brasil e do estado de Minas Gerais, são merecedores de grande atenção e preocupação.

O arcabouço teórico que nos conduz sobre a docência não permite restar dúvidas de que a profissão professor necessita de saberes específicos, sob pena de se tomar por ensino a mera transmissão de conteúdos ou, de modo particularizado na educação profissional, a simples instrução técnica, alijando o estudante de uma formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1909.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 28038.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 20.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Seção 1.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GAUTHIER, Benoît. (org.). **Recherche social** - De la problématique à la collecte des données. Québec: Presses de l'Université du Québec. 1984.

GAUTHIER, Clermont (et al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 22 jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, Jul/Set 2010, p. 851-873. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011>. Acesso em 22 jul. 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Entrevista com o professor Dante (IFRN). **Revista Inter-legere**, n. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4162>. Acesso em 22 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**: Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em 22 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: Ciência, Trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J.; COLABORADORES **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2. fev. 1986. p. 4-14.

YIN, Robert. **Compreendendo a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.