

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PAUTA

MARIA FRANCIMAR TELES DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, cimarsouzateles@gmail.com;

FABIANA TELES DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Design da Universidade Federal do Ceará - UFC, fabiana.souza.ft@gmail.com;

ROSA CRUZA MACÊDO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri - UFCA, obccariri@gmail.com.

RESUMO

Nesta pesquisa analisou-se o processo de formação continuada de professores com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o objetivo de observar como tem se desenvolvido esse processo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados. Observou-se que a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância e estabelecendo que a mesma ocorra também no espaço escolar, mas ainda existem muitas dificuldades para sua real efetivação na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a formação continuada de professores é necessária em qualquer área e com qualquer tempo de atuação, mas quando se investiga a educação profissional e tecnológica observa-se que ainda se precisam desenvolver novas práticas que incluam os professores desde a sua formação inicial até a formação continuada nas instituições nas quais atuam.

Palavras-chave: Educação Profissional, Formação Continuada, Legislação Brasileira, Contexto Educacional.

INTRODUÇÃO

Desde o início histórico do processo formativo dos professores, percebe-se que sempre houve uma dificuldade institucional de atender às necessidades desse profissional, principalmente no que se refere ao preparo didático-pedagógico, acontecendo de forma mais intensa e explícita em uns períodos e em outros mais timidamente. Entretanto, ainda hoje infelizmente se encontram situações nas quais o docente quer e precisa de uma formação, mas não consegue ter acesso a ela.

Em algumas épocas se acreditava que os professores deveriam ser treinados para obter o tão desejado preparo didático, em outras que deveriam estar preparados conteudisticamente, atuando com regentes, adjuntos e até “ajudantes” dos colegas. Mas o que se vê como um grande diferencial no processo formativo dos professores foi a introdução do ideário da escola nova no qual não apenas o ensino deve fazer parte da vida profissional do professor, mas também a pesquisa que se faz mais que necessária para essa profissão, onde a formação continuada é atividade essencial, e está prevista em leis fundamentais ao funcionamento da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e nas Diretrizes Curriculares para funcionamento da educação e também da formação dos professores, como a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020; mas que na prática ainda não acontece de forma satisfatória.

Como Saviani (2009) colocou em seu artigo, já houve muitas mudanças ao longo dos últimos dois séculos nesse processo formativo, que revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, mas com grande precariedade das políticas formativas, onde alguns profissionais terminam por aprender fazendo. E mesmo que isso não aconteça, segundo Moran (2014), há uma tendência natural que o docente termine por reproduzir, em grande parte, os saberes docentes e a formação profissional que formam a sua identidade pessoal e profissional. Poucos são os espaços em EPT que efetivamente ressaltam e valorizam as experiências pedagógicas, científicas e metodológicas do ponto de vista teórico-prático, que priorizam as bases conceituais dos distintos saberes, problematizam seus conteúdos à luz da teoria do conhecimento e praticam a reflexão gradativa e sistemática acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Falta uma consciência da relevância da própria consciência.

De acordo com Oliveira e Sales (2015), não se pode negar que há importantes contribuições de grupos de pesquisas que tratam da educação profissional e suas dimensões atuais, mas em virtude da amplitude e especificidades desta modalidade, ainda se faz necessário investir no aprofundamento das reflexões teóricas para compreender a EPT e sua cultura pedagógica, profissional e institucional.

Nessa perspectiva, através deste trabalho buscou-se analisar o processo de formação continuada de professores com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o objetivo de observar como tem se desenvolvido esse processo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A pesquisa foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados, pelos quais observou-se que a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação, reconhece sua importância e estabelece que a mesma ocorra também no espaço escolar, mas ainda existem muitas dificuldades para sua real efetivação na Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para obtenção dos resultados.

Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, enquanto a pesquisa documental, vale-se de materiais que ainda não foram totalmente analisados, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Já de acordo com André e Gatti (2008), o uso de métodos qualitativos traz contribuição ao avanço do conhecimento em educação, por permitir melhor compreender os processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, considerando o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que

valorizam uma formação docente não mais fundamentada na racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de tomar as melhores decisões. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, exige-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática.

Assim, é imperativo considerar a formação contínua como parte de suas necessidades e as do contexto no qual atua se comprometendo reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010).

De acordo com André (2010) há um crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, o que está expresso no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade conquistada pela temática na mídia, além do recente surgimento de eventos e publicações dedicadas especialmente às questões de formação docente, tornando-se cada vez mais urgente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos. Assim, “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes (ANDRÉ, 2010, p.174)”.

Oliveira (2013) destaca a importância e a necessidade lógico-histórica de se fortalecer a produção de conhecimento na área da formação de professores da educação profissional, de modo a corroborar com propostas teórico-práticas de desenvolvimento docente para a educação profissional, com grau de excelência compatível com a concretização de uma concepção de formação humana integral nas escolas.

Nessa perspectiva, a legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância e estabelecendo que a mesma ocorra também no espaço escolar.

No capítulo VI, a LDB regulamenta a formação dos profissionais da Educação, nos seguintes artigos:

Art.61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Já no Plano Nacional de Educação a formação continuada dos professores é apontada como uma das formas de valorização do magistério e de melhoria da qualidade da educação ao afirmar que “é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério (BRASIL, 2001, p. 61)”.

Como vem confirmar Nóvoa (2002, p. 38) ao dizer que a formação contínua precisa “contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

Assim, ele não constrói os conhecimentos sozinho. É através da interação com os colegas no cotidiano da escola, que exercita o diálogo e reflete sobre as possibilidades e soluções para os problemas existentes na escola e na comunidade. Nessa perspectiva, a escola constitui-se um local de formação do professor, onde hipóteses, teorias, produção de conhecimento e reflexão atuam em conjunto para mudanças significativas na sua atuação. Nesse contexto, passa-se a “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas (NÓVOA, 2002, pág. 61)”.

Como afirmam Vieira et al. (2018) através do processo permanente de formação o professor pode atualizar seu saber, desenvolver sua autonomia e refletir sobre sua prática profissional, realizando constantes autoavaliações, como resultado de um processo construtivo, no qual essa formação termina por interferir de maneira direta em suas práticas pedagógicas, no processo de formação do professor pesquisador e até no cotidiano escolar.

Quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica boa parte dos professores não teve como formação inicial a licenciatura, e quando ingressam na atividade docente se deparam com a necessidade de domínio de saberes bem diferentes daqueles encontrados nos cursos de bacharelado, o que dá ainda mais importância à formação continuada nas instituições que oferecem cursos de educação profissional (VIEIRA et al.,2018).

Como já afirmaram Castaman e Vieira (2013), alguns dos profissionais que exercem a docência nos cursos técnicos nunca tiveram contato com a formação pedagógica sistemática, tendo formação em diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição na qual atuam. Assim, a formação continuada torna-se essencial a esses profissionais que terminam por trabalhar com a mudança, a construção, as incertezas, o inabitual, que exige flexibilidade e habilidade de lidar com o novo na ação cotidiana.

Estudos indicam que quando o profissional não tem formação pedagógica, a sua prática normalmente reflete a postura dos professores que atuaram na sua formação. Alguns tornam-se autodidatas e superam dificuldades movidos pelo entusiasmo da profissão e outros aprendem por erros e acertos. Há também os que só buscam a preparação pedagógica quando se deparam com situações desafiadoras na sala de aula (CASTAMAN e VIEIRA, 2013, p. 9).

Segundo o art. 39, § 2o da LDB - Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EPT “Abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 17)”. Assim, verifica-se uma abrangência que inclui desde os cursos de educação superior – os de tecnologia – até a capacitação profissional, em todos os níveis, modalidades e formas de oferecimento, demonstrando que o processo de formação continuada de professores se faz presente e necessária em vários aspectos (VIEIRA et al., 2018).

Além de estar integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, a EPT tem como função social a educação tecnológica, em uma compreensão ampla e universal. Desse modo, a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que provoca envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

Como afirma Machado (2008), ao tratar de uma formação de professores que atenda à atual complexidade do mundo do trabalho vem com vários desafios, visto que:

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações

tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

De acordo com Costa (2012), no que diz respeito às questões regulamentais da formação docente para a EPT, o Ministério da Educação aceita que ainda não se evidenciaram políticas públicas decisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, restringindo a projetos e programas de governo para qualificar os professores, com ações estrategistas governamentais se tornam mais concisas e vão adiando a elaboração de políticas de Estado para a formação de professores para a EPT. Desse modo, o processo formativo para a EPT vai se tornando um movimento cíclico no qual se alternam os governos, reelaboram-se programas e sempre voltam ao ponto de partida, que é a regulamentação para que os profissionais liberais possam atuar como docentes na EPT.

Nessa perspectiva já existem vários programas de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica. Entre eles, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes que foram instituídos pela Resolução no 2/97, de 26/06/1997 do Conselho Nacional de Educação e dispôs sobre a formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio e da educação profissional em nível médio. São programas que podem ser ministrados em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou mesmo em programas especiais de formação pedagógica, sem diferenciação dos previstos nas legislações anteriores, com exceção do fato de preverem uma organização curricular baseada em núcleos. A carga horária foi fixada em no mínimo 540 horas, incluindo a parte teórica e prática com duração mínima de 300 horas, o que deixa a formação pedagógica limitada a 240 horas, parte muito criticada pelos estudiosos da formação de professores para a educação profissional, já que há um aligeiramento na formação do professor, que recebe o título de licenciado após sua conclusão (VIEIRA, VIEIRA & PASQUALLI, 2014).

Através da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, foram definidas 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, mas os cursos de formação pedagógica continuam a existir com as mesmas características, como se pode destacar no art. 14:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, art. 14).

Essa legislação ampliou a carga horária total do curso e organizou sua estrutura em três núcleos, além do estágio supervisionado, que continuou fixado em 300 horas, com prazo para revisão dos cursos e programas em funcionamento fixado em dois anos, isto é, os projetos de curso em andamento deveriam ser revistos até julho de 2017 (VIEIRA, VIEIRA & PASQUALLI, 2014).

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, esta lei apregoa em seu artigo 1º, § 3º, que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que as desenvolverem devem atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e expressar uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) por meio de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes, destinando-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2015).

Entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, colocados nas 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, Art. 3º, § 5º, destacam-se aqui o IX e o X, por reforçar que

a formação continuada deve estar articulada a todos os níveis e modalidade e às instituições de ensino:

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, Art. 3º);

Assim, a formação continuada deve acontecer de maneira integrada e pode ser ofertada através de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que aditem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas distintas etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

De acordo com essas diretrizes, em seu Art. 17, § 1º, a formação continuada em consonância com a legislação abarca:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação

superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

Como se observa são várias as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais. Essa formação contínua poderá contribuir para valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino e também para a construção de uma sociedade mais justa, na expectativa de que essa sociedade seja construída gradativamente com a educação contribuindo para isso (MOURA, 2015). Assim,

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2015, p. 30).

No que diz respeito à formação de docentes para a EPT Moura (2015) a define em dois grandes eixos: Um relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e ocorre por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos por instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. E outro relacionado à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que fazem parte da esfera da EPT, onde a formação pedagógica de docentes para a educação profissional não teve resultado em sistemas duradouros. Isso porque tanto a chamada educação profissional como outros cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, mas na maioria das vezes, não têm formação específica para esse fim.

No caso dos graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional, observa-se que a maioria deles atua nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da

União. Alguns com graduação específica na área profissional em que atuam: Engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que desempenham a docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, com formação para o exercício da docência nessa esfera, podendo atuar no ensino dessas disciplinas no ensino fundamental ou médio, o que se distingue de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cuja finalidade é a formação profissional (MOURA, 2015).

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2015, p. 32).

Assim, na visão desse autor, o ideal é que para atuar na educação profissional o docente tenha formação voltada para essa área desde sua formação, mas que também atenda à dinâmica científica e tecnológica que está cada vez mais presente no cenário mundial e não combina com essa fragmentação do currículo que ainda existe.

Como afirmaram Castaman e Rodrigues (2020), quando se trata de EPT, por sua própria natureza, é fundamental combinar ciência e tecnologia numa perspectiva que se oponha à tentativa da linearização e da simplificação epistemológica. Ao não se analisar a complexidade implicada em todo e qualquer processo educativo e de reflexão acerca da constituição da ciência e da tecnologia, simplesmente eternizam-se saberes e fazeres que não promovem a cidadania ativa e o real progresso do conhecimento humano.

Nesse contexto, é importante o professor que abraça a educação profissional estar ciente de que

O docente que se propõe a trabalhar com EPT precisa ter clareza da sua formação incipiente (no sentido freireano do inacabamento), ter interesse e desejo de superar a (de) formação científica, pedagógica e tecnológica que recebeu e buscar meios para superar a fragmentação da realidade e dos saberes. Raras são as licenciaturas que formam para atuar em EPT, esse é um ofício que exige do sujeito uma disposição a aprender e praticar cotidianamente seus princípios/fundamentos (CASTAMAN e RODRIGUES, 2020, p. 7).

É uma situação desafiadora, mas também de grande estímulo ao profissional da EPT, pois quando se reflete sobre o impacto da formação na prática, percebe-se o quanto vale a pena investir em conhecimento, principalmente quando se parte de concepções teórico-práticas que permitam a migração de um modelo convencional de ensino (refém dos ditames do mercado) e provoquem uma profunda reflexão acerca do ensino em EPT. Nessa perspectiva, faz-se necessário superar a visão obsoleta de que educação profissional é sinônimo de formação de mão de obra barata, relegando o papel do ensino à uma mera reprodução de informações ou saberes que não permitem ao estudante ter condições teórico-práticas de modificar a sua vida e a realidade em que vive (CASTAMAN e RODRIGUES, 2020).

Desse modo, a forma de organização das formações, qualificações e requalificações ofertadas pelas instituições federais, por serem muito abrangentes, impõem desafios, pois o mundo do trabalho está a cada dia mais exigente com os profissionais que nele atuam, desafiando indiretamente o desempenho dos professores da EPT. Desta maneira, a característica principal da formação continuada do professor da EPT estar relacionado a conseguir se manter atualizado para ensinar e preparar os estudantes para a vida profissional e social, a fim de se tornarem cidadãos mais comprometidos, atuantes, críticos em suas relações pessoais. E como se vive em um mundo cheio de inovações tecnológicas, que têm influência direta na vida das pessoas, o professor da EPT precisa aperfeiçoar-se para cumprir com a finalidade da educação profissional, que é formar pessoas para o exercício da profissão, sem deixar de lado o desenvolvimento para uma vida autônoma e crítica perante a sociedade (VIEIRA ET AL, 2018).

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica preveem que

[...] Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização

profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.

[...] Art. 6º A Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, bem como da Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 2021, Cap. III).

Assim, a EPT pode ocorrer nas mais diversas etapas e modalidades de ensino, devendo a formação continuada estar presente com a previsão de aperfeiçoamentos referentes às ocupações ofertadas em cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de desenvolvimento, inclusive os itinerários de formação desse tipo de educação podem prever, na sua estruturação, cursos de aperfeiçoamento e de especialização profissional ligados a um determinado perfil profissional, na perspectiva da formação continuada (BRASIL, 2021).

Nessa perspectiva as demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, sendo realizadas inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que ofereça o curso, desde que cumprido o disposto nestas Diretrizes, cabendo “aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2021, Art. 53)”, sendo obrigatório o seu cumprimento para a implantação de novas turmas, a partir de sua publicação.

Entretanto, ao analisar as novas DCNEPT no que se trata da EPTNM, muitas são as notas de repúdio ao seu conteúdo, que pedem o envolvimento de todas e todos, profissionais da educação, estudantes, familiares, órgãos, instituições, escolas, coletivos, entidades, redes estaduais e municipais, rede federal, entre outras, para defender a educação como direito social público, igualitário e universal para, de forma articulada, estabelecendo resistência à implementação do Parecer CNE/CP nº 17/2020 e da Resolução CNE/CP nº 01/2021, em sua totalidade, pois a racionalidade que os sustenta não admite aceitação ou negação parcial. É essencial refutar, veementemente, o seu todo (ANPED, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é necessária em qualquer área e com qualquer tempo de atuação, mas quando se investiga a educação profissional e tecnológica observa-se que ainda se precisam desenvolver novas práticas que incluam os professores desde a sua formação inicial até a formação continuada nas instituições nas quais atuam.

Assim, é fundamental refletir sobre o papel das instituições que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, visto que é nesse espaço que os profissionais buscam a construção de um conhecimento que contribuirá para sua prática, mas que também ajudará na construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, é importante que o próprio profissional preocupe-se com sua formação, mas que esta também seja estimulada pelas instituições nas quais trabalha visto que estas procuram atender as necessidades e demandas sociais, bem como a legislação vigente, que tem um direcionamento para a formação dos professores, mas ainda é em pequeno número quando se trata da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, set./dez, 2010, pp. 174-181. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 out. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M. M. Formação Continuada de Professores da Educação Profissional. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 2, n. 3, Jan./jun. 2013, p. 7-15.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R.A. Formando formadores: programa de Pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8520, fev. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 08 set. 2021.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação em Educação. Uberlândia, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, 2008, p. 8-22.

MORIN, E. **Ciência Com Consciência.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 10 out. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa: Lisboa. 2002.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. In MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.3, p. 77-108.

OLIVEIRA, R.; SALES, M. **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas**. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, históricos e teóricos do problema no v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica - RBEPT**, n. 7, Vol. 1, 2014.