



PRODUTO EDUCACIONAL

RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

STÊNIO SEVERINO DA SILVA

Florianópolis, SC

2020

STÊNIO SEVERINO DA SILVA

**RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cefead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 19 de junho de 2020.



Profª. Roberta Pasqualli, Drª.
Coordenadora Mestrado ProfEPT/IFSC

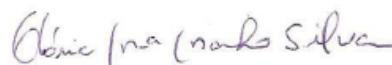
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Paulo Roberto Wollinger, Dr.
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador



Prof. Olivier Allain, DR.
Instituto Federal de Santa Catarina



Profa. Glória Maria Marinho Silva, Dra.
Instituição Federal do Ceará



Prof. Crislaine Gruber, Dra.
Instituição Instituto Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

I - RELATÓRIO	4
1. Introdução	4
2. Público-alvo:	4
3. Necessidade de formação específica para docentes da Educação Profissional	5
4. Conceitos fundamentais	9
4.1 Formação para o trabalho e para a técnica: uma dimensão epistemológica da Educação Profissional	10
4.2 O trabalho como princípio educativo	14
4.3 Teoria e Prática	18
4.4 Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional	21
4.5 Valores do trabalho.....	23
4.6 Didática Profissional	25
5. Panorama da formação docente no país	28
II - RECOMENDAÇÕES:	38
1. Formação de Trabalhadores da Educação Profissional:	38
2. Licenciatura para a Educação Profissional:	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	43
ANEXO A - CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT OFERTADOS NO BRASIL	48

I - RELATÓRIO

1. Introdução

Este documento trata de reflexões e recomendações para a formação de professores para a educação profissional no Brasil. O documento tem duplo objetivo: primeiramente, ser um instrumento para fomentar a discussão acerca da necessidade de capacitar professores para as ofertas da Educação Profissional, especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio. Em segundo lugar, estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional como campo de estudos. Reafirma-se aqui o entendimento de que a Educação Profissional é um “campo de estudos” próprio, isto é, conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, consequentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica.

2. Público-alvo:

Constituem o público-alvo desta proposta profissionais com formação de nível superior em curso de bacharelado, curso superior de tecnologia ou em curso técnico de nível médio (também diplomado em nível superior). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores habilitados, em Curso de Licenciatura, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional, enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria. As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional que:

Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

Nos últimos anos, observou-se uma valorização da EP, situando-a no rol dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho, conforme a CF de 1988. No entanto, nas palavras de Cordão e Moraes (2017, p. 131), ainda “existe um gargalo muito sério travando os esforços de concretização dessas conquistas, o qual ainda não foi superado.” Eles estão falando da falta de uma adequada formação inicial e continuada de professores para a EP, exigida pelo atual mundo do trabalho em sociedade globalizada.

3. Necessidade de formação específica para docentes da Educação Profissional

A relação da cultura brasileira com o trabalho reflete na oferta de cursos de formação técnica de nível médio e também na procura por esses cursos. Segundo INEP (2018), há um milhão de matrículas no Ensino Técnico e 8 milhões de matrículas no Ensino Superior. Esses dados apontam para a prioridade do estado brasileiro e vão no sentido oposto ao de países desenvolvidos.

O Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional. Enquanto nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores, contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta de educação profissional para pessoas que se encontram

fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica “regular”, que não resulta em profissionalização. Segundo o Education at a Glance 2017, enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega a apenas 14%. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 7)

Por outro lado, no início do século XXI, houve uma grande expansão da oferta de EP no Brasil por meio do aumento das ofertas pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), pelas Redes Estaduais e privadas e, sobretudo, pela RFEPT.

A Lei nº 13.415/2018, do “novo Ensino Médio”, traz a proposta do quinto itinerário formativo voltado para a Formação Profissional e Técnica, abrindo, assim, mais um novo caminho para realização da EP técnica de nível médio no país. Contudo, nesse cenário, permanece a carência de uma formação docente que conte com as necessidades formativas da EP. Faltam itinerários formativos que considerem as especificidades da Educação Profissional.

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas (TARDIF, 2013). A título de exemplo:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está na formação nos conteúdos da área, de modo que o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001, p.16).

Em relação ao professor que irá atuar na EP, o contexto de formação não muda, pois, atendendo ao disposto no Art. 62 da LDB e ao Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, é exigida a formação pedagógica de todos os docentes que atuem na educação profissional técnica de nível. Se esse professor possui apenas o bacharelado, será exigido dele algum tipo de formação pedagógica para que este seja "apto a ensinar". No entanto, a educação profissional, vai além da mera transmissão de conteúdo. O aluno deve ser preparado para o saber fazer, em um contexto real de trabalho que o aguarda assim que finaliza o curso, ou, em alguns casos, durante o curso, à medida que conclui fases específicas do processo de formação. Destaca-se que esse contexto profissional

pressupõe a formação de valores pessoais e profissionais por meio do trabalho. O Conselho Nacional de Educação (CNE) defende que “o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar” (CNE/CEB, 2012, p.55). Portanto, o profissional docente da EP, no contexto do trabalho, deve saber fazer aquilo que ensina e, de igual modo, aquele que sabe fazer determinada atividade no contexto do mundo do trabalho e quer ensinar, atuando na EP, precisa aprender a ensinar, transmitir o saber fazer para os alunos, futuros profissionais.

A especificidade da Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada no Art. 205 da Constituição Federal e no Art. 2º da LDB, que definem como finalidade última da Educação Nacional de Qualidade “o pleno desenvolvimento da pessoa (CF) do educando (LDB), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa determinação constitucional/legal é que orientou uma das finalidades do Ensino Médio para a “preparação básica para o trabalho (...)" e orienta a Educação Profissional e Tecnológica para a integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, a Educação Profissional de nível médio é educação para o trabalho – como fator de desenvolvimento da pessoa, da cidadania.

Quanto ao Ensino Médio, uma vez “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, ao passo que esse preparo para “o exercício de profissões técnicas” ou a qualificação profissional (formação inicial) e especialização (formação continuada) de trabalhadores, na Educação Profissional e Tecnológica, é da essência mesma do seu trabalho, o qual constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), conforme mandamento constitucional definido no Inciso IV do Art. 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]
IV - formação para o trabalho;

[...] (BRASIL, 1988).

A 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. Portanto, já existe uma diretriz para a formação docente para atuação na educação básica. Contudo, ainda falta uma orientação de formação voltada para a Educação Profissional, uma modalidade educacional que permeia tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

O pressuposto central da necessidade de uma formação singular para os professores para a Educação Profissional assume que a questão central a ser equacionada é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, e a formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a educação profissional técnica de nível médio como pertencente à educação básica, especialmente quando a mesma é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio (CORDÃO; MORAES, 2017). A grande diferença entre um e outro profissional é que, essencialmente, o profissional docente da Educação Profissional deve preparar o cidadão para saber trabalhar em um contexto profissional em constante e rápida transformação e que, além disso, pressupõe a formação de valores pessoais e profissionais por meio do trabalho.

A resolução CNE/CP nº 2/15 definiu que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica aplicam-se à formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e respectivas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico ou interdisciplinar.

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 161), “o fato da EPT estar incluída como subcategoria de “profissionais do magistério da educação básica” não impede a definição de novas diretrizes curriculares nacionais para professores”. Os autores relembram que

a educação escolar indígena, presente no mesmo artigo, foi objeto de uma resolução específica para a formação de professores indígenas.

Portanto, é necessária uma reflexão sobre uma formação de professores voltada para a EP, que atenda às demandas nacionais e esteja baseada nos conceitos basilares dessa modalidade educativa.

4. Conceitos fundamentais

Toda a discussão de uma formação específica para a Educação Profissional é motivada pela concepção desta como um campo de estudos próprio - o campo da ciência da técnica.

A Epistemologia da EP, estudo do conhecimento da Educação Profissional, precisa pensar o saber e o conhecimento para além daquilo que a Epistemologia tradicionalmente concebe, uma vez que a Epistemologia clássica da ciência entende o saber como algo exclusivamente da ordem do descritivo e do teórico (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019).

A partir de 1500, com a chegada das naus portuguesas, a divisão do trabalho e a escravidão também desembarcaram no Brasil, seguindo um propósito de exploração da nova terra. No contexto brasileiro, é preciso considerar a triste herança histórica da escravidão que durou mais de três séculos no país, fazendo com que houvesse um distanciamento entre a realização do trabalho manual (escravo/inferior) e o intelectual (homem—branco/superior). Essa visão é bem resumida da seguinte forma:

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999, p. 276).

Para se valorizar e compreender a riqueza e beleza da educação profissional, é preciso estabelecer uma base conceitual adequada para o trabalho e seus aspectos em nossa cultura.

4.1 Formação para o trabalho e para a técnica: uma dimensão epistemológica da Educação Profissional

É necessário que se tenha uma definição clara do que significa o trabalho, uma vez que a caracterização da Educação Profissional e a sua distinção entre as demais modalidades educacionais é a formação para o trabalho. O significado mais elementar do trabalho é o meio pelo qual o ser humano produz a sua existência.

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador." (PINTO, 2013, p. 414, grifo nosso).

Em Vieira Pinto (2005, p. 321), o trabalho é entendido como “exercício social da técnica”, uma vez que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, no qual há interação com os outros, direta ou indiretamente, por exemplo, pelo impacto das obras produzidas e da transformação na natureza. O trabalho "incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador. Tal dimensão tem diversas camadas: ética, estética, econômica, identitária, entre outras."(ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96). Sobre o aspecto identitário do trabalho,

Os sociólogos e os psicólogos do trabalho tiveram mais inclinação para denunciar os sofrimentos ligados ao trabalho do que para descrever seus aspectos positivos. É esquecer que a inação forçada acarreta sofrimentos ainda piores, dos quais o tédio (que não é um mal menor) é a manifestação mais evidente, mas cujas consequências profundas são talvez a perda do sentido e da identidade que se produzem quando há verdadeiramente exclusão (o que chamei acima de alienação social). Os seres humanos identificam-se por aquilo que fazem, pois é

o que fazem que os faz existir. Alguém que não fizesse nada (hipótese absurda) não poderia existir, social ou fisicamente. Atividade e identidade são inseparáveis. A utilidade (econômica) tem importância determinante, na medida em que, fora o jogo, não pode existir (outra hipótese absurda) atividades fundamentalmente inúteis (SIGAUT, 2009).

A necessidade de identidade é preenchida pela consciência de pertencer a um grupo, não passivamente como um simples número, mas como alguém cujo saber-fazer é reconhecido pelos outros.

Moraes (2016, p. 57 e 60) fala da indissociabilidade entre a humanidade, a técnica e o trabalho, definindo este como "a realização coletiva das vontades conscientes para a resolução das contradições essenciais entre a humanidade e a natureza" e, ainda, "deve ser visto como uma atividade honrosa e digna".

Em uma primeira definição, a Educação Profissional é a formação para o trabalho. Para tanto, é preciso ter uma definição clara do que significa o trabalho. Em seu sentido mais básico, é o que permite ao ser humano a produção da sua existência.

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador." (VIEIRA PINTO, 2005, p. 414, grifo nosso)

Em Vieira Pinto (2005, p. 131), o trabalho é entendido como "exercício social da técnica", uma vez que a execução da técnica ocorre sempre em um contexto social, no qual há interação com os outros, direta ou indiretamente, por exemplo, pelo impacto das obras produzidas e da transformação na natureza. Trabalho, por sua vez, pode ser entendido como a atividade social humana de produção de bens e serviços que mantém nossa existência. As atividades que cada um de nós desempenha ao longo de sua vida laboral como parte de uma sociedade dinâmica, organizada em torno de profissões diversas e em permanente transformação desdobram-se em cultura e garantem a dinâmica social.

Segundo Vieira Pinto (2005), a técnica é inerente ao ser humano. A técnica é uma propriedade que distingue o ser humano (assim como a linguagem, por exemplo) como

ser inventivo, capaz de utilizar métodos, instrumentos e ferramentas. (ALLAIN; WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 96). Desse modo, segundo os mesmos autores, o ser humano que é tradicionalmente visto como *homo sapiens*, é também ***homo faber***. (*Ibidem*, p. 96).

A substituição de *sapiens* por *faber* indica uma inversão filosófica ou a compreensão de que o conhecimento não é filho da reflexão abstrata, mas resultado dos processos cognitivos que se desenrolam a partir da construção dos meios destinados à compreensão e à modificação da natureza. (MORAES, 2016, p. 57).

A técnica é uma atividade consciente e planejada, inventiva e reflexiva, ao contrário do modo como o senso comum costuma concebê-la (GRUBE; ALLAIN; WOLLINGER, 2019). Portanto, o ato técnico não pode ser menosprezado por uma visão simplista que o priva das suas várias dimensões, mas precisa ser observado interdisciplinarmente, já que está em contato com outras dimensões do conhecimento e da sociedade.

A técnica é um *processo de intervenção*. Como processo, envolve não apenas a realização material ou simbólica da intervenção, mas sim o seu todo: métodos, saberes técnicos e profissionais, teorias ou conceitos de diversas áreas e ciências, previsão de impacto social e ambiental do ato técnico, etc. Assim, pode-se qualificar esta *intervenção* com estas dimensões epistemológicas, que envolvem aspectos metodológicos, conscientes, planejados, atravessados por uma cultura e uma linguagem própria. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 97).

O ser humano se constituiu como ser humano e social com o desenvolvimento da técnica. Como já visto, se o trabalho é exercício social da técnica, a educação profissional deveria ser concebida como a formação para a construção e aperfeiçoamento da própria espécie humana. Esta é uma abordagem epistemológica que inclui a técnica no campo da cultura e na "formação geral, humanística", portanto, das ciências humanas e da educação. Isto constitui uma grande ruptura com a tradição ocidental que vem reproduzindo esta exclusão (ALLAIN, WOLLINGER; GRUBER, 2017). Barato (2002, p.147) afirma que "para não fazer da educação profissional aquilo que educadores

críticos de todos os matizes chamam de 'mero adestramento' [...] é preciso buscar referências epistemológicas capazes de assegurar tratamento analítico da técnica enquanto um saber". O autor defende que "a técnica tem um estatuto epistemológico próprio." (Ibidem, p.141).

Na ciência tradicional observa-se a opção pelo saber associado ao cerebral, ao intelectual, ao teórico. Isso ocorre por meio de uma separação, no discurso sobre o saber (mas acontece frequentemente no discurso educacional) entre o pensar e o fazer, entre "teoria" e "prática"¹. Assim sendo, a separação "Teoria" versus "Prática" é insuficiente para explicar o "saber fazer", o "saber técnico" e muitos dos saberes do trabalho (BARATO, 2015). É também esta divisão que mantém excluído do campo epistemológico, ou, dito mais simplesmente, do campo do pensamento e da reflexão, a técnica, o trabalho e, mais geralmente, a Educação Profissional, assuntos tratados mais adiante.

Ressalta-se a necessidade de uma Epistemologia da EPT, ou seja, uma ciência, um estudo do conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica. Para Moodie (2002), a base mais fundamental da identidade da educação profissional é o desenvolvimento de uma maneira disintinta de saber. Gruber, Allain e Wollinger (2019) apontam para a necessidade de uma epistemologia da EP com vistas a suprir a imensa falta de referências teórico-metodológicas nas formações docentes. Autores como Haudricourt (1987), Sennett (2013), Sigaut (1985, 1987, 2009), Vieira Pinto (2005), entre outros, também exaltam o status epistemológico do trabalho e da técnica.

Países desenvolvidos dão grande importância para a formação profissional. Por outro lado, infelizmente, no Brasil, ainda há uma tradição preconceituosa acerca do trabalho e que tem implicação na formação para a educação profissional. O resultado desta tradição é duplo (quando social e tacitamente aceita, como ocorre de forma contundente no Brasil):

Oblitera uma perspectiva epistemológica mais abrangente e coerente, por um lado, e favorece a defesa de um humanismo ingênuo, por outro lado, que deixa de contemplar a capacidade de intervenção no mundo que ele mesmo chega a defender. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 96).

¹ No item 4.3 será tratado especificamente do par teoria-prática.

Toda formação profissional, que consiste em ensinar o exercício social de um conjunto de técnicas, tem esse caráter interdisciplinar, de modo que não pode ser concebida como “mera” atividade mecânica, de reprodução, sem reflexão e pensamento.

4.2 O trabalho como princípio educativo

“O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos.” (BARATO, 2015.p.18)

Inicia-se com essa citação para se fazer um paralelo com a visão bastante consensual e conhecida de que “a educação muda o mundo”, e, historicamente há uma separação, uma dicotomia que não deveria existir entre mundo da educação e mundo do trabalho.

Mike Rose (2007) destaca alguns dos principais termos usados no discurso educacional e que refletem essa dicotomia. Além disso, defende que tais vocabulários carregados de preconceito devem ser superados na Educação Profissional (Quadro 04).

Quadro 01. Hierarquia no discurso educacional

Superior	Inferior
Cérebro	Mão
Abstrato	Concreto
Intelectual	Prático
Acadêmico	Profissional
Puro	Aplicado
Raciocínio	Técnica
Novo trabalho de conhecimento	Antigo trabalho industrial
Do pescoço para cima	Do pescoço para baixo

Fonte: Rose, 2007, p. 271.

O quadro 04 espelha um discurso presente no senso comum, inclusive no meio acadêmico, de que as palavras da segunda coluna são consequência da primeira, sugerindo que o aprendizado só vem como resultado de um estudo teórico anterior. Portanto, estabelece-se uma hierarquia de valor e importância, cuja explicação remonta à herança cultural brasileira.

No Brasil, por muito tempo, o trabalho foi algo designado aos escravos e, portanto, visto como algo sujo, degradante, sem valor. O preconceito fruto da dualidade histórica entre o trabalho manual e o intelectual, fez com que os conteúdos propedêuticos fossem muito mais valorizados na educação básica, atrasando nas crianças e jovens a compreensão da técnica como atributo humano, bem como do mundo do trabalho e do fazer cotidiano como instâncias de aprendizado. Por mais que a escola básica tenha se esquivado da responsabilidade de considerar o trabalho nos seus processos educativos, o mesmo jamais pode ocorrer com a Educação Profissional, que abraça uma missão ainda mais desafiadora no combate aos preconceitos anteriormente mencionados. (FASSINA, 2019, p.31).

Voltando-se, agora, para os documentos legais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cita como um de seus princípios norteadores, o “trabalho assumido como princípio educativo”. Já o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quanto à concepção do trabalho como princípio educativo, assim se manifesta:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (Brasil. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 20-21)

Uma possibilidade de instrumento para a superação da polarização histórica existente entre trabalho e educação é a compreensão do trabalho como princípio educativo, uma vez que educação e trabalho nunca deveriam ter se distanciado. Para entender como a dicotomia educação-trabalho ocorre e como é possível combatê-la, é preciso haver uma identificação e desconstrução de algumas visões que a sustentam, como o exemplo de algumas já pontuadas por Mike Rose.

A primeira delas, é um dualismo, fortemente presente na cultura brasileira, resquício de mais de três séculos de escravidão, que separa trabalho manual e trabalho intelectual. A dificuldade existe pelo preconceito herdado em relação ao saber presente na ação do trabalhador manual ("braçal"), dominante na cultura geral, como se tal saber fosse desprovido de inteligência. Essa cosmovisão tem dificultado muito o real entendimento das exigências deste âmbito em relação à formação ou qualificação do cidadão para o trabalho, conforme determina a Constituição Federal (art. 205 e art. 214) e a atual LDB (art. 2). A constituição é clara ao caracterizar o "Direito à profissionalização" (art. 227). Contra esse raciocínio dualista, Álvaro de Vieira Pinto (2005, p. 417) comenta:

Qualquer trabalho solicita o empenho total do ser humano na conquista dos resultados pretendidos. Se, infelizmente, ainda acontece, especialmente em áreas subdesenvolvidas, o esforço muscular ser dominante, nem por isso esse desempenho fisiológico poderia ser executado sem a participação diretora do sistema nervoso, da inteligência, sem a presença de projetos da consciência, mesmo quando não claramente percebidos, por serem muitas vezes recebidos por outrem, o patrão. [...] Importa-nos sublinhar o caráter de totalidade do ser humano, "corpo e alma", em qualquer espécie de trabalho".

Além do dualismo manual-intelectual, o processo histórico de escolarização da educação profissional também contribuiu para um distanciamento entre educação e trabalho. Houve uma desvalorização e esquecimento da aprendizagem em oficinas ou outros locais de trabalho. A esse respeito, mais adiante, será tratado do conceito de "comunidades de prática" como uma possível alternativa a fim de ajudar a preencher essa lacuna. De todo modo, segundo Barato (2015, p.160), faz-se urgente a "recomendação no sentido de que a formação profissional estruturada no âmbito da educação sistemática tenha o trabalho como referência integradora." Portanto, o trabalho deve ser adotado como um princípio educativo.

Somado ao dualismo manual-intelectual e ao processo histórico de escolarização da EP, a concepção de teoria e prática, também tratado mais detalhadamente a seguir, causa muitos prejuízos, uma vez que par teoria-prática é inadequado para aprender a realidade, já que esta é íntegra e dialética e “é bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (BARATO, 2002, p.165). Segundo esse conceito de teoria e prática, aplicado à EP, a teoria assume uma posição hierárquica superior, sempre precedendo a prática, e esta última recebe um status operacional e desintelectualizado. Tal concepção vai de encontro às exigências da EP.

Muitos cursos de Educação Profissional acabam adotando um currículo majoritariamente com formação propedêutica humanística (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017), acreditando que isso é suficiente para a formação de um profissional técnico e, sobretudo, um profissional técnico “crítico”, como é comumente justificado. Por outro lado, durante muito tempo, as bases da técnica eram compartilhadas pelos mestres de ofícios, artesãos que se dedicavam a formar as novas gerações de aprendizes, em um processo que costumava durar vários anos e acabava por formar, para além das competências profissionais, valores e identidade no aprendiz. Quando se trata ensino de valores em EP, tal atividade tem ocorrido desvinculada do mundo do trabalho.

No geral, os docentes convidados para desenvolver tal conteúdo têm formação humanista, preferencialmente em filosofia ou psicologia, mas sem qualquer familiaridade com a profissão-alvo do curso. Essa circunstância indica um ensino de valores distante da oficina, do laboratório ou das situações de desenvolvimento de técnicas de trabalho. Essa direção parece, ainda, ignorar o modo pelo qual os trabalhadores constroem os quadros de valores típicos de suas profissões. (BARATO, 2015, p. 24)

Entende-se que há uma vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos, por meio do trabalho. Ainda, como princípio educativo, o trabalho pode 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. O campo da Educação Profissional precisa resgatar o vínculo fundamental entre trabalho e educação por meio da concepção do trabalho como um princípio educativo.

Neste sentido, os docentes, profissionais da educação, precisam rever suas ações formadoras dentro da EP tendo em vista esse princípio.

4.3 Teoria e Prática

Historicamente, no Brasil, a Educação Profissional foi preterida em relação à propedêutica. Seguindo a cultura bacharelesca que predomina no país desde sua origem, um dos caminhos para tentar "valorizar" a educação profissional foi copiar equívocos academicistas, assumindo uma didática que priorizava a menor relevância e a subordinação da **prática à teoria**. Como exemplo histórico de tal concepção, Cordão e Moraes (2017, p. 126-127) citam a universalização da EP na reforma de 1971:

Os cursos técnicos foram recheados com um enorme volume de aulas discursivas como suposta preparação para uma prática que posteriormente deveria decorrer dessa teoria desconexa e sem sentido para os jovens e trabalhadores. O pior de tudo isso é que a maioria dos discursos sobre conteúdos das atividades profissionais sequer poderia ser apropriadamente chamada de teoria. O ensino acadêmico estava muitas vezes centrado em mais e mais discursos vazios sobre fatos, datas ou definições, marca muito forte do academicismo mal transportado para a nova educação básica dessa nova escola supostamente unitária.

Discursos que fazem uso do dualismo teoria e prática são comuns no cenário educacional, como no exemplo abaixo que descreve requisitos para a boa formação do profissional no século XXI e defende a importância do fazer:

Aprender a fazer significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. (SILVA; CUNHA, 2002, p.78)

O texto revela uma concepção dualista ainda mais explícita ao contrapor "teoria e técnica" ao invés de teoria e prática, revelando uma visão "operacional" a respeito da técnica, colocando-a no mesmo lugar em que, preconceituosamente, costuma-se ver a "prática".

Ousando-se ir um pouco além na tentativa de superação de paradigmas bem solidificados no campo educacional, é preciso entender que, mesmo na educação geral,

o par teoria-prática é incapaz de apreender a realidade, uma vez que esta é íntegra e dialética, e tal incapacidade se torna ainda mais evidente e danosa na educação profissional (CORDÃO; MORAES, 2017). Um dos malefícios desse dualismo pode ser observado na situação dos egressos dos cursos de formação profissional:

O motivo principal desse distanciamento entre teoria e prática pode ser explicado no fato de que muitas das respostas da chamada educação geral à sociedade só se apresentam em um futuro mais distante daquele momento das aulas (e das provas desconectadas da realidade de vida cotidiana!), enquanto que na educação profissional técnica o desempenho esperado exige muitas respostas logo após a conclusão do curso ou já nos estágios e nas atividades de oficinas ou laboratórios. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 126-127)

Um dos principais estudiosos da EP no Brasil, Jarbas Novelino Barato, também alerta para as armadilhas do par teoria e prática. Segundo Barato (2008, p.7), comumente se ouve que “é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática”, sem demonstrar qualquer estranhamento, como se a descrição da relação dessas instâncias completamente distintas fosse adequada e, para piorar, julga-se que há uma subordinação da última à primeira. Situações de ensino são organizadas com base em tal relação, sempre prevendo aulas teóricas antes das aulas práticas que fundamentam. Excepcionalmente esse modo de pensar é problematizado.

O entendimento predominante do que é teoria e prática no campo didático-pedagógico pode ser explicado da seguinte forma:

Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente. (BARATO, 2008, p. 8)

Posteriormente, em outro texto, Barato (2003), assim como Cordão e Moraes (2017), chega a sugerir o abandono do par teoria e prática como referência explicativa para os conteúdos de aprendizagem no campo da educação profissional.

Na esteira de Barato (2015), o presente trabalho enfatiza a importância da ação para a prática docente em EP, não a “prática” como é comumente concebida no dualismo teoria-prática, mas, em sentido amplo, uma prática social, e sua relevância para os

pressupostos que orientarão uma adequada formação de professores para a EP, preparando-os para serem futuros formadores de profissionais das mais diversas áreas.

Valores do trabalho são intrínsecos à ação. Eles não são elementos que podem conferir valor agregado às obras, mas são partes integrantes da obra e estão presentes nos processos de trabalho. Por essa razão, os docentes comprometidos com o trabalho – mestres de ofício ou oficiais, como eram ou são chamados em suas respectivas corporações – são os melhores professores para ajudar os alunos a desenvolver ética, estética e axiologia relacionadas ao trabalho que estão aprendendo. Afinal, eles mostram o significado da ação nos momentos em que seus alunos fazem obras próprias do trabalho que estão aprendendo. (BARATO, 2015, p. 85)

Pode parecer repetitivo, mas é de extrema importância a reflexão sobre o par teoria-prática dentro da EP, pois o discurso que frequentemente separa teoria e prática e atribui status inferior à última, é o mesmo que tende a desumanizar a EP. Como bem coloca Barato (2015, p. 85):

Há analistas que insistem na necessidade de humanizar a formação profissional, por entenderem que o trato com técnicas de trabalho em ambientes de aprendizagem é apenas uma atividade mecânica se não for vivificada por valores que lhe configurem sentido – os quais devem ser ensinados por docentes que saibam promover reflexões sobre o papel do trabalho na sociedade. Esse modo de pensar não reconhece os mestres de oficina como agentes de valores, mas apenas como instrutores de processos de produção. Tal ponto de vista, entretanto, impede a percepção de que profissionais de uma comunidade de prática não ensinam exclusivamente técnicas em oficinas e laboratório.

Quando o ensino de valores do trabalho se submete ao dualismo teoria-prática e, como consequência, a responsabilidade é transferida para os professores de humanidades nas ditas disciplinas teóricas, há uma risco de criar-se para os alunos proposições abstratas sem conexão com a vida e que logo cairão no esquecimento, como alerta Barato (2015, p. 89):

As instituições de educação profissional e tecnológica esperam que a abordagem de valores, ética e estética seja feita por especialistas, professores com formação no campo das humanidades. Essa tendência pode resultar em fracasso, pois tende a reduzir valores a proposições que podem levar os alunos a compreender alguns aspectos axiológicos, éticos e estéticos, mas não a mudar seus quadros de crenças, nem tampouco a desenvolver virtudes que farão deles melhores profissionais.

Por fim, Mike Rose (2009) observa que a elaboração de valores em cursos de educação profissional, ao passar sempre pela ação, é um importante aliado do trabalho docente, pois é uma referência que pode lançar luz sobre medidas pedagógicas capazes de superar a crise moral enfrentada pelos jovens atualmente.

Na ação não se separam saber, execução e valores. Há uma totalidade cujos componentes podem ser descritos analiticamente, porém não podem ser isolados das demais dimensões que integram a atividade. Essa dinâmica de encontros entre aprendizes e demais atores que integram o fazer do trabalho favorece o aprender a ser. (BARATO, 2015, p. 136)

A forma de lidar com a realidade de forma íntegra e dialética, e não maniqueísta, é importantíssima, pois permite que o trabalho seja um poderoso instrumento promotor de sentido existencial, trazendo significado e valores, sobretudo, aos jovens iniciantes profissionais.

4.4 Comunidades de prática e a Obra na construção da identidade profissional

Inicialmente, o conceito de “comunidades de prática” surgiu na obra “*Situated learning: legitimate legitimate peripheral participation*”, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Para os fins deste trabalho, serão utilizadas referências de Jarbas Novelino Barato, principal expoente do pensamento dos autores no Brasil. Quando se fala em “comunidade de prática”, como já destacado anteriormente, o termo “prática” é empregado na acepção de prática social, na tentativa de desconstrução do dualismo teoria-prática (BARATO, 2015). No caso, Barato (Ibidem, p. 180) vê que:

O sentido de prática não é o de mera execução ou o de uma atividade produtiva, mas o de atividade que integra pessoas em um mundo de significados definidores de determinado grupo social. É o de participação. Esse modo de ver a aprendizagem é bastante diferente do convencional no qual o noviço precisa se preparer “teoricamente” antes de realizar qualquer atividade no campo de uma ocupação ou profissão. A integração do noviço é imediata. (grifo nosso)

Nessa compreensão, o fazer do trabalho não se restringe a aspectos executivos, mas deve ser entendido como um processo envolvente que dá significado a todas as dimensões de uma profissão.

Segundo Barato (Ibidem, p. 146) “o fazer em ambientes de trabalho é prática social fundamental na tessitura de comunidades de prática.” Em tais comunidades, desde o primeiro dia, os aprendizes se veem como atores de uma atividade social com história própria e valores comuns.

O conceito de comunidades de prática, quando consideramos a elaboração de valores vinculados ao trabalho, oferece pistas interessantes para estudar o que ocorre e o que pode integrar propostas de ensino-aprendizagem em educação profissional e tecnológica. Assim como as dimensões cognitivas, as dimensões axiológicas do trabalho têm seu significado negociado entre os membros de um grupo, que, ao produzirem obras, compartilham continuamente significados das obras que produzem. O conceito de comunidades de prática não é uma proposta que reduz o saber do e no trabalho à execução de obras com negociação imediata de significados. (Ibidem, p.26).

A comunidade de prática é, ao mesmo tempo, um instrumento de construção de valores e um veículo de aprendizagem.

Os valores éticos que, com justiça, associamos ao trabalho têm origem no plano das relações sociais de produção. Não decorrem da relação mais fundamental, profunda e definidora do homem com o mundo físico, nem com o aproveitamento de suas leis, fenômenos ambos de ordem exclusivamente natural (VIEIRA PINTO, 2013, p. 415)

Os valores e também os saberes das comunidades de prática têm suas raízes em fazeres significativos para os atores sociais. Cada fazer é um ato que confirma e reforça os valores da categoria profissional definida como uma comunidade de prática. Na visão de Barato (2015, p. 146), “em escolas nas quais a aprendizagem acontece prioritariamente em oficinas ou ambientes de trabalho muito próximos das demandas produtivas da profissão, a constituição das comunidades de prática é mais aparente.”

Em relação à obra resultante do trabalho, segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), Barato entende a obra como referência metodológica basilar na educação profissional e a expressão “obra” é utilizada em sentido amplo, de que todo trabalhador participa, com seu trabalho, da realização de uma obra. É importante que o trabalho resulte em algo concreto, mas que, ao mesmo tempo é permeado por aspectos abstratos. Portanto, a obra manifesta “a arte do trabalhador - sua dimensão estética, que aparece quando o pedreiro aprecia os detalhes da casa construída, o médico o paciente curado, o professor

o aluno que aprendeu, a aula que foi ‘boa’, o eletricista o capricho da instalação, etc” (Ibidem, cap. 2).

A obra simboliza um concretização de valores muitas vezes abstratos e invisíveis do/no trabalho. Segundo Barato (2015, p. 146), elas “concretizam e sintetizam desejos, saberes, sonhos, visões de mundo”. Elas se tornam um fator identitário, pois o trabalhador se vê nelas. Elas indicam a máxima de que “você é o que você faz”. Segundo Allain e Wollinger (2018, cap. 2), “permitem também uma identificação do sujeito e um autorreconhecimento, porque é ao mesmo tempo a matéria do trabalho, mediação com o outro e consigo mesmo e parte do *ethos* do trabalhador - envolve a ética do ‘fazer bem feito’”. São mediações para saberes e sentimentos dos trabalhadores e tornam possível, sem necessidade de palavras, a afirmação de personalidade tão necessária para que o trabalhador se sinta produtor e criador.

De acordo com Barato (2015, p. 147), referindo-se à obra, “como representam um saber compartilhado, são um móvel de colaboração, uma vez que todos compartilham o sentido que elas representam para as comunidades de prática dentro das quais são produzidas”. Sem a existência de obras como sendo um objetivo de qualquer trabalho, os saberes e os valores profissionais “ficam esvaziados”.

4.5 Valores do trabalho

O trabalho dá sentido e significado à existência humana. As relações que o envolvem são poderosas para a transformação do ser humano enquanto este transforma o mundo por meio do trabalho. Como se tem visto até aqui, o mundo do trabalho e o mundo da educação são inseparáveis, eles sempre coexistiram, mesmo que discursos os tentem separar com base em percepções equivocadas acerca da realidade. Na relação transformadora entre trabalho e educação, Barato (2015, p. 136) explica como funciona o desenvolvimento não somente de saberes, mas, principalmente, de valores:

Educação é um processo de mudança. Todas as expectativas sobre educação revelam esperanças de que as pessoas possam agir e viver cada vez melhor, tanto para seu proveito próprio como para o bem-estar da sociedade. [...] Nessa perspectiva, a educação é um processo de mudança no campo do saber. É um instrumento para que pessoas que não dominavam certos saberes possam desenvolver conhecimentos capazes de eliminar a ignorância. No caso dos valores, a mudança esperada é de outra natureza – que as pessoas passem a

agir de acordo com expectativas desejáveis. Para tanto, não basta dispor de um repertório de saberes, é preciso que aceitem determinados princípios e ajam de acordo com eles. Essa natureza dos valores demanda abordagens didáticas muito diferentes das utilizadas no desenvolvimento de saberes. Por outro lado, mesmo que as escolas não estabeleçam claramente os valores a serem desenvolvidos no processo educacional, dimensões éticas, estéticas e axiológicas estão sempre presentes no cotidiano escolar.

A abordagem didática para o ensino de valores não deve ser a mesma da adotada para o ensino de saberes. Ainda predomina no cenário do ensino uma educação bancária na qual as abordagens didáticas acabam consagrando a transmissão do saber. Nesse sentido, uma abordagem em que se pretende ensinar valores, difere muito de uma abordagem “conteudista” de saberes.

É importante observar se os professores entendem que valores são princípios a serem transmitidos ou se acreditam que valores devem ser elaborados por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos que correspondem a princípios desejáveis. Nas observações realizadas para este estudo aparecem duas situações distintas: uma em que professores atuam como transmissores de princípios axiológicos, éticos e estéticos; outra em que professores atuam como mestres de uma comunidade de prática na qual os valores são construídos em eventos de negociação de significados. (BARATO, 2015, p. 79)

Portanto, valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo de aprender. Com a escolarização da EP, o papel do docente é fundamental para a construção de valores do mundo do trabalho. Quanto a isso, segue um alerta muito importante:

Valores associados ao trabalho correm riscos com a escolarização da educação profissional e tecnológica. As medidas didáticas de caráter escolar podem criar obstáculos para que os valores vinculados ao trabalho sejam desvelados no espaço escolar. Além disso, docentes não familiarizados com o trabalho, que é objeto do curso, podem também criar obstáculos, pois não são comprometidos com os valores da ocupação que os alunos estão aprendendo. A situação pode ser constatada hoje por causa da tendência a aceitar exclusivamente docentes de formação apenas acadêmica em cursos de educação profissional e tecnológica. Docentes descolados da ocupação tendem a considerar conteúdos apenas como ciência, não como saberes que precisam se converter em conhecimento pessoal comprometido com a ação. Uma das condições para que a tensão entre a escolarização e a aprendizagem com raízes no trabalho prejudiquem o aprender significativo por meio da ação é a de contar com

docentes identificados com a comunidade de prática da ocupação/profissão que é o objeto do curso. (BARATO, 2015, p.143, grifo nosso)

Trazendo tal conhecimento para a práxis da EP, o ensino de valores não deveria ser uma atribuição dos professores da área de ciências humanas, com base no pressuposto de que valores, ética e estética são conteúdos que exigem formação específica em filosofia ou ciências sociais. Há valores que são intrínsecos ao trabalho. Tais valores fazem parte do saber ser que se articula no fazer. Esses valores são vivenciados e apreendidos nas comunidades de prática.

4.6 Didática Profissional

Como já visto e é reafirmado novamente aqui, o saber técnico (entenda-se, de modo amplo, técnico-profissional) não é nem derivado do saber científico (crença mais do que difundida na tradição excludente já descrita antes) e nem inferior. É preciso aceitar “que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes” (MORAES, 2016, p.21). Na perspectiva de Allain, Wollinger e Gruber (2017, p. 9):

A técnica tendo valor epistemológico, passando a representar um conjunto de saberes válidos e não inferiores aos da Ciência, seu valor residindo em primeiro lugar na possibilidade de uma intervenção qualificada no mundo, fundamental ao indivíduo e à sociedade, então o foco deixa de ser o ensino de teorias, de saberes verbais apenas, uma prática eminentemente discursiva. [...] O sentido do saber em Educação Profissional ultrapassa o recinto narrativo e verbal de uma cultura intelectual excludente.

Portanto, a técnica possui uma singularidade, o que, por outro lado, demanda também uma didática específica para a Educação Profissional.

Passa-se a ter, destarte, de forma mais interventora, um foco epistemológico para a formação docente e, sobretudo, para a didática na Educação Profissional. Restabelece-se o valor epistemológico da intervenção no mundo e do exercício social desta intervenção de modo a poder orientar as práticas docentes, os currículos, a formação, num diálogo com as demais formas de conhecimento. (ALLAIN; WOLLINGER; GRUBER, 2017, p. 9).

Para a corrente da didática profissional (DP), um dos pressupostos fundamentais levantados é que para entender a cognição do trabalhador (como ele aprende e pensa)

e também como desenvolver as competências profissionais na formação, é necessário analisar o trabalho.

Como já visto até aqui, as atividades de trabalho não se reduzem a técnicas de execução, mas "são fazeres constituintes da integralidade do ser do trabalhador. Elas são simultaneamente procedimentos técnicos e modos de entender o significado de tudo que envolve o fazer." (BARATO, 2015, p. 135).

Daqui em diante, tentar-se-á definir o significado da Didática Profissional, de modo sintetizado, como base na tradução do texto *"La didactique professionnelle"* de Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gerard Vergnaud (2006), encontrado em Allain, Gruber e Wollinger (2019).

A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação de competências profissionais. Nascida na França, nos anos 1990, na confluência de um campo de práticas - a formação de adultos - e de três correntes teóricas - a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática -, ela se apoia na conceituação na ação de inspiração piagetiana. Ressalte-se que os trabalhos de Piaget orientaram-se quase todos por uma necessidade de uma teoria de ação e do conhecimento vindo da ação - "esquema".

Segundo os autores franceses, a didática profissional entende que a análise das aprendizagens não pode estar separada da análise da atividade dos autores. A partir disso, para conseguir analisar a formação das competências profissionais, é preciso ir aos locais de trabalho, e não às escolas. Daí, para se compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho, vale a pena mobilizar a teoria de conceituação na ação.

A didática profissional quer ser uma didática em sentido pleno, isto é, um estudo dos processos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos naquilo que estes têm de específico com relação aos conteúdos a serem aprendidos. Dito simplesmente, ela se centra mais na atividade do que nos saberes.

Parte dos seus criadores, acredita que a DP surgiu no contexto da formação de adultos. No âmbito da Formação profissional contínua (FPC), surge uma "engenharia de formação" (EF), que é um campo de práticas que consiste em construir dispositivos de

formação correspondentes às necessidades identificadas para um dado público no âmbito de seu ambiente de trabalho.

Enquanto a educação escolar tende a descontextualizar as aprendizagens, a EF, pelo contrário, vai insistir no contexto social no qual deve efetuar-se a aprendizagem de adultos em formação. A EF se forma de duas práticas: análise das necessidades e construção de dispositivos de formação. Ao aprofundar-se na primeira, chega-se à análise do trabalho, ponto fundamental da didática profissional.

Para fazer uma análise qualificada, com conceitos e métodos apropriados, a DP fez uso da psicologia ergonômica. Alguns deles são: a distinção entre tarefa e atividade, que, basicamente, diz que "há sempre mais trabalho real do que na tarefa prescrita", mesmo para as ditas atividade de "execução" com prescrição detalhada; a dimensão cognitiva presente em toda atividade de trabalho, inclusive no trabalho manual; a imagem cognitiva, que descreve um objeto enumerando suas principais propriedades, e a imagem operativa, que descreve este mesmo objeto, retendo as propriedade que são úteis para a ação que queremos exercer sobre este objeto; as situações dinâmicas, nas quais a "competência não pode resumir-se a saber o que fazer, nem mesmo a saber onde e como fazê-lo, pois é preciso também saber quando fazê-lo, já que uma ação pertinente feita em momento inóportuno pode ter o efeito inverso do esperado.

Em relação às questões práticas da Didática Profissional, elas são numerosas, mas, aqui, a título de exemplo, opta-se por citar a mais fundante para a DP: a relação entre aprendizagem e atividade. O termo aprendizagem pode ter dois sentidos, podendo ser uma aprendizagem incidente (não intencional) ou uma aprendizagem intencional. Na aprendizagem incidente, como "no fazer", o sujeito aprende pelo simples fato de agir. Quando age, o sujeito transforma o real (material, social ou simbólico); é o lado atividade produtiva. Mas ao transformar o real, o sujeito transforma a si mesmo: é o lado da atividade construtiva. Isso gera um certo número de consequências. Primeira consequência: a atividade produtiva e atividade construtiva são indissociáveis. Toda atividade produtiva é acompanhada de uma atividade construtiva.

A didática profissional escolhe enfatizar a análise da atividade construtiva que acompanha a atividade produtiva, ou seja, analisar a aprendizagem sob sua forma antropológicamente primeira, a aprendizagem incidente. Daí a proposta de não analisar

a aprendizagem nas escolas, mas sim, nos locais de trabalho: oficinas, usinas, fábricas, hospitais, fazendas etc. Portanto, analisa-se o sujeito cujo desenvolvimento se relaciona não com a aquisição de saberes, mas com a aprendizagem de atividades em situação, contrariando as didáticas tradicionais, que priorizam o sujeito cognoscente, em que a atividade é subordinada aos saberes. Em didática profissional, faz-se a escolha de subordinar o sujeito cognoscente ao sujeito "capaz".

A análise do trabalho é um instrumento poderoso para as aprendizagens. Gruber, Allain e Wollinger (2019, p. 7) explicam o conceito de "situações" com base em seus principais teóricos:

"Apprendre des situations", diziam Pastré, Mayen e Vergnaud. Em francês, a frase tem duplo sentido: aprender a partir das situações, por um lado, mas também aprender situações, como aquilo que se aprende e aquilo a partir do que se aprende.

Portanto, as situações de trabalho, reais ou simuladas, são suporte às aprendizagens e são elas mesmas o aprendizado. "Alunos de educação profissional e tecnológica são introduzidos em mundos específicos por meio do trabalho, mundos estes construídos por saberes próprios de uma profissão ou ocupação." (Barato, 2015, p.140). Ao abordar a problemática da aprendizagem por e no trabalho, evidenciamos a dimensão do desenvolvimento de um sujeito que, não contente com a ocupação de um posto de trabalho, constrói-se ao longo do tempo por e no seu trabalho.

5. Panorama da formação docente no país

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2020 (ano base 2019), na RFEPT há 46.688 docentes (incluindo substitutos e temporários) atuando na oferta de Educação Profissional em diversos níveis com a participação. Somados a estes números os encontrados no Censo da Educação Básica (INEP/MEC, 2019), estima-se que cerca de 150 mil professores atuem na Educação Profissional no Brasil hoje, a maioria dos quais não está habilitada para a docência na EP. Além disso, com o advento do quinto

itinerário do Novo Ensino Médio, voltado para a formação técnica e profissional, esse número deverá, no mínimo, duplicar nos próximos anos.

Em se tratando de formação acadêmica dos professores que atuam na EP, a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada anualmente pelo INEP/MEC, traz um quadro geral de acordo com o Censo Escolar:

Quadro 02. Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EP.

Total	Fundamental	Ensino Médio	Escolaridade e Formação Acadêmica					
			Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
130,05	69	7,101	122,835	70,858	51,977	52,823	23,559	8,050

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP/MEC, 2019.

Segundo esses dados, uma quantidade mínima dos docentes possui apenas Ensino Fundamental, 3,3% Ensino Médio, 39,4% Graduação e 57,3% Pós-graduação. Observa-se também que, dentre aqueles que possuem Graduação, 43,3% não possuem Licenciatura. É importante enfatizar que o Censo Escolar inclui cursos de complementação pedagógica na contagem de Licenciatura.

Moraes (2016) explica que a carreira docente do Ensino Técnico anterior à reformulação de 2012 diferenciava-se da carreira do Magistério do Ensino Superior por admitir, além de graduados, profissionais oriundos de cursos técnicos em áreas específicas e, portanto, mais ligados ao mundo do trabalho do que os docentes acadêmicos. Tais distinções foram se minimizando com o tempo e, atualmente, admitem-se apenas candidatos com graduação. Além disso, cursos em nível de pós-graduação (não necessariamente em área pedagógica) são mais valorizados do que a experiência profissional do docente.

Apesar da existência de cursos que se denominam específicos para atuação docente em EP, grande parte são motivados pela necessidade de complementação

pedagógica exigida em lei até dezembro de 2020². Por outro lado, sabe-se que a formação pedagógica oferecida parte dos pressupostos de uma formação geral e que não considera a EP como um campo de estudos próprio. Conforme o quadro 07, será possível observar a composição de ementas e bibliografias de didática da EP de diversos cursos de formação pedagógica para a EP. Nestes cursos:

Várias das ementas fazem menção a especificidades didáticas da Educação Profissional, porém trazem exclusivamente autores de matiz mais generalista e comumente encontrados em qualquer formação pedagógica, para qualquer modalidade educacional (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017, p. 98)

Quadro 03 - Ementas e bibliografias de didática da EP de cursos voltados à formação pedagógica para a EP.

Ementa 1	Didática na educação profissional
Curso/Instituição/ Estado	Especialização em Docência na Educação Profissional – EAD / UNIVATES / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática na educação profissional / 32 h
Ementa	Didática na educação profissional. Abordagens pedagógicas na prática escolar. Componentes que fundamentam a ação educativa. Organização do trabalho pedagógico. Estratégias de ensino-aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico. Como ministrar aulas expositivas. Como promover discussões em classe. Como integrar atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Como utilizar recursos tecnológicos na educação profissional. A educação profissional e as aulas e atividades práticas.
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 2	Didática Geral e Didática para a EPT
Curso/Instituição/ Estado	Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional / IFRN / RN
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática Geral e Didática para a EPT/ 120 h
Ementa	O conceito de Didática. As tendências pedagógicas e a evolução histórica da Didática. A Didática para a Educação Profissional. O significado da didática no contexto educativo Brasileiro. O papel da didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de

² Conferir ANEXO A - Levantamento realizado na tese de mestrado de Ana Paula Fassina, 2019.

	<p>aprendizagem. Concepções de currículo. A organização curricular na EPT. Análises dos elementos necessários à organização do ensino. O planejamento escolar. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino e recursos didáticos. A teoria e a prática educativa articulando a formação do educador.</p>
Bibliografia	<p><u>Básica</u>:</p> <p>ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S. (Orgs). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados. 2011.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008. VEIGA, I. P. A. (Org). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. <u>Complementar</u>:</p> <p>COMÊNIO, J. A. A Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p> <p>FAZENDA, I. (Orgs). Didática e Interdisciplinaridade. 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.</p> <p>GADOTTI, M. R., J. e. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2000. LUCKESI,C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.</p>
Ementa 3	Processos de ensino e aprendizagem
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) / UTFPR / PR
Unidade Curricular/ Carga horária	Processos de ensino e aprendizagem / 70h
Ementa	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;
Bibliografia	Não encontrada.
Ementa 4	Didática e Metodologia do Ensino da Educação Profissional
Curso/Instituição/ Estado	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática / 60h

	Metodologia do Ensino da Educação Profissional / 40h
Ementa	<p><u>Didática</u>: A construção da identidade cultural e política do professor; Elementos históricos, políticos e culturais da didática. O processo de ensinoaprendizagem. Planejamento e a elaboração dos Planos de aula: função e importância; modelos e estrutura; contexto escolar; seleção de conteúdos; definição dos objetivos. <u>Metodologia de Ensino em sala de aula</u>: recursos, estratégias e técnicas. Critérios e instrumentos de avaliação. Metodologia do Ensino da Educação Profissional: Construção do conhecimento em sala de aula.</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica. O ensino da educação profissional e tecnológica: objetivos e alternativas metodológicas. Análise e produção de materialdidático-pedagógico para o ensino da educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos e o ensino da educação profissional e tecnológica. Objetivo: Compreender as diferentes formas de organização do processo pedagógico da educação profissional e tecnológica com a finalidade de construir alternativas metodológicas a partir de diferentes concepções, considerando a realidade social e as necessidades educativas dos alunos.</p>
Bibliografia	<p><u>Básica</u>:</p> <p>BORDENAVE, Juan Dias. Estratégias de ensino-aprendizagem. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não? 4.ed. Campinas(SP): Papirus, 1996.</p> <p>ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998. Complementar:</p> <p>ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, LeonitPessate (Org.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1999</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em</p>

	sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1997. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. 10. ed. Campinas (SP): Papirus, 1995 _____. Didática: o ensino e suas relações. Campinas (SP): Papirus, 1996.
Ementa 5	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I e II
Curso/Instituição/ Estado	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional - Presencial / IFRS / RS
Unidade Curricular/ Carga horária	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I / 41h Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II / 31h
Ementa	<u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I:</u> Componentes do processo ensino e aprendizagem: recursos e modalidades didáticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Planejamento educacional. Elementos do planejamento. Plano de ensino. Plano de aula. Gestão da sala de aula. Articulação entre planejamento do ensino e o Projeto Político e Pedagógico. <u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II:</u> Abordagens metodológicas. Diferentes paradigmas em avaliação. Avaliação educacional: da aprendizagem e institucional. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória.
Bibliografias	<u>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I: Básica:</u> GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique. Planejamento na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005. VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. <u>Complementar:</u> GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Paulo Freire, 2001.

	<p>GANDIN, Danilo. <i>A Prática do Planejamento Participativo na Educação</i>. 11. ed. Petrópolis(RJ):Vozes, 2002.</p> <p>PADILHA, Paulo Roberto. <i>Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico</i>. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido (Org.). <i>Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal</i>. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1997.</p> <p><u><i>Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II: Básica</i></u>: CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. <i>Portfólio Educacional</i>. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.</p> <p>ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). <i>Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos</i>. Petrópolis, RJ: DP et al, 2008.</p> <p>LUCKESI, Cipriano. <i>Avaliação da aprendizagem escolar</i>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p><u><i>Complementar</i></u>: CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. <i>Avaliação</i>. UNESP, 2010.</p> <p>ESTEBAN, Maria Teresa. <i>O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar</i>. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.</p> <p>PACHECO, José. <i>A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte</i>. Editora Wak, 2012.</p> <p>ROMÃO, José Eustáquio. <i>Avaliação dialógica: desafios e perspectivas</i>. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. <i>Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar</i>. São Paulo: Libertad, 2000.</p>
--	--

Fonte: ALLAIN; WOLLINGER; GUBER, 2017, p. 99-101. (grifo nosso)

O pressuposto comumente gira em torno da ideia de que "esta formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado." (MALDANER, 2017, p.1). Assim, vincula-se a formação para o

trabalho como, necessariamente, submissa aos ditames do mercado, subestimando seu significado existencial, formativo, emancipador e criador de valores.

De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a formação técnica só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. (MORAES, 2016, p. 19, grifo nosso)

Portanto, há um pensamento hegemônico que veladamente considera que EP não é formação humana, sempre culpabilizando o mercado de trabalho, e ainda, não reconhece a sua singularidade como campo de estudos.

No contexto geral de formação docente, criou-se uma polarização entre aqueles chamados "teóricos" e o "práticos", pois no passado houve uma ênfase na formação teórica e, atualmente, o foco parece recair sobre a importância da formação prática, dos "saberes oriundos da prática" (VAGULA, 2005, p. 21) . Longe de querer defender um ou outro, como já analisado neste trabalho, rejeita-se essa dicotomia.

Quando comparados os professores da universidade e das escolas de educação profissional, surge a oposição entre a escola do saber e a escola do fazer – uma divisão ideológica, marcada pela repulsa ao trabalho e pelo preconceito com as atividades manuais. De acordo com Moraes (2016), esses professores das universidade iniciaram um processo de produção de estudos sobre a EP, como base numa visão de superioridade e exclusividade da formação humanística, influenciaram uma mesma entendimento na EP. Nesse contexto, Moraes (2016, p. 19) expõe criticamente o discurso hegemônico que julga defender a "formação integral" com o nome de educação politécnica ou politecnia e, e propõe uma solução com conceito de *interdisciplinaridade ampla* que, segundo ele, não ignora que *fazer é saber*.

Mesmo entre as pedagogias mais antigas, costumamos encontrar uma preocupação que aponta para a promoção desta interdisciplinaridade ampla, que não dissocie a formação técnica da formação intelectual. Esta expectativa educacional – geralmente aquém das estruturas classistas, que hierarquizam os saberes – perpassa o curso da pedagogia moderna, recebendo diferentes nomes que, apesar de distinções pontuais, parecem exaltar uma desejada “formação integral do ser humano”. O conceito que emergiu no final de década de 1970 para expressar esta vontade educacional, permanecendo forte durante os anos 80 e

90, foi o de Educação Tecnológica. Atualmente, este pensamento costuma ser identificado como educação politécnica ou politecnia, renovando o vocabulário científico, como é comum no campo das humanidades.

A perspectiva da interdisciplinaridade ampla reconhece a especialidade das ciências e das técnicas – o caráter verdadeiro de seus saberes stricto sensu. Não procura abolir as diferenças que compõe as áreas, mas, antes, colocá-las em contato íntimo, conectando o mundo das ciências com o mundo das técnicas, sem promover hierarquizações classistas, que mesmo alguns pensadores alinhados a perspectivas progressistas não conseguem escapar. Reconhece, com Paulo Freire, que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes. (Ibidem, p.21)

Assim como já sugeria o livro de Newman (1959 apud MOODIE, 2002, p. 253), *The Idea of a University*, citado na introdução deste trabalho, chega-se ao limite de defender-se que seria possível renunciar à formação do técnico especialista, concebendo a formação de um “politécnico” que tem “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140 apud MORAES, 2016, p.19). Essa visão tem dominado o cenário da EP e surge com o nome de educação politécnica ou politecnia³. Ela precisa ser enfrentada, sobretudo quando se trata de formação docente para EP. Trata-se de uma engodo que prejudica uma adequada formação:

Estas condições supõem que o docente sairá da armadilha da crença numa formação científica “sólida” que o preparará para “dominar” as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. As ciências podem fornecer suportes importantes para as técnicas, mas estas últimas são um conjunto de saberes e fazeres das quais as ciências não cuidam e muitas vezes desconhecem completamente. (ALLAIN, WOLLINGER, GRUBER, 2017)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores habilitados para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria.

³ Uma discussão sobre o conceito de politecnia e sua origem marxista foi apresentada no capítulo 2 deste trabalho, relacionando-o com a definição de tecnologia.

As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional, que:

Os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, “a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada”

Os professores que desejam atuar nas disciplinas da educação básica propedêutica contam com os cursos de licenciaturas. Por outro lado, considerando aqueles que desejam atuar nas disciplinas técnicas, há o perfil que costuma vivenciar um percurso diferente de formação, pois não é necessariamente um acadêmico. Muitas vezes, trata-se de um profissional técnico de uma área específica e que opta por ensinar aquilo que domina - deseja ser um professor. Além desse perfil, há aquele bem comum na RFEPT, que possui vasta experiência no contexto acadêmico de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) nas universidades, mas é desconetado do mundo do trabalho. Logo, para ambos os perfis que desejam atuar na educação profissional técnica de nível médio, sua formação necessita possuir experiências do mundo do trabalho, aliadas a bases científicas, epistemológicas e pedagógicas que permitam-no transpor este conhecimento de forma a incluir seus alunos no contexto mais real possível da sua profissão.

Assim, de acordo com a Resolução 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), esses profissionais que desejam exercer a docência contam com as seguintes possibilidades:

1. Curso de Licenciatura em Educação Profissional para egresso de Curso Técnico ou profissional experiente em uma área ou eixo tecnológico: equivalente aos cursos de Licenciatura para egressos do Ensino Médio;
2. Curso de Licenciatura em Educação Profissional concomitante à outra graduação: especialmente Bacharelados e Tecnológicos, incluindo o compartilhamento ou aproveitamento de estudos associados à Licenciatura;
3. Cursos de segunda licenciatura para graduados;
4. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional;
5. Processo de Certificação de Competências – CERTIFIC: conforme Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5/2014, dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

No entanto, tendo em vista os conceitos fundamentais da EP que foram abordados nesta pesquisa, observa-se que, para a formação de profissionais, a eficácia dos métodos educativos utilizados na educação básica propedêutica é questionável, uma vez que estes são completamente distanciados do mundo do trabalho.

II - RECOMENDAÇÕES:

1. Formação de Trabalhadores da Educação Profissional:

Com base em toda a conceituação e discussão anteriores, sugere-se aqui alguns aspectos fundamentais que podem ser considerados para a formação de professores para Educação Profissional.

A formação docente para a educação profissional merece caracterização própria, desde suas formas de oferta até suas metodologias e conteúdos formativos.

Primeiramente, é preciso considerar que todo docente da EP deve dominar os saberes do trabalho para o qual educará. Esta é uma característica muito peculiar dessa atividade, distinguindo-a completamente das outras licenciaturas, sendo uma das justificativas mais prementes para um tratamento específico para tal formação. Todo docente que vem para a EP já possui formação de nível superior, que pressupõe

formação disciplinar específica daquela atividade laboral. Além disso, muitos têm, inclusive, experiência profissional no mundo do trabalho em sua área de formação. No entanto, não são formados para ensinar no contexto específico da EP.

Além disso, a EP não é implementada apenas por professores, mas por um conjunto de profissionais da educação que garantem o pleno desenvolvimento educacional participando, assessorando, planejando ou atuando nos vários componentes curriculares dos Cursos Técnicos. Para estes profissionais é importante o domínio dos saberes do Campo de Estudos da EP, ou seja, desenvoltura sobre os saberes da técnica e sua ciência, a tecnologia. Somente assim poderão contribuir efetivamente para o pleno desenvolvimento educacional desta modalidade. São pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos, assessores educacionais, gestores de instituições de EP, pessoal técnico-administrativo dos setores envolvidos nas ofertas educativas da EP. Julgamos, inclusive, que, para a gestão de instituições de educação profissional, no futuro, se exija essa formação, garantindo a sintonia entre a gestão e as finalidades e objetivos dessas instituições de EP.

2. Licenciatura para a Educação Profissional:

As formações da EP são caracterizadas por itinerários formativos, cujos cursos, módulos ou demais estratégias e planos curriculares são cumpridos de acordo com as características do educando, sua realidade laboral e suas possibilidades e desejos educacionais. Assim também deve ser a formação dos trabalhadores que atuam ou atuarão na EP, sejam professores, instrutores, tutores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, gestores de instituições de EP ou quaisquer outros servidores que atuam na EP e todos os seus desdobramentos, incluindo profissionais das empresas que possuem centros de formação de seus quadros, e que também devem se interessar pelos saberes e fazeres da EP, admitindo-se estas formações também para as atividades de EP não formal e informal, considerando a abrangência deste campo de estudos.

O Diploma de Licenciado para a Educação Profissional poderá ser obtido por formas distintas, de acordo com o público-alvo do programa. Para tanto, há quatro diferentes

itinerários formativos, três dos quais levam à diplomação e um à certificação de especialização *lato sensu*.

Itinerário 1 - Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e demais profissionais em atividade nas instituições de Educação Profissional:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h

Os profissionais que concluem essa pós-graduação terão seu certificado de especialista com validade nacional, mas não têm possibilidade de diplomação, uma vez que não há exigência legal de Licenciatura, ou esta já possuem, para o desempenho de suas atividades educacionais.

Itinerário 2 - Professores em atividade na Educação Profissional:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h
 - Intervenção na Prática Docente em EP - 40 h

Para os docentes da EP em efetivo exercício desta atividade nas disciplinas técnicas, os quais, além do certificado de especialização, poderão solicitar o diploma de Licenciatura para a EP, através de processo administrativo solicitado à Coordenação do Curso, instruído com a inclusão de seu diploma de graduação, histórico escolar de graduação, diploma e histórico escolar de curso técnico, quando houver; além dos demais documentos, de acordo com a regulamentação da instituição. A análise documental do mérito deverá ser feita com banca de docentes do Curso que, definindo pelo deferimento e emissão de diploma, deverá indicar até três cursos técnicos constantes do Catálogo Nacional para os quais os saberes certificados se aplicam.

Itinerário 3 - Tecnólogos e Bacharéis ou técnicos de Nível Médio (com curso de graduação em qualquer área), que não estão em atividade na Educação Profissional, mas pretendem atuar nesta modalidade educativa:

- Especialização em Docência para a Educação Profissional - 400 h
 - Intervenção na Prática Docente em EP - 40 h
 - Estágio em Docência na EP - 160 h

Esta deverá ser, no futuro, a maior demanda para os cursos, uma vez que, como a reposição de docentes da EP e a expansão da oferta de EP no país avançam, sua demanda se ampliará. Este itinerário formará as novas gerações de docentes da EP. Espera-se que, em um futuro breve, o ingresso na carreira do magistério de EP tenha o diploma de Licenciatura para a EP como exigência legal, como já ocorre com as demais Licenciaturas da Educação Básica, cumprindo o preceito da LDB. Para os docentes do quadro efetivo da EP, especialmente da Rede Federal com menos de 10 (dez) anos de atividade, deveria ser exigida a formação em serviço através de programas dessa natureza, com prazo definido em norma própria. Este itinerário, além da Especialização com a intervenção na prática docente, deverá incluir um estágio curricular supervisionado, garantindo uma formação proficiente que conte com a imersão como estratégia pedagógica para tal formação, que também é uma formação profissional.

Itinerário 4 - Professores em atividade na Educação Profissional com mais de dez anos de docência:

- Reconhecimento e Certificação de Saberes na Docência Docentes - 200 h

Para docentes em efetivo exercício na EP, com mais de dez anos de atividade letiva, considerando-se que fazer também é fonte de saber, a certificação de saberes e competências em processos oficiais, segundo critérios e normas nacionais, também se aplica, de acordo com o artigo 40 da LDB. Os processos avaliativos terão como curso referência o Curso de Especialização aqui mencionado, e uma intervenção na prática docente deve ser obrigatória, para melhor avaliar os saberes e fazeres do professor em avaliação, garantindo coerência com os princípios e práticas da EP aqui discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um destaque sobre a ausência de uma licenciatura, como oferta de curso de graduação, merece alguma reflexão. Não estamos prevendo nessa proposta a oferta de um curso de graduação para egressos do ensino médio, como nas licenciaturas para a educação básica, por duas razões básicas: primeiro, haveria a necessidade de oferta de cursos de licenciatura associados a cada curso técnico do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o que demandaria a oferta de centenas de cursos de licenciatura por todo o território nacional, inviabilizando sua aplicabilidade. Segundo, conforme as DCN do ensino técnico, “quem ensina deve saber fazer”, desta forma é importante que os interessados na docência, já devam possuir uma formação e experiência associadas aos agrupamentos de cursos técnicos, tornando a oferta formativa da docência focada nos aspectos pedagógicos da educação profissional, sua didática e epistemologia, o que torna as formações aqui propostas completamente factíveis.

Finalmente, acreditamos que esta proposta de recomendações para formação docente, sintonizadas aos desafios da EP, consolidam e ratificam a importância dessa oferta educativa e a garantia de suas peculiaridades e identidades. Certamente, estas diretrizes impactarão positivamente a EP, desfazendo mitos, desenvolvendo saberes específicos e superando desafios impostos por nossa cultura do desvalor do trabalho, contribuindo sobremaneira para a consolidação do preceito constitucional de que a educação básica deve preparar para a cidadania e para o exercício de uma profissão, demandas prementes para a conquista da emancipação pelo empoderamento através do trabalho!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALLAIN, O.; GRUBER, C.; WOLLINGER, P. R. **Didática Profissional:** princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. R.; GRUBER, C. **Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica.** In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2018/05/AnaisVSenept-Textos-Completos-1_2019.pdf. Acesso em: 15 ju. 2020.

BARATO, J. N. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional.** Boletim Técnico do Senac: a Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262%3E>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BARATO, J. N. **Educação profissional:** saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2003.

BARATO, J. N. **Em busca de uma didática para o saber técnico.** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, 2004. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/502>.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional.** São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito:** valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015. 192 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, 2011: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível e: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnico.** 2017.

Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>.

Acesso em: 18 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal.** 2016. Brasília:

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> . Acesso em: 18 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, 1999: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível e:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Planalto. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** 2014. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 Fev.. 2020

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 Abr. 2018

BRASIL. Planalto. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** 2008. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 Abr. 2018.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2017.

FASSINA, A. P. **Certificação de saberes da docência na Educação Profissional**: construção e validação de projeto piloto em Santa Catarina. 2019, Tese (Mestrado em Educação Profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HAUDRICOURT, André-Georges. **La Technologie science humaine**. Recherches d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:<<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de EPT**. 2017 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOODIE, G. **Identifying vocational education and training**. Journal of Vocational Education and Training, 54:2, 249-266, 2002. doi: 10.1080/13636820200200197.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. de M. **As estatísticas da Educação Profissional**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:
<http://inep.gov.br/documents/186968/485287/AS+ESTAT%C3%8DSTICAS+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+E+TECNOL%C3%93GICA+-+SIL%C3%8ANCIOS+ENTRE+OS+N%C3%93AMEROS+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+TRABALHADORES/f90247ac-23b4-4c23-8a61-893d0a8b71ef?version=1.1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em Didática Profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** , vol. 98, n. 250, pp. 624-637, 2017.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. **La didactique professionnelle**. Revue Française de Pédagogie, [s.l.], n. 154, p.145-198, 1 mar. 2006. OpenEdition. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfp.157> .157. Acesso em: 22 maio 2019.

ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Senac, 2007.

SENNETT, R. **O Artífice**. 4. ed. Rio de janeiro: Record, 2013.

SIGAUT, F. **Comment homo devient faber**. Paris: CNRS Éditions, 2012.

SIGAUT, F. Haudricourt et la technologie. Preface. In: HAUDRICOURT, A. G. **La technologie science humaine**: recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. p. 1-30. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rhsh/1196> . Acesso em: 8 ago. 2019.

SIGAUT, F. **L'évolution technique des agricultures européennes avant l'époque industrielle**. 1985. Disponível em:< https://www.persee.fr/doc/racf_0220-6617_1988_num_27_1_2544 > . Acesso em: 8 ago. 2019.

SIGAUT, François. **Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail**. Techniques & Culture, n. 52, p. 40-49, 2009. 2016.

SILVA, Edna Lúcia ; CUNHA, Miriam Vieira da,. **A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

VAGULA, E. A formação profissional e a prática docente. **Revista Científica Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, 2005.

VERGNAUD, Gérard; PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick. **“La didactique professionnelle”**. In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. **Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WOLLINGER, P. R.; ALLAIN, O.; GRUBER, C. **Por uma nova formação docente para a educação profissional.** 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317167692_Por_uma_nova_formacao_docente_na_Educacao_Profissional/related. Acesso em: 20 mar. 2020.

WOLLINGER, Paulo. **Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental: Uma Abordagem Epistemológica.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANEXO A - CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT OFERTADOS NO BRASIL

Instituição	Curso	Nível	Modalidade
Instituições pertencentes à Rede Federal			
CEFET - MG	Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Amapá	Formação pedagógica com foco em docência na Educação Básica	Licenciatura para graduados	Presencial
	Docência na Educação profissional	Especialização	Presencial
IF do Amazonas	Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD
IF da Bahia	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	EaD
IF de Brasília	Formação de Professores para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Ceará	Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica	Licenciatura para graduados	EaD
	Aperfeiçoamento em Docência da Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	EaD
IF Goiano	Formação Pedagógica na Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	EaD

IF do Maranhão	Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
IF Sudeste de Minas	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD
IF Sul de Minas	Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	Presencial
IF do Mato Grosso do Sul	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	Presencial
IF do Pará	Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Especialização	Presencial
IF do Paraná	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Especialização	Presencial
IF do Rio Grande do Norte	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional	Licenciatura para graduados	Presencial
	Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica	Especialização	EaD
IF do Rio Grande do Sul	Educação Básica Profissional	Especialização	Presencial
IF Sul-rio-grandense	Educação Profissional com Habilitação para Docência	Especialização	Presencial
IF de Santa Catarina	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD

	Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	Presencial
IF Catarinense	Educação Profissional Tecnológica	Especialização	EaD
IF de São Paulo	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Especialização	Presencial
UTFPR	Programa Especial de Formação Docente	Licenciatura para graduados	Presencial

Instituições externas à Rede Federal

Centro Paula Souza	Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio	Licenciatura para graduados	EaD
SENAC	Docência no Ensino Técnico	Especialização	EaD
SENAI	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura para graduados	Presencial (Bahia)
	Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Especialização	EaD

Fonte: Elaborado por Ana Paula Fassina (Junho/2018). Dissertação de Mestrado, 2019.