

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPTNM NO BRASIL¹

HISTORICAL AND POLITICAL CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND TEACHER FORMATION FOR EPTNM IN BRAZIL

CONTEXTO HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EPTNM EN BRASIL

Erick Fonseca Boaventura²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8185-7414>

Adriana Maria Tonini³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-1621>

João Batista Rafael Antunes⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1472-4096>

Felipe Rodrigues Madeira⁵

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1240>

1 Agradecimentos ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, em especial ao IFMG – *Campus Sabará*, pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus Sabará. E-mail: erick.fonseca@ifmg.edu.br

3 Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: atonini2@hotmail.com

4 Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: joao.batista@cieemg.org.br

5 Centro Federal de Educação Tecnológica. E-mail: felipe.madeira@ibext.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma análise formal da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil, dando destaque às leis e a outros regulamentos da legislação educacional do país, relacionados principalmente à educação profissional e à formação de professores para a educação profissional, desde a criação das primeiras escolas técnicas no Brasil até o momento atual da EPTNM. Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica e posteriormente foi realizada uma pesquisa de campo. Foram entrevistados oito professores, que atuam na EPTNM e que realizaram algum curso de formação docente, de diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Para a análise e interpretação dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo e utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que o processo de institucionalização da formação docente para a atuação na educação profissional ao longo dos anos tem seguido uma trajetória pouco consistente, instável e obscura. Concluiu-se que a formação docente tem um potencial transformador da forma de agir e de pensar do docente e é bem relevante para a formação do professor da EPTNM.

Palavras-chave: legislação educacional; formação de professores; EPTNM.

Abstract: This article aims to make a formal analysis of teaching in Middle Level Technical Professional Education (EPTNM) in Brazil, highlighting the laws and other regulations of the country's educational legislation, mainly related to professional education and teacher formation for the professional education, from the creation of the first technical schools in Brazil to the current EPTNM. Initially, a bibliographical review was carried out and later a field research was carried out. Eight teachers who work at EPTNM and who have taken some teacher formation course from various campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG) and the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) were interviewed. For the analysis and interpretation of data, we resorted to content analysis and a qualitative approach was used. The results showed that the process of institutionalization of teacher formation for professional education over the years has followed a path that is not consistent, unstable and obscure. It was concluded that teacher formation has a potential to transform the way of acting and thinking of the teacher and is very relevant for the training of teachers at EPTNM.

Keywords: educational legislation; teacher formation; EPTNM.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis formal de la docencia en la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio (EPTNM) en Brasil, destacando las leyes y demás normativas de la legislación educativa del país, principalmente relacionadas con la formación profesional y la formación docente para la formación profesional, desde la creación de las primeras escuelas técnicas de Brasil a la actual EPTNM. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica y posteriormente se realizó una investigación de campo. Fueron entrevistados ocho docentes que laboran en EPTNM y que han realizado algún curso de formación docente de varios campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG) y del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Para el análisis e interpretación de los datos se recurrió al análisis de contenido y se utilizó un enfoque cualitativo. Los resultados mostraron que el proceso de institucionalización de la formación docente para la formación profesional a lo largo de los años ha seguido un camino que no es consistente, inestable y oscuro. Se concluyó que la formación docente tiene potencial para transformar la forma de actuar y pensar del docente y es muy relevante para la formación de los docentes de la EPTNM.

Palabras clave: legislación educativa; formación de profesores; EPTNM.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente atualmente define no seu Art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil [...]” (Brasil, 1996). Assim, a educação pode ser entendida como um processo de humanização, uma vez que permite a construção do ser humano para viver em sociedade, e como uma prática social, a qual ocorre em diversos espaços, com destaque principal para a escola.

Pimenta (2005) discorre sobre a finalidade da educação em nossa sociedade:

[...] A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. (Pimenta, 2005, p. 23)

A escola pode ser definida como um espaço de formação, tanto para os alunos quanto para os professores. Espaço de formação que veio ganhando reconhecimento ao longo do tempo, como expõe Nóvoa (2019, p. 2): “a escola substituiu o trabalho, a rua e mesmo o lar como lugar de socialização e de formação”. Nesse espaço, os professores ocupam lugar central no modelo escolar atual, que só é possível devido à profissionalização dos professores.

A profissão de professor é uma das mais importantes para o desenvolvimento de qualquer país, pois auxilia na formação de vários outros profissionais. Porém, os professores no Brasil não são valorizados, recebem baixos salários, não têm um plano de carreira atrativo, quase nunca são reconhecidos pelo seu trabalho e muitas vezes ainda enfrentam a precariedade de ambientes escolares. Mesmo com todas essas dificuldades, muitos ainda se tornam professores com a perspectiva de que um dia esse cenário possa mudar e com a vontade de melhorar a educação do país.

[...] também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (Pimenta, 2005, p. 20)

Imbernón (2012) aponta que pouco tem se falado sobre a carreira docente, que é um tema que está esquecido e fora de moda, porém, para ele, é imprescindível voltar a discutir o assunto. Para o autor, “a profissão docente se realiza de muitas formas: salário, deman-

da do mercado profissional, ambiente relacional nos centros onde se trabalha, promoção na carreira, a formação, estruturas hierárquicas, carreira docente, etc.” (Imbernón, 2012, p. 47). Assim, quanto à questão salarial e a promoção na carreira, o autor entende que é necessário refletir e melhorar a estrutura remuneratória e o plano de carreira dos docentes, para que estes possam ascender profissionalmente, mediante a formação e qualificação, e se manter na profissão.

Ao se tratar dos cursos previstos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), definiu os seguintes cursos: 1) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) de educação profissional técnica de nível médio; 3) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No ensino médio, atendida a formação geral do educando, pode-se prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. A EPTNM é uma modalidade da educação básica e poderá ser ofertada de forma integrada, concomitante ou subsequente, ao ensino médio (Brasil, 2008). De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012a), os cursos da EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Rezende (2020) aponta que a educação profissional está se expandindo cada vez mais pelo país. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2020a), em 2019 o Brasil teve aproximadamente 1,9 milhão de matrículas na EPTNM e pretende-se alcançar o número de 4,8 milhões de matrículas até 2024, garantindo que 50% dessas matrículas estejam na rede pública (Brasil, 2014).

O aumento do número de vagas para alunos da EPTNM em instituições federais é resultado da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Até 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas no Brasil. Em 2005 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criou o plano de expansão da RFEPCT, com o objetivo de aumentar a presença da rede pelo país. Em 2020, a RFEPCT chegou a 661 unidades (considerando todos os *campi* das instituições vinculadas) e está presente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (Brasil, 2020b). Fazem parte da rede: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 Centros Federais de Educação Tecnológica; 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; o Colégio Pedro II.

Portanto, o objetivo deste artigo é fazer uma análise formal da docência na EPTNM no Brasil, dando destaque às leis e a outros regulamentos da legislação educacional do país, relacionados principalmente à educação profissional e à formação de professores para a educação profissional, desde a criação das primeiras escolas técnicas no Brasil até o momento atual da EPTNM.

2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA EXPANSÃO

As primeiras escolas técnicas no Brasil surgiram após o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), do então presidente Nilo Peçanha, que determinou a criação de Escolas de Aprendizes Artífices em cada capital dos estados da República, com a função de ofertar o ensino profissional primário gratuito, para formar operários e contramestres.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas com o intuito de facilitar que os menos favorecidos pudessem adquirir meios para sua sobrevivência, proporcionando a seus filhos o preparo técnico e desenvolvendo neles hábitos de trabalho, formando cidadãos úteis à nação; ou seja, inicialmente, as escolas técnicas no Brasil foram criadas para os pobres, com o objetivo de formar mão de obra trabalhadora para os trabalhos manuais. Guimarães (2018) relata que para a classe dominante – composta pelos donos dos meios de produção e das riquezas – era destinada a educação propedêutica, incluindo ampla formação cultural e acadêmica, e à classe trabalhadora cabia uma outra forma de educação, voltada para as atividades instrumentais de caráter profissional.

Com a falta de professores para o ensino profissional nas Escolas de Aprendizes Artífices, foi criada em 1917 a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, para formar professores habilitados a ensinar nos cursos profissionais ofertados pelas Escolas de Aprendizes Artífices. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz encerrou suas atividades relacionadas à formação de professores para o ensino profissional em 1937, após formar apenas 381 professores em um período de 20 anos, demonstrando que essa experiência de formar professores para a educação profissional teve pouco sucesso (Machado, 2019).

O ensino profissional passou a ser obrigatório em 1927 em todas as escolas primárias que recebiam auxílio ou eram mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e em outras instituições semelhantes a este, através do Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927 (Brasil, 1927), que determinou a instalação de aulas de artes e ofícios nessas instituições e abriu caminho para que os governos dos estados criassem novas escolas de instrução técnica. Segundo Machado (*apud* Guimarães, 2018, p. 104), “as características que marcam o ensino técnico deste período, como a fragmentação, a dispersão, o fraco desenvolvimento e o seu caráter marginal são frutos do tipo de estrutura econômica predominante até então”.

No governo de Getúlio Vargas foi decretada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937 (Brasil, 1937), que atribuiu aos estados a obrigação de ofertar o ensino pré-vocacional profissional, colocando essa questão como primeiro dever do estado em matéria de educação. Os estados deveriam fundar novas instituições de ensino profissional e auxiliar na criação das novas instituições por iniciativa de associações particulares ou profissionais, ficando as indústrias e os sindicatos obrigados a criar escolas de aprendizes, de acordo com sua especialidade, para os filhos dos sindicalizados e operários da indústria.

Essa constituição deixou muito claro que o ensino pré-vocacional profissional seria destinado às classes menos favorecidas, que não dispusessem de recursos para custear a edu-

cação em instituições particulares. Ainda em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus, com a proposta de ofertar ensino profissional em várias áreas.

A década de 1940 foi importante para a evolução e difusão da educação profissional no Brasil, sendo esta projetada em âmbito nacional, porém voltada para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse período o país passou por uma fase de expansão da industrialização e foram criadas várias empresas que contribuíram para o desenvolvimento do país, como a Companhia Siderúrgica Nacional, fundada em 1941, e a Companhia Vale do Rio Doce, em 1942.

O êxodo rural, causado pela crise do café, juntamente com o crescimento da indústria, fez crescer a demanda por trabalho e impulsionou a reorganização da educação profissional no país. Cabe destacar que, até 1942, o ensino técnico era marcado por iniciativas pontuais, pois não existia um sistema nacional de educação. O ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas economicamente e até o momento não havia uma relação direta entre o mercado de trabalho e a educação profissional (Pedrosa, 2020).

Em 1942, os Liceus industriais foram extintos e transformados em Escolas Técnicas Federais e Escolas Industriais Federais, pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942a), que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Essas novas instituições ficaram responsáveis por oferecer a formação profissional em âmbito federal.

O aumento do número de instituições de ensino industrial fez crescer a demanda por professores para o ensino industrial, o que impôs a criação de regulamentações para a formação desses professores. De acordo com Machado (2013), a Lei orgânica do ensino industrial foi a primeira legislação a tratar da formação de professores para a educação profissional. O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942b) – Lei orgânica do ensino industrial –, definiu no Art. 54. § 1º que “a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”.

O ensino industrial foi dividido em dois ciclos de cursos, sendo o primeiro composto pelos cursos industriais, artesanais, de mestria e de aprendizagem; e o segundo ciclo pelos cursos técnicos e pedagógicos. Os cursos pedagógicos eram destinados à formação de professores para o ensino industrial e os habilitavam em “didática do ensino industrial”, a partir de disciplinas de cultura pedagógica, e tinham a menor duração (um ano) entre os cursos do ensino industrial.

Ainda em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942c), que ficaria responsável por organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial por todo o país para os industriários. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) só foi instituído quatro anos depois, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946a), ficando atribuída à Confederação Nacional do Comércio (CNC) a função de criar o SENAC e organizar as escolas de aprendizagem profissional comercial. Também em 1946 foi regu-

lamentado o ensino agrícola, com a função de preparar profissionalmente os trabalhadores da agricultura, por meio do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946b).

Nos anos seguintes aumentou rapidamente a demanda por professores do ensino profissional, principalmente com a expansão pelo país do Sistema S – SENAI, SENAC, entre outras. Nessa época, apesar de já ter sido instituída por Lei a regulamentação para a formação de professores de disciplinas de cultura técnica, através da Lei orgânica do ensino industrial, o que acontecia na prática não atendia à legislação, pois o país ainda não possuía número suficiente de profissionais formados – para serem professores da educação profissional – que atendessem à procura.

Sendo assim, o que ocorria era que em boa parte dos cursos de ensino profissional eram contratados como professores aqueles que eram “bons de prática”, que sabiam realizar determinada função, o que não era o ideal, porque o saber como ensinar e o saber como se aprende são diferentes do saber fazer (Pedrosa, 2020). Essa cultura, adotada nesse período, ainda permanece nos dias atuais, conforme poderá ser percebido adiante.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 1961, através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Essa Lei reconheceu que o ensino técnico de grau médio abrangia os cursos industriais, comerciais e agrícolas e que estes seriam ofertados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, de no mínimo três anos.

Segundo Guimarães (2018), com essa Lei os cursos de ensino técnico passaram a ser equivalentes aos de ensino médio, no sentido de permitir aos formados dos cursos profissionalizantes o prosseguimento dos estudos em qualquer curso de nível superior, situação que não era possível anteriormente.

A Lei nº 4.024/1961 também definiu que a formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico seria realizada em cursos especiais de educação técnica. Ademais, permitiu, durante o tempo em que não houvesse um quantitativo adequado de professores formados pelos cursos especiais de educação técnica para suprir a demanda desses professores pelas instituições, a atuação como professores dos profissionais liberais formados (cursos superiores) em áreas correspondentes à área do curso técnico no qual se iria lecionar, ou dos profissionais que possuíssem habilitação técnica na especialidade do curso técnico.

Para Machado (2019), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, trata a formação de professores para a educação profissional de forma distinta e discriminativa, uma vez que determina que os professores da educação técnica seriam formados em cursos especiais de educação técnica e que os professores da formação geral seriam formados pelas faculdades de filosofia, ciências e letras. De acordo com a autora, o termo especial traz uma ambiguidade, pois pode significar o que é próprio, exclusivo a algo ou a alguém, mas também se remete ao que é eventual, ocasional e não regular.

Em 1968, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), apresentou nova regulamentação para a formação de professores para atuar nas disciplinas técnicas do ensino de segundo grau, definindo que a formação deveria ocorrer apenas em nível superior. Com isso, em 1971 (Brasil, 1971a), foram definidos dois “esquemas” de formação de professores para as disciplinas específicas do ensino de nível técnico, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.

O primeiro esquema era destinado aos diplomados em curso de nível superior relacionado à habilitação pretendida, ficando sujeitos à complementação pedagógica, com duração de 600 horas. O segundo esquema foi previsto para os diplomados em cursos técnicos de nível médio, os quais deveriam cursar, além das disciplinas da complementação pedagógica prevista no esquema I, as disciplinas propedêuticas e de conteúdo relativas à habilitação pretendida, podendo variar a duração do curso entre 1080, 1280 ou 1480 horas de acordo com a área de habilitação (Costa, 2016). Os alunos que concluíam o curso, independentemente do esquema, recebiam o título de licenciado, que o habilitavam a ser professores em disciplinas específicas do ensino de nível técnico, de acordo com a área de habilitação cursada.

Já a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971b), estabeleceu como obrigatória, no ensino de primeiro e segundo graus, a preparação para o trabalho, como sendo um elemento para formação integral do discente, colocando como possibilidade a concessão de habilitação profissional no ensino de segundo grau, a ser definida pelo estabelecimento de ensino, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional.

3 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após 35 anos da criação das primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), representou um novo marco para a história da educação, por estabelecer as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei, em seu Art. 62 estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996), mas deixou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) especificar como seria a formação dos professores da educação profissional.

Em 1999, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que passaram a vigorar a partir do ano de 2001 – a nomenclatura “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” só foi definida a partir do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 (Brasil, 2005, p. 1), em substituição à expressão “Educação Profissional de Nível Técnico”. Em um único artigo a tratar sobre o assunto, o CNE definia no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999 (Brasil,

1999, p. 5): “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”.

Ao permitir que a formação do professor da educação profissional de nível técnico pudesse ser realizada em serviço, o CNE se posicionava a favor de uma concepção de que o professor da educação profissional não precisa de formação prévia para lecionar e que somente o fato de o sujeito ter o domínio do conhecimento específico da área de formação do curso técnico seria o bastante para que ele se torne professor. Corrobora esse pensamento a seguinte determinação: “as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional [...]” (Brasil, 1997).

Além disso, o CNE retomava a possibilidade da formação dos professores para a educação profissional de nível técnico em programas especiais; ou seja, programas ocasionais, eventuais e não regulares. Costa e Malta (2018) fazem uma reflexão sobre a política de formação de professores para a educação profissional ao longo dos anos no Brasil:

Sobre a formação de professores para a educação profissional no País observamos regulamentações emergenciais com trajetórias formativas aligeirados, descontínuas e fragmentadas, o que é recorrente na história dessa formação, que tem em sua gênese marcos regulatórios que se materializam por meio de programas inicialmente de caráter emergencial, mas que, no entanto, acabaram por se tornar permanentes. (Costa; Malta, 2018, p. 227)

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), que regulamentava aspectos da Lei nº 9.394/1996 referentes à educação profissional, trazia em seu Art. 5º a seguinte afirmação: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Com isso, eliminou-se qualquer possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino profissional, estimulando ainda uma educação tecnicista. Essa situação perdurou de 1997 a 2004, quando o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) reestabeleceu a possibilidade de formação profissional técnica integrada ao ensino médio e revogou o Decreto nº 2.208/1997. Ciavatta (2014) explica que:

Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas [...]. (Ciavatta, 2014, p. 197)

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em diversos aspectos referentes à educação profissional e incluiu uma seção específica para tratar da EPTNM. Segundo Costa e Malta (2018,

p. 220) a “Lei nº 11.741/2008 alterou os dispositivos da LDB visando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”.

Essa inclusão contribuiu para aproximar o ensino profissional do ensino médio, uma vez que a EPTNM passou a ser uma modalidade da educação básica e, entre as formas de oferta da EPTNM, a modalidade integrada ao ensino médio é a mais relevante para a formação completa do estudante, por integrar os saberes da formação geral aos da formação específica para o trabalho e aos da ciência e da cultura. Ciavatta (2014, p. 198), a respeito da palavra integrado, diz que ela se remete “[...] por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico criadas em 1999 só foram revogadas em 2012, quando o CNE, através da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012a), passou a regulamentar que a formação inicial para a EPTNM poderia ocorrer em cursos de graduação e em cursos de licenciatura ou de outras maneiras, conforme a legislação e outras regulamentações do CNE. A partir dessa nova Resolução, o CNE deixou de considerar a formação em serviço em sua regulamentação, o que foi um avanço importante visto da perspectiva da formação de professores. No entanto, essa Resolução ainda permitia que sujeitos com qualquer graduação pudessem lecionar nos cursos de EPTNM e que os professores em exercício profissional docente ou aprovados em concurso público que não possuísem licenciatura pudessem ter o direito de reconhecimento dos seus saberes docentes relativos à experiência docente, considerando equivalência entre tais saberes adquiridos em serviço e o título de licenciado.

O CNE definiu, como prazo máximo, até o ano de 2020 para que os docentes pudessem obter essa equivalência, considerando a equivalência como uma “excepcionalidade”. Ao permitir a equivalência dos saberes experienciais docentes à licenciatura, o CNE, com essa regulamentação, sinalizava novamente a favor de uma formação experiencial para os professores da EPTNM, desestimulando a formação continuada destes e colocando no mesmo patamar os profissionais que estudaram vários anos para se formar professores, através de cursos de licenciaturas, e os demais sujeitos que estavam professores na EPTNM.

Faz-se necessário ainda observar que aquilo que o CNE nomeia de “excepcionalidade” na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012a), na verdade já vinha ocorrendo há anos nas políticas de formação de professores para a EPTNM, que são sempre tratadas de forma corriqueira, provisória e sem a atenção merecida pela legislação brasileira. De acordo com Costa e Malta (2018):

No Brasil, desde 1909 quando o Estado assume a responsabilidade de organizar políticas para o ensino técnico, a formação de professores para essa modalidade de ensino, tem sido elaborada por princípios de fragmentação do saber/conhecimento, por programas efêmeros, emergenciais e aligeirados. (Costa; Malta, 2018, p. 214)

Quanto à EPTNM, Ciavatta (2014) relata que a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 mantém o espírito de outros documentos destinados à educação profissional, com uma visão empresarial, orientando uma formação profissional direcionada para o mercado de trabalho, através de um currículo direcionado por competências para a empregabilidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), é uma das propostas mais importantes para a educação que já foram aprovadas, pois prevê um plano nacional de longo prazo, com vigência de dez anos (2014 a 2024), regulamentando diretrizes, metas, financiamentos, mecanismos de acompanhamento e avaliação e estratégias para a política educacional, tornando possível a continuidade das iniciativas na área de educação mesmo com a troca de governo.

Entre as 20 metas definidas no PNE, duas se referem à educação profissional. A meta 10 prevê o oferecimento de, “[...] no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; e a meta 11 pretende “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014).

Infelizmente, quase findando o prazo de validade do PNE (2014 a 2024), ainda se está longe de serem cumpridas essas metas. No que se refere à meta 10, conseguiu-se alcançar apenas 1,6% das matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, ante os 25% propostos; e quanto à meta 11, foi atingido aproximadamente 39% do total de matrículas da EPTNM em que se deseja chegar – 4,8 milhões de matrículas (Brasil, 2020a, p. 15).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), entrou em vigor em 2021, definindo as novas e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, revogando as Diretrizes anteriores. De acordo com Ramos (2021), essa Resolução representa um retrocesso para educação profissional, uma vez que limita a 1800 horas a carga horária dos conteúdos da formação geral nos cursos de EPTNM na forma integrada ao ensino médio, o que pode dificultar a formação integral dos estudantes.

A autora também defende que essa Resolução prioriza a forma de oferta concomitante e subsequente em relação à modalidade integrada – a qual deveria ser a prioridade para a EPTNM –, ao permitir saídas parciais de qualificação profissional técnica, fragmentado o currículo de formação desses cursos e podendo desestimular a continuidade dos estudos. Oliveira e Costa (2018) fazem considerações relevantes sobre a modalidade de oferta da EPTNM integrada ao ensino médio:

Os defensores dos cursos integrados não enxergam nessa forma de oferta apenas uma política educacional de escolarização, formação de mão-de-obra ou melhoria do ensino médio. Trata-se antes, de uma estratégia contra a desigualdade social brasileira. Essa forma de ensino permite ao aluno, filho da classe trabalhadora,

uma formação integral, que mesmo não revertendo sua necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho, lhe permite o desenvolvimento de outras potencialidades humanas e a possibilidade de rompimento com a histórica subalternidade social. (Oliveira; Costa, 2018, p. 128)

A Resolução CNE/CP nº 1/2021, além de trazer as mesmas normativas da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 sobre a formação dos professores para lecionar na EPTNM, remove o prazo máximo da permissão de até o ano de 2020 para obtenção da equivalência entre os saberes relativos à experiência docente e o título de licenciado e passa a permitir que profissionais com “notório saber” possam lecionar na formação técnica e profissional.

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

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

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

§ 3º Inserem-se no disposto do *caput* os profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Brasil, 2021, p. 17)

Ao regulamentar o “notório saber” para a EPTNM, o CNE deixa claro que os profissionais graduados ou com título de mestre ou doutor, após terem suas competências profissionais avaliadas pelos sistemas de ensino, poderão lecionar os conteúdos das áreas afins da sua formação ou experiência profissional.

Como se não bastasse a permissão do “notório saber”, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), volta a permitir a formação em serviço nos casos em que houver falta de profissionais com experiência comprovada na área objeto do curso técnico ou de profissionais com licenciatura, ainda sem definir nenhum critério para o julgamento de como seria considerada tal falta de profissionais.

De acordo com Costa (2020), o discurso da falta de profissionais licenciados para atuarem como professores da educação profissional em instituições de ensino técnico gera diversos remendos legais anexos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que se apresentam como medidas inicialmente provisórias que vão se tornando per-

manentes, buscando atribuir legalidade à atuação, como professores, de profissionais sem formação para tal.

4 A DOCÊNCIA NA EPTNM

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica (Mazzotti; Gewandsznajder, 1999), a partir da qual buscou-se construir um referencial teórico para dar embasamento à pesquisa. De acordo com Rampazzo (2005, p. 53), “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para fundamentação teórica [...]”. Ao encerrar a parte teórica da pesquisa, partiu-se para a realização da pesquisa de campo.

Foram utilizados como *locus* da pesquisa o IFMG e o CEFET-MG. As instituições foram escolhidas como campo empírico da pesquisa em razão de ambas possuírem um número expressivo de professores atuando na EPTNM (Dias; Freitas; Moraes, 2020). Além disso, as instituições escolhidas são públicas e ofertam educação de alta qualidade, de forma gratuita, para seus alunos. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuam na EPTNM e que realizaram algum curso de formação docente.

Nesta pesquisa foram selecionados para participação 8 professores, de forma aleatória, sendo 4 professores do CEFET-MG e 4 professores do IFMG. Inicialmente se fez contato por *e-mail* com os diversos Coordenadores de Curso/Chefes e Sub-Chefes de Departamento dos vários *campi* do CEFET-MG e do IFMG, através do *e-mail* disponibilizado no sítio eletrônico das instituições, para que estes indicassem os professores com o perfil desejado para esta pesquisa e seus respectivos contatos de *e-mail*. A partir das respostas foi gerada uma lista para cada instituição com os possíveis participantes, com base na qual foi feito o sorteio aleatório de 4 participantes de cada instituição. Em seguida, foi feito o contato por *e-mail* com os possíveis participantes sorteados, no qual se fez o convite para a participação na pesquisa.

Os participantes que fizeram parte desta pesquisa pertencem aos *campi* Belo Horizonte (*campi* I e II) e Curvelo, do CEFET-MG, e aos *campi* Bambuí, Governador Valadares e Sabará, do IFMG. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, via Plataforma Brasil, para aprovação, e as atividades envolvendo seres humanos só se iniciaram após a aprovação do projeto pelo CEP. Os pesquisadores obtiveram autorização das instituições para a realização da pesquisa.

Neste trabalho se adotou uma abordagem qualitativa, para buscar o conhecimento a partir da visão dos sujeitos investigados, inseridos em seu contexto social (Lüdke; André, 2018). A entrevista foi o instrumento de coleta de dados utilizado. Essa técnica tem como grande vantagem a obtenção imediata da informação desejada e ainda permite ao entrevistador a possibilidade de esclarecer melhor alguma resposta dada pelo entrevistado durante a própria entrevista, o que a torna um instrumento robusto para a coleta de dados em

pesquisas qualitativas, sendo possível abarcar questões de forma mais aprofundada, que não seriam possíveis com outros instrumentos de coleta de dados, como afirmam Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 168): “[...] a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Após a fase de coleta dos dados, por meio das entrevistas, procedeu-se à análise dos dados, utilizando-se como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a partir da análise categorial. A análise de conteúdo é uma forma de análise das comunicações, em que se busca os significados do conteúdo das mensagens, de acordo com o seu contexto, podendo ser definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

Nesta seção são apresentadas e discutidas questões da profissão docente e da atuação do professor na EPTNM, as quais podem auxiliar na melhor compreensão de aspectos específicos a respeito da profissão docente e da EPTNM.

A profissão de professor está associada a diversas atribuições além de lecionar, uma vez que, conforme ressalta Costa (2020, p. 13), “o professor além de dar aula, faz pesquisa, escreve, orienta trabalhos, publica textos, livros, artigos, participa de eventos, faz eventos, dentre muitas outras atividades”. A fala do Professor 3 exemplifica a gama de atividades que um professor realiza e demonstra como a docência é uma atividade de alta complexidade:

Então, eu acho que talvez a principal atividade seja a questão de estar lecionando as aulas. Além disso, atividades de ensino, que envolve ali o ensino na sala de aula e também é...atendimento a alunos, para tirar dúvidas, correção de relatórios, trabalhos, provas, isso que envolve ensino de forma geral, preparação de aulas, preparação de material...Tem também é a parte de pesquisa, então, lá no *campus*, a gente tem uma certa demanda assim por pesquisa, por que lá é um *campus* agrícola [...] então a gente faz muita atividade de pesquisa [...] orientação de TCC [...] e, além disso, tem também as atividades de extensão, sabe? Porque lá a gente já fez projeto com farmácia, projeto de utilização de rotas, já fez projetos em escolas, tipo de conscientização de consumo energético, já fez projeto tipo numa creche [...] além dessas, tem muita é atividade de comissão lá também, sabe, então por exemplo, tem uma comissão de ambientes que eu faço parte, aí vai chegar um professor novo, três professores novos, onde eles vão ficar? Onde vai ser a sala? Tem que reformar algo? (P3, 2021)

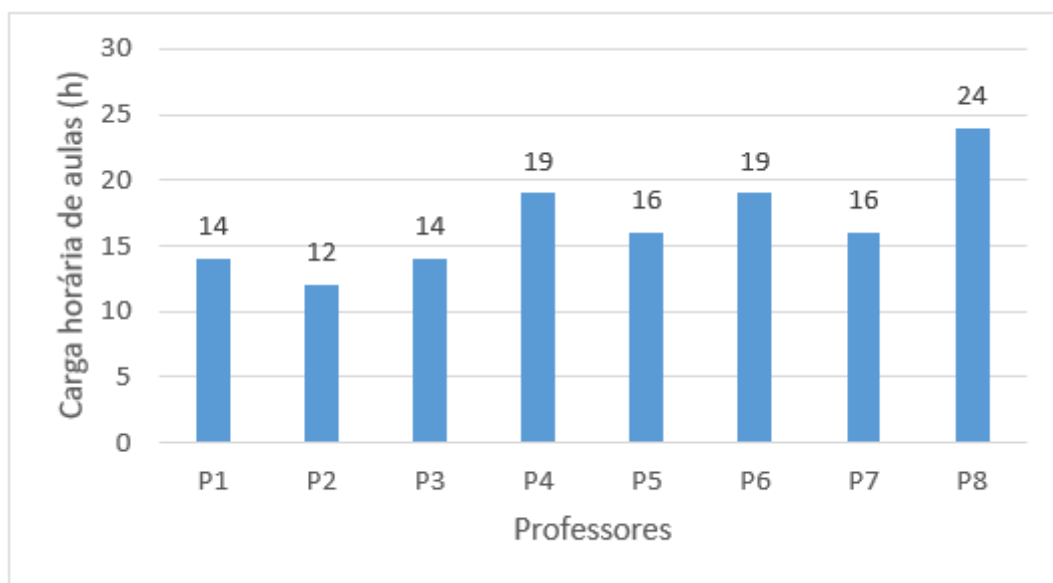
Podemos inferir que na prática os professores investigados executam atividades de acordo com o estabelecido na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012b), que rege a carreira desses docentes:

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e

as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. [...] Art. 20. O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional [...]. (Brasil, 2012b)

Todos os docentes entrevistados têm o regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. A carga horária semanal de aulas de cada professor pode ser vista no Gráfico 1. Além do tempo da aula em si, um professor necessita de muitas horas para outras atividades relacionadas diretamente com a aula, como o planejamento da aula, a preparação do material, a elaboração/correção de atividades avaliativas, o preenchimento de diários, entre outras. Considerando-se que para cada hora de aula gasta-se uma hora a mais com os aspectos relacionados a ela, a carga horária de trabalho semanal dos professores P4, P6 e P8, relacionada somente com a atividade de ensino, seria de 38h para P4 e P6 e de 48h para P8. Conforme afirmado anteriormente, os docentes realizam diversas outras tarefas além da atividade de ensino, o que leva a duas situações possíveis para os docentes com alta carga horária de aulas: 1) esses docentes irão trabalhar uma carga horária acima do seu regime de trabalho, para executar outras tarefas inerentes à atividade docente; ou 2) não terão tempo para executar outras tarefas inerentes à atividade docente, inviabilizando as atividades de pesquisa, extensão e gestão, que também são tão importantes quanto a atividade de ensino.

Gráfico 1 – Carga horária semanal de aulas, por professor.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir de dados da pesquisa.

No caso da P4, além da atividade de ensino, ele faz parte de um grupo de pesquisa, coordena um curso Técnico em Edificações e é presidente da comissão disciplinar discente do *campus* em que atua. Quanto ao P6, além da atividade de ensino, ele atua em diversas comissões e é coordenador do setor de estágio e orientador de estágio. O P8 não realiza outras tarefas que não estejam relacionadas com a atividade de ensino. Assim, pode-se concluir que P4 e P6 se enquadram no caso 1 e que P8 se enquadra no caso 2, sendo que provavelmente P8 está também trabalhando além de seu regime de trabalho e P4, P6 e P8 estão sobrecarregados.

Ao se questionar os participantes com a questão: “quais motivos levaram você a seguir a carreira docente?”, foram relatados vários motivos diferentes, como a oportunidade surgida de se tornar docente, a insatisfação com o emprego anterior, o fato de não conseguir emprego em outra profissão, a flexibilidade de horários, entre outros. Os trechos a seguir exemplificam essa questão:

[...] Sinceramente foi e era para onde eu tinha para crescer no caso né, de técnico logo depois eu tinha para crescer era ser professor e de lá para cá tentar ser supervisor e tal. Não foi algo que eu queria ser, não foi algo que tipo eu quero ser professor não, não foi algo assim não. (P2, 2021)

[...] Como eu me tornei professora por necessidade da instituição e por oportunidade né, então no começo eu vi aquilo ali como oportunidade de trabalhar numa área que eu gostava, de ver se eu gostaria de ser professora, então no início eu me testei, eu tinha poucas aulas, não eram muitas aulas, então eu meio que testei a possibilidade de ser professora [...]. (P7, 2021)

[...] Na época eu estava insatisfeito nessa empresa com algumas coisas e eu estava procurando outras oportunidades de trabalho, então eu fiz o processo seletivo [...] e aí deu tudo certo, eu comecei a lecionar mais por força da minha insatisfação na época com meu último emprego [...]. (P5, 2021)

Uai, eu comecei a dar aula de forma despretensiosa, vi essa oportunidade e fui lá ver, aí comecei a dar aula e gostei. O que mais me motivou era o fato de você não ter um chefe ali em cima de você [...] eu nunca gostei também de rotina sabe, assim, por mais que você tem um horário ali semanal, você não tem aquela, pelo menos para mim, ter aquela obrigação de estar lá todo dia [...]. (P3, 2021)

A partir das motivações apresentadas, pode-se deduzir que, na maior parte dos casos, a docência surge como um caminho profissional secundário, que não foi planejado inicialmente. Ademais, a facilidade que os profissionais das diversas áreas encontram para ingressar na carreira docente, mesmo sem a formação para atuar como tal, juntamente com as motivações como as que foram apresentadas, contribui para desvalorização da profissão, pois muitos profissionais que não têm a oportunidade de atuar diretamente em campo na sua área de formação ou que estão insatisfeitos em outras profissões buscam a docência como uma alternativa de trabalho.

Assim, a profissão docente pode ser considerada uma profissão difícil, devido à natureza das atividades que o professor realiza, e desvalorizada, como pode se perceber nas falas dos próprios participantes da pesquisa, a exemplo do P4, que diz: “é impressionante sabe, porque aí eu percebi que para ser professor hoje é muito difícil, minha mãe é, minhas tias, então assim, eu sempre tive isso em casa e eu sei o quanto é difícil e desvalorizado a profissão [...]” (P4, 2021); e do P6, o qual afirma: “às vezes era uma questão de cansaço, porque às vezes eu dava aula às 7h da manhã em um dia e no mesmo dia eu dava aula à tarde e dava aula à noite [...]” (P6, 2021).

O professor da EPTNM, ao iniciar na carreira como docente, encontra muitos desafios e dificuldades. A maior parte dos entrevistados relatam que no início da carreira tiveram dificuldades com o planejamento e preparação das aulas, em atuar em muitas disciplinas diferentes na mesma época, em atuar em vários níveis de ensino e em ter o controle da sala de aula.

No início eu tive bastante dificuldade, porque eu entrei em todas as modalidades ao mesmo tempo [...] era muito comum que eu preparava uma aula para o curso integrado e ia dar essa aula e tinha que modificar completamente a aula porque o conteúdo não estava adequado, a forma de dar não estava adequada, a mesma coisa às vezes errando no superior, pôr às vezes dar um conteúdo muito básico, eu tinha que aprofundar um pouco mais, então fazer e dosar esse conteúdo era algo difícil [...]. (P1, 2021)

No começo foi bem difícil, de diversas formas, você não sabe como se comportar, como preparar uma aula. Muitas dificuldades, porque eu tinha experiência da engenharia, então a experiência docente que eu tive foi experiência docente como aluna dentro de sala de aula, então o que eu sabia fazer como professora era aquilo ali dentro da sala de aula que eu tinha visto meus professores fazerem [...] ao mesmo tempo a falta de preparo e a falta de conhecimento para aquilo ali quase me impediu de continuar, porque eu parava e pensava... Será? Será que dá para fazer isso aqui? Eu não havia tido nenhum ensinamento [...]. (P7, 2021)

[...] Acho que do ponto de vista do planejamento eu tive muita dificuldade, assim, a gente precisa atuar com uma ementa, passar por tais informações, qual é a forma que eu vou passar, eu acredito que principalmente no ponto de vista do planejamento [...] eu fui aprendendo esse planejamento no decorrer dos anos [...]. (P2, 2021)

[...] o que eu tive de choque foi em relação à quantidade de reprovações da minha disciplina, eu mesma assustei, porque eu estava com alguns conteúdos e querendo passar aqueles conteúdos, mas a turma não respondia sabe [...] tivemos que entrar naquela que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, nisso foi terrível, nossa, não é fácil não. (P8, 2021)

A partir das falas desses docentes, percebe-se que a falta de formação para a docência, principalmente nesta etapa inicial da carreira, que é tão importante e decisória para o futuro na profissão (Nóvoa, 2009), faz com que os docentes se sintam perdidos e ajam por intuição, na forma de tentativa e erro, o que causa muito sofrimento aos docentes, conforme já relatado também por Costa (2020, p. 64): “[...] exercer a profissão docente sem se

ter formado para ela causa angústia. Muitos confessaram se sentir perdidos em relação às práticas pedagógicas, a como avaliar, às metodologias e técnicas”.

Os próprios docentes entrevistados reconhecem que a formação docente poderia ter ajudado no início da carreira docente e nas dificuldades da profissão:

Eu acredito que muitas coisas que eu aprendi durante 16 anos, a gente vai aprendendo na marra, que a formação docente já me colocaria um pouco para frente né, nesse sentido, tipo como lidar com os alunos, algumas formas de como ensinar, avaliar, etc., nesse sentido que eu acho [...]. (P2, 2021)

Ah sim, se eu tivesse tido algo no início que me ajudasse, pelo menos uma coisa básica que me ajudasse ali a ter um mínimo de entendimento, teria ajudado, teria batido menos a cabeça em cima disso, se fosse um treinamento que provavelmente empresas dessem, assim se tivesse treinamento já era melhor que nada, você não sabia nem como que monta uma prova, você vai montar sua primeira prova nesse treinamento, por exemplo. (P1, 2021)

Ajuda e muito, porque vai dar ferramentas para o professor, se o professor quiser usar essas ferramentas ele melhora, ele melhora a sala de aula, faz aulas mais positivas, ele melhora o relacionamento com o aluno também, ele vai ter um outro olhar para a didática [...]. (P8, 2021)

Alguns participantes entrevistados se queixaram da falta de apoio e organização das instituições em que atuam, ao não ofertarem uma formação mínima inicial para os docentes que ingressam na instituição, formação que pudesse dar suporte aos professores para que estes pudessem entender melhor o funcionamento da instituição e dos processos administrativos, por exemplo.

[...] Logo que eu entrei na instituição em 2018, a gente entra e não conhece nada da estrutura, a gente não teve treinamento sobre a estrutura da instituição, a gente não teve formação nenhuma [...] a instituição não propiciou a formação docente e não propiciou a formação para as áreas administrativas, se você não for atrás, se você não for autodidata, se você não correr atrás, não buscar resoluções e buscar informações, as coisas não acontecem. (P7, 2021)

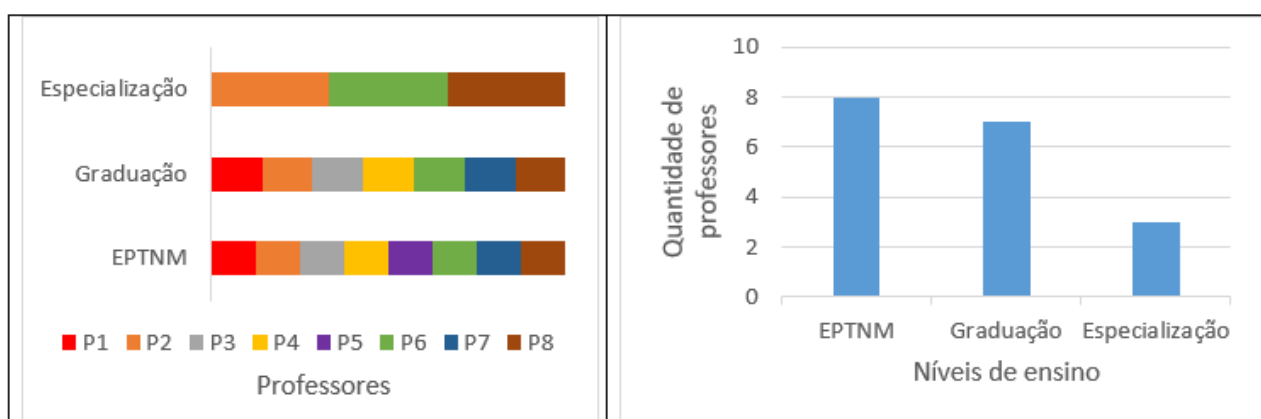
Ao se depararem com as dificuldades e desafios na carreira de professor, os docentes da EPTNM procuram superá-las por si mesmo, testando estratégias diferentes para o que julgam que deu errado ou buscando estudar e também procuram ajuda com outros profissionais da escola, como os pedagogos e principalmente os outros professores, na busca por entender melhor como seria possível melhorar a sua atuação docente e superar os desafios.

Bom, quando eu tive essas primeiras dificuldades eu procurei primeiro entender eu mesmo, e vendo assim na tentativa e erro o que dava certo e o que não dava certo, e procurei na época o setor pedagógico da escola para conversar e poder entender um pouco melhor a realidade daqueles alunos e como era aquilo, porque eu não

estava entendendo absolutamente nada e aí eu fui no setor pedagógico da escola para eles poderem me ajudar também a como lidar com aquela situação. (P1, 2021)
 Eu buscava conselhos de amigos na época, eu tinha um grupo de professores e a gente ia, trocava muito experiência [...]. (P5, 2021)
 [...] A troca de ideias também é muito legal, “ah professor eu tô fazendo isso”, “pô que legal que está fazendo isso, na minha matéria também”, essa é a forma como eu tento melhorar. (P2, 2021)

O Gráfico 2 demonstra em quais níveis de ensino os docentes atuam. Todos os docentes (100%) atuam na EPTNM, sendo que 7 (87,5%) atuam também na graduação e apenas 3 (37,5%) atuam em programas de pós-graduação *lato sensu*. O docente P5 é o único que atua somente na EPTNM e os docentes P2, P6 e P8 atuam nos três níveis de ensino – EPTNM, graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 2 – Atuação dos docentes, por nível de ensino.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir de dados da pesquisa.

Os docentes entrevistados relataram que existem muitas diferenças entre atuar na EPTNM em relação a outros níveis ou modalidades de ensino. Na visão dos entrevistados o aluno da EPTNM é um aluno mais participativo, mais interessado, mas também mais imaturo e mais inseguro se comparado a alunos de outros níveis de ensino:

[...] Já na EPTNM você tem que ficar controlando a participação, senão você não consegue dar aula, sabe? Então essa é uma grande diferença dos dois cursos, porque eu vejo uma participação muito maior dos alunos do técnico, do que da graduação. E o próprio interesse também, sabe? Os alunos do técnico eles têm curiosidade [...]. (P4, 2021)

[...] Eles têm uma maturidade menor, você tem que de certa forma saber mesclar uma certa disciplina ou rigidez com uma atividade de se aproximar deles, e eles têm uma abertura para isso, entrar um pouco mais no mundo desses alunos para conseguir conquistá-los, então é diferente [...]. (P1, 2021)

[...] Então, assim do técnico você via que eles estavam realmente ali buscando conhecimentos, ele estava ali dentro da empresa como auxiliar e era uma chance dele ter uma promoção [...] é uma busca diferente de conhecimentos, de informações, de tudo, sabe? (P6, 2021)

Devido a esse perfil de aluno e ao nível de ensino, a EPTNM exige que o professor utilize estratégias de ensino diferentes (Machado, 2019), como explicam P8 e P3:

[...] Quando eu cheguei na sala de aula aqueles meninos conversando demais, você chamava atenção, na verdade eu ficava mais tempo chamando atenção dos alunos para fazer silêncio em disciplina teórica do que dando a disciplina mesmo, então assim, a gente tem que envolver os alunos de uma forma diferenciada, você tem que trabalhar é com tarefas, o pessoal que está chamando hoje de projetos né, chegar com projetos e dividir em grupos, não tinha mais a importância que a sala de aula tem do quadro/giz, exposição do professor tem para o curso de engenharia, então para o curso técnico você tem que envolver a turma de uma outra forma [...].

(P8, 2021)

Eu acho que a primeira coisa que eu sinto diferença é o material, sabe? Por exemplo, dar aula de eletrônica ou circuitos eletrônicos, as matérias que eu mais trabalhei, quando é no ensino técnico eu busco ali um livro com um nível de aprofundamento mais baixo, agora quando é por exemplo nas engenharias, eu já pego um livro assim que aprofunda mais [...]. (P3, 2021)

Pimenta (2005, p. 18) afirma que “[...] professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos”, assim sendo, o professor da EPTNM, além de ensinar o conteúdo das disciplinas, muitas vezes também atua na formação cidadã dos discentes, dá conselhos e orienta os alunos profissionalmente, conforme alegam P1, P2 e P7:

[...] Uma educação não formal, que ali você tem aquele contato com o aluno, você vai interagir com eles até criar uma certa familiaridade ali com eles, porque você consegue de certa forma orientá-los melhor, consegue ajudá-los, não apenas na atividade da sua disciplina, mas também até um pouco na própria vida do aluno [...].

(P1, 2021)

[...] Os alunos do técnico, de forma geral, e no integrado no caso, que é nossa realidade, são alunos mais jovens, então assim, geralmente você tem muito daquele processo ainda que quase é um paizão para os alunos, auxiliar os alunos em decisões, isso inclusive é sai muito até do papel, do conteúdo que fala da nossa disciplina [...] realmente ser uma espécie de conselheiro profissional mesmo dos alunos [...]. (P2, 2021)

[...] O aluno do técnico ele não está ali só para aprender, o aprendizado é consequência até diria do próprio processo, ele está ali muito mais para ser escutado, pela insegurança, é um aluno que tem muita insegurança, que busca muito o professor para conversar [...]. (P7, 2021)

Ao se buscar entender se os professores participantes da pesquisa se enxergam mais como professores ou como profissionais da sua área de formação inicial, foi possível identificar que a minoria dos docentes ainda se vê mais como profissionais da sua área de formação inicial.

É, essa é assim (risos). É uma questão boa essa daí, hoje eu me vejo, hoje eu separo bem essas duas coisas, eu sou formado na área de engenharia, sou engenheiro formado, mas eu atuo como professor né, então o engenheiro ele atua em várias atividades né, às vezes como gestor, às vezes como administrador, às vezes até como engenheiro mesmo de projetos e às vezes como professor. Então, eu sou formado em engenharia, mas nesse momento eu atuo como professor [...]. (P5, 2021)

A mudança na forma de como os professores se reconhecem pode ocorrer com o tempo, como afirma Moura (2013, p. 36): “eu já passei por essa fase de dizer que era engenheiro. Faz muito tempo que em todo cadastro, eu informo sou professor! Mas não é todo mundo que diz isso não! [...] Assumimo-nos pela graduação e não pela função que ocupamos”. Essa mudança pode estar relacionada ao sentimento de pertencimento à classe e à construção da identidade como docente, como explica Pimenta (2005, p. 19): “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano [...]”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de institucionalização da formação docente para a atuação na educação profissional ao longo dos anos tem seguido uma trajetória pouco consistente, instável e obscura. Tradicionalmente no Brasil, faltam políticas sólidas que estimulem a busca pela formação docente dos professores da EPTNM; em vez disso, acaba por ser incentivada uma formação fragmentada, em que muitas vezes se prioriza a experiência profissional ou o conhecimento da área técnica profissional em detrimento de outros conhecimentos.

Percebe-se que ao longo dos anos as políticas de formação docente para a EPTNM foram e voltaram, como uma “gangorra”, e regrediram ao início, ao se permitir o “notório saber”. O “notório saber” aumenta o fosso entre os professores da formação geral e da formação técnica, ao priorizar as experiências profissionais em detrimento da formação docente, além de comprometer a profissionalidade docente.

Muitos professores se posicionaram a favor da necessidade de formação docente para os professores da EPTNM, mediante os benefícios que essa formação pode trazer para eles e visto que a falta dessa formação pode ser prejudicial tanto para os alunos quanto para os docentes, que ficam sujeitos às tentativas e erros durante o processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que a formação docente tem um potencial transformador da forma de agir e de pensar do docente, sendo capaz de melhorar diversos aspectos da atuação docente e de deixar o professor mais bem preparado para enfrentar os desafios da sala de aula e as dificuldades que surgem no cotidiano da carreira docente, portanto a formação docente é bem relevante para a formação do professor da EPTNM.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 03 fev. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=62321-rceb001-0-5-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012a. 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: 06 abr. 2020.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Leis Constitucionais**. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Presidência da República, Rio de Janeiro, 24 jan. 1942c. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Servi%C3%A7o%20Nacional%20de%20Aprendizagem%20dos%20Industri%C3%A1rios%20\(SENAI\).&text=2%C2%BA%20Compete%20ao%20Servi%C3%A7o%20Nacional,escolas%20de%20aprendizagem%20para%20industri%C3%A1rios](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Servi%C3%A7o%20Nacional%20de%20Aprendizagem%20dos%20Industri%C3%A1rios%20(SENAI).&text=2%C2%BA%20Compete%20ao%20Servi%C3%A7o%20Nacional,escolas%20de%20aprendizagem%20para%20industri%C3%A1rios). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Presidência da República, Rio de Janeiro, 30 jan. 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Presidência da República, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942a. Disponível em: <https://www2.camara>

ra.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.** Presidência da República, Rio de Janeiro, 10 jan. 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Presidência da República, Rio de Janeiro, 20 ago. 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 17 de abr. de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de jul. de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. **Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de ago. de 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.** Presidência da República, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975827. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. **Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de dez. de 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5194.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário

Oficial da União, Brasília, 29 de nov. de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de ago. de 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do Art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.315%2C%20DE%2023%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201991.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 8 de dez. de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...].** Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dez. de 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições da Rede Federal:** Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. **Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de jul. de 1971a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

Clavatta, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 06 abr. 2020.

Costa, Maria Adélia da. **Formação de professores para educação profissional**: normatizações, metodologias e práticas. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

Costa, Maria Adélia da; Malta, Carmem Eliza. Formação acadêmica dos professores da educação profissional e tecnológica do CEFET-MG. In: Costa, Maria Adélia da (org.). **Ensino, pesquisa e extensão na educação profissional**: integração de saberes e experiências. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 213-229.

Costa, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional**. Realidade ou Utopia? Curitiba: Editora Appris, 2016.

Dias, Thiago Magela Rodrigues; Freitas, André Eduardo de Paula; Moraes, Cauê Emílio de. Atividades econômicas portadoras de futuro e os eixos tecnológicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: Santos, Lucas Maia dos; Braga, Fernando Gomes; Leão, Paulo Henrique de Azevedo (Orgs.). **Observatório da educação profissional e tecnológica**. Minas Gerais: Suprema gráfica, 2020. P. 135-167.

Guimarães, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT**. Jundiá: Paco, 2018.

Imbernón, Francisco. Formação permanente e carreira docente. **Revista de ciências humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/352>. Acesso em: 09 fev. 2021.

Lüdke, Menga; André, Marli Elisa Dalmaso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

Machado, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Moura, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

Machado, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061/7105>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Mazzotti, Alda Judith Alves; Gewandszajder, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

Moura, Dante Henrique. Entrevista: Dante Henrique Moura (IFRN). **Revista Eletrônica Inter-Legere**, v. 24, n. 13, p. 22-37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4162/3396>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Nóvoa, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2021.

OLIVEIRA, Márcia Soares de; COSTA, Maria Adélia da. A formação docente nos institutos federais e a integração curricular na educação profissional. In: COSTA, Maria Adélia da (org.). **Ensino, pesquisa e extensão na educação profissional: integração de saberes e experiências**. Goiânia: Editora espaço Acadêmico, 2018. p. 125-144.

PEDROSA, José Geraldo. Formação de professores (para EPT) no tempo presente. In: **Fundamentos da Educação Tecnológica**, 2020, Belo Horizonte. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares para a EPTNM. In: SINASEFE IFMG (org.). **Fórum Mineiro em Defesa da Educação Profissional e Tecnológica**. SINASEFE IFMG, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RiP5fVyR4H8>. Acesso em: 23 mar. 2021.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

REZENDE, Elaine Garcia. **Saberes docentes de engenheiros de segurança do trabalho que atuam como professores de curso técnico**. 2020. 122f. Dissertação de Mestrado - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.