

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise da relação entre a qualidade do ensino e a formação do docente

Patrick Schettini Mafaldo de Sousa¹; CEFET-MG
Cristiano Martins Nunes²; CEFET-MG
Ivo de Jesus Ramos³; CEFET-MG

Resumo

O propósito desse trabalho é contribuir com a discussão que se desenvolve no campo educacional sobre o ensino na contemporaneidade e a importância da formação inicial e continuada de professores. Bem como discutir a importância da formação continuada do professor e compreender de que forma ela interfere na construção e reconstrução de suas competências profissionais, em prol de uma educação mais integrada e tecnológica. Como metodologia realizou-se anotações e reflexões a partir da interpretação do material bibliográfico de apoio em que se fundamenta o presente trabalho. Essa reflexão é de significativa importância, uma vez que a educação escolar vem sendo tema de várias discussões e estudos, tanto no Brasil, quanto no mundo. A Educação Escolar, precisa cada vez mais modernizar-se em seus processos de ensino e de aprendizagem e para isso, é fundamental, a proximidade das disciplinas escolares com um currículo integrado que valorize e busque formar professores capazes de inovar e gerar criatividade e criticidade em suas aulas, em busca de maior participação de seus estudantes, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Currículo.

¹ Bacharel em Turismo e Licenciado em Geografia e mestrando do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: patrick.souza@educacao.mg.gov.br

² Bacharel em Sistemas de Informação e mestrado do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: martinsnunes@gmail.com

³ Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: ivoramos@cefetmg.br

Introdução

Este trabalho visa refletir sobre a formação continuada do professor e compreender de que forma ela interfere na construção e reconstrução de suas competências profissionais, em prol de uma educação mais integrada. Refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil - EPT exige que busquemos compreender as políticas educacionais, à formação de professores, o currículo da Educação Tecnológica, à qualidade do ensino e entender o Ser Professor e o Fazer do Professor. Segundo Nóvoa, "[...] o Professor é a pessoa, e a pessoa é o Professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que ensinamos se encontra muito daquilo que somos" (NÓVOA, 2009, p. 50).

Compreendendo que o interesse sobre Formação Continuada de Professores não é algo contemporâneo e conforme Nóvoa (1995) e Garcia (1999), pesquisas e debates sobre esse tema têm permeado por um longo tempo, junto com os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino, nos motivou a pesquisar sobre este tema.

Esta pesquisa é de natureza básica com uma abordagem qualitativa e se configura como descritiva, realizada no período de 2013 a abril de 2022. Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada em torno de três temas: 1º) Um breve recorte histórico sobre a formação de professores da EPT; 2º) A importância da formação continuada de professores; e 3º) Desafios da formação docente para a EPT. Como Formação Continuada Cunha (2006) entende que

(...) iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (CUNHA, 2006, p. 354)

Oliveira e Mororó (2018), investigaram o corpus de trabalhos com a temática formação de professores para a educação profissional no Brasil, em bancos de teses e dissertações. Como resultado, foram catalogados 32 trabalhos, acerca do tema “docência no ensino técnico” nos periódicos da Capes e 193 no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Um breve recorte histórico sobre a formação de professores da EPT

No início do século XX, surge no Brasil, as Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinha como objetivo em primeiro momento formar operários. Nesse caso, era responsabilidade do Estado ofertar e organizar o Ensino Profissional, de forma gratuita e focando nos menos favorecidos economicamente. De acordo com o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, objetivo era:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais (sic) (BRASIL, 1909).

Inicia, então, a preocupação: quem seriam os professores nesses cursos? Segundo Peterossi (1994), os professores eram selecionados dentre os “mestres de ofícios”. Até 1940, essa forma de seleção permaneceu, sendo alterada na instituição do Estado Novo, e das Leis Orgânicas para o Ensino que sistematizaram esse processo. “Essa sistematização inclui a organização do quadro de pessoal docente e, conseqüentemente, os requisitos de recrutamento, seleção e formação através dos chamados cursos de Didática” (PETEROSSO, 1994, p. 89).

Segundo a autora, cada momento histórico definia as características de formação dos professores, sempre alinhada ao interesse do mercado de trabalho. O capitalismo, traz uma Educação Profissional vinculada ao setor terciário, a formação e estabilização da classe média, pela divisão social, a indústria. (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2005). Nessa linha, Peterossi (1994), salienta que:

[...] tendências mais gerais da evolução do próprio ensino técnico, a formação de seus professores guardou algumas características ao longo desses anos todos. Podem-se destacar duas como sendo principais: primeiro, os docentes sempre foram antes profissionais, tomado aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, do que um professor. Segundo a universidade esteve alheia à formação desses docentes (PETEROSSO, 1994, pp. 89-90).

Desde o surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, há, segundo Machado (2008, p. 349) “[...] uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional”. Visto que somente em 1917, no Distrito Federal⁴, foi criada a Escola

⁴ Criada pela Constituição de 1891, essa divisão político-administrativa do Brasil, teve jurisdição até 1960, no território correspondente à atual área do município do Rio de Janeiro.

Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, primeira escola com o objetivo de formar professores, porém segundo Souza (2017, p. 625), essa escola “[...] nos moldes que funcionava, não atendia às exigências do setor industrial e, por isso, o governo federal decidiu fechá-la em 1937”. No Estado de São Paulo, em 1931, outra escola com o mesmo objetivo foi criada. Essas duas instituições, não foram planejadas com a intenção governamental em capacitar professores, no sentido de qualificar o ensino, uma vez que, “a grande maioria dos professores do ensino técnico traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional” (PETEROSI, 1994, p. 71).

A preocupação com a formação de professores só se evidenciou na década de 1940, com o Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, que criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabeleceu a necessidade de formar professores. Organizando o Ensino Industrial em dois ciclos: um ensino industrial básico e artesanal; o outro configurado como ensino técnico e pedagógico. Segundo Machado (2013), essa lei se tornou a primeira dissertação acerca do tema em documentos oficiais. A autora ainda salienta que as qualificações como, “formação especial” e “emergencial”, aparecem na legislação que discute a Educação Profissional (MACHADO, 2013, p. 349). No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.127/42, organiza a Rede Federal de Instituições de Ensino Industrial, em escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Também em 22 de janeiro de 1942, é criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) por meio do Decreto-Lei nº 4.048.

As reformulações na Legislação Brasileira em 1946 impactaram a educação, a começar com o Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que regularizou e deu diretrizes às instituições de Ensino Agrícola Federais, passando pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac com o Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que também regularizou a aprendizagem dos comerciários. A Constituição de 1946 define que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. Inicia-se então, um planejamento voltado para a formação do professor, objetivando a qualificação da educação. Com esse fim, em 1946, é firmado um acordo de Cooperação Educacional com os Estados Unidos, conhecido como Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que oferecia cursos de férias, estágios,

materiais de estudos produzidos nos EUA e traduzidos para a língua portuguesa, com o objetivo de ampliar a formação dos professores. De acordo com Peterossi (1994):

A CBAI concentrou grande parte dos seus esforços e recursos no aperfeiçoamento de professores, de ofícios e cultura geral das escolas industriais do país. Através de cursos de férias, dados sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre, foram introduzidas na formação desses professores metodologias de ensino e supervisão de tarefas como a TWI (Training Within Industry) e as séries metódicas [...]. Durante 1947/48 foram promovidos estágios e cursos nos EUA para professores e diretores brasileiros. Pelo Decreto 53041 de 28/11/63, a CBAI foi extinta e suas atividades assumidas pelo Grupo de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI) (PETEROSSO, 1994, p. 40).

Foram instituídas, em 1959, as escolas técnicas federais, as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 1959). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1961, permitiu que os formandos nos cursos de educação profissional continuassem os estudos no ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, em seu art. 59, traz a distinção dos locais de formação de professores que atuariam no Ensino Médio daqueles profissionais que atuariam no Ensino Técnico (BRASIL, 1961), escancarando o dualismo desse processo formativo. Segundo Machado (2008, p. 11), essa realidade, abriu duas possibilidades distintas para a formação de professores: “[...] em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio, e em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico”.

Cada currículo era construído de forma específica e apresentavam divergências entre eles. Essa construção se caracterizava de acordo com o nível e as áreas, tais como: industrial, agrícola e comercial. Peterossi (1994, p. 75), explica que apesar das semelhanças nos conteúdos pedagógicos, os cursos se divergiam em carga horária mínima, variando de 600 a 800 h, e que:

Uma rápida análise desses currículos permite perceber que os mesmos reproduziam a fragmentação da educação técnica em seus vários ramos, já que cada diretoria de ensino técnico organizava os cursos preparatórios dos seus professores. Outro aspecto interessante é a preparação meramente “enciclopédica” da formação pedagógica. as disciplinas pedagógicas excediam em número e diversidade ao que era oferecido nas licenciaturas: psicologia da educação; didática, administração escolar; prática de ensino [...] (PETEROSSO, 1994, p. 76).

Criado pelo Ministério da Educação, em 1969, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - (CENAFOR), objetivava além de regularizar, os cursos de formação de professores, “[...] coordenar e supervisionar os planos de execução dos cursos do Centro de Educação Técnica” (MACHADO, 2013, p. 353).

A Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971, instituiu novos regulamentos para organização curricular dos cursos emergenciais, que passaram a ser intitulados de Esquemas I (estudos pedagógicos para docentes com diploma superior) e Esquemas II (estudos pedagógicos para docentes com diploma de técnico) (BRASIL, 1971). No mesmo ano com a Lei nº 5692/71 a profissionalização de caráter obrigatório para o 2º grau, traz em seu artigo 4º, a determinação de que “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971). Justifica-se essa mudança, devido a crescente industrialização brasileira, somada à carência de mão de obra para esse setor. Nessa mesma perspectiva Machado (2013) entende

[...] ser interessante promover a pesquisa histórica sobre esse período. Nossa argumentação é a de que as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica (MACHADO, 2013, p. 356-357).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, em seu artigo 61, define que a formação de professores para a educação básica é necessária efetiva presença de conhecimentos científicos somada à prática docente. Estabelece, também, a formação mínima em nível superior para exercer a docência em nível médio. E ao mesmo tempo estabelece a formação em nível médio como requisito mínimo, para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I, na modalidade Normal (LDB, 1996, artigo 62), aproximando a capacitação teórica da prática. Na mesma legislação, os profissionais com notório saber, passam a ser considerados como profissionais da educação e esclarece que são considerados profissionais da educação, aqueles que operam os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A referida lei, ainda, vem definir como espaço destinado à formação continuada de professores, as instituições superiores de ensino (BRASIL, 1996). Nas últimas décadas, tornaram mais efetivas as discussões sobre o repensar na formação e valorização dos profissionais da educação. Como por exemplo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que marca

o início de novas políticas educacionais brasileiras, organizando a educação nacional no decênio 2014/2024. Coordenado pelo MEC, o PNE, na Meta 15, busca efetivar uma política nacional de formação dos profissionais da educação, considerando as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada desses profissionais.

A importância da formação continuada de professores

Compreendemos, que professores em sua maioria, foram formados no modelo tradicional de educação. Sendo assim, podemos entender também, que a formação de professores:

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A partir desse ponto de vista, entendemos que a formação de professores abarca tanto a formação inicial quanto a formação continuada, portanto, se institui, um processo ininterrupto. Se configurando como formação inicial a primeira formação de caráter docente, em outras palavras, a graduação docente, também chamada de licenciatura, já a formação continuada, refere-se a busca do professor por ampliar suas competências no pleno exercício da sua profissão. Sendo assim, fica evidente, que seu fazer pedagógico está diretamente ligado a uma formação continuada, uma vez que, provavelmente, ela aguça suas reflexões em relação às suas práticas.

Almeida e Carvalho (2013, p. 20), compartilham do mesmo pensamento, ao reiterar que “[...] faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado”. Desse modo, objetiva-se buscar uma formação continuada que não considere apenas o desenvolvimento das habilidades de se reproduzir ou de se tornar técnico, mas que considere o todo e suas partes (MORIN, 2011), sem renunciar o conhecimento dos conteúdos inseridos em cada disciplina, a fim de qualificar os professores. Em outras palavras, é necessária uma formação continuada que preze pela reflexão dos professores, e que busque uma ação-reflexão-ação, para que o professor possa refletir e assim modificar suas práticas pedagógicas.

A formação continuada “[...] implica uma articulação disciplinar que permita integrar as ciências naturais e as ciências sociais, sob um olhar complexo, o que convoca a universidade a

superar-se para encontrar um caminho em que o pensamento complexo possa ser capaz de integrar, distinguir, unir contextualizar [...]” (MORALES, 2009, p. 85), visto que “[...] o professor é considerado um intelectual transformador que tem o compromisso de mobilizar seus alunos para a discussão e reflexão acerca dos problemas sociais e em consequência a transformação”. (SAHEB, 2013, p. 74). Vale ressaltar, que os ambientes destinados à formação de professores, atualmente, não são somente as universidades, portanto a mudança na estrutura acadêmica deve atingir todas as instituições educacionais que ministram esses cursos.

Carvalho (2012) afirma que a formação continuada deve ser ministrada por profissionais que tenham domínio do tema tratado e que vivenciem essas práticas, para que consigam sensibilizar os professores a refletirem. Para isso é necessário que essa formação seja aplicada em “[...] ambientes de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. Uma aprendizagem em seu sentido mais radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano”. (CARVALHO, 2012, p. 69).

Morin (2011, p. 11) afirma que “[...] a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, e para isso, não se pode deixar de levar em conta às vivências e experiências desses profissionais. A formação continuada dos professores deve ser marcada pela indissociabilidade da teoria e prática, sendo fundamentada por conhecimento apropriado à docência, uma vez que, segundo Morin (2011, p. 15), essa indissociabilidade “[...] é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível no conjunto em que está inscrita”. Portanto, a formação continuada do professor tem o objetivo de possibilitar que esse profissional construa saberes específicos e práticos, a ponto de, ampliar e melhorar continuamente sua prática pedagógica.

Imbernón (2010, p. 16), explica que só a partir da década de 1970, inicia-se na América Latina, pesquisas a respeito da formação continuada para professores. O autor também enfatiza que nas décadas anteriores a de 1970, os projetos criados para esse fim não se efetivaram e logo se encerravam. Já Balbé (2011, p. 17), afirma que a formação continuada de professores “tem sido debatida na academia desde a década de 1980. No entanto, continua como tema presente e pertinente para as pesquisas atuais”. A autora enfatiza que após analisar o corpus de trabalhos teóricos das décadas de 1980 e 1990, compreendeu uma transformação, que se configura essencial. Segundo Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993a, 1998b), ambos, destacam

que a centralidade do processo formativo contínuo passa a ser centralizada no professor, buscando interagir a sua formação docente com a sua vida, as suas práticas docentes, sua forma de pensar, porém não se preocupando com a mudança de postura e com a construção de novos conhecimentos.

Balbé (2011, p. 105) corrobora com Zeichner (1993a, 1998b) ao afirmar que o autor “é o único que faz uma abordagem da profissionalização do professor em um sentido mais amplo, cotejado com as questões estruturais da sociedade”. Nessa mesma linha, Brejo (2012), entende que a formação continuada, é capaz de aperfeiçoar o trabalho docente além de possibilitar um ensino de melhor qualidade, sendo que ele impactará diretamente no dia a dia da escola e de seus pares, ao permitir que o professor aprimore sua prática pedagógica a partir de suas reflexões. O autor apresenta duas categorias de formação continuada: (1) estruturante, “organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, e (2) construtivista, “que parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. Sinalizando acordo com o tipo construtivista de formação continuada, Nóvoa apresenta teses para essa modalidade:

- 1) integrar a formação como um dos projetos de mudança, articulando o desenvolvimento profissional do professor com a produção de inovação nas escolas. Assim, a finalidade da formação continuada deve estar relacionada ao seu contexto, ou seja, o professor é o espaço pertinente dessa formação em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.
- 2) Valorizar as redes locais e regionais na concepção e na regulação dos projetos de formação continuada, incentivando a ligação dos atores educativos com os outros atores sociais, como um dos eixos de desenvolvimento local e regional.
- 3) Individualizar os percursos de formação, através da autoformação e da formação experiencial, visto que ela está ligada à produção de sentidos sobre as vivências pessoais e as experiências profissionais.
- 4) Participar da produção de saberes pertinentes pessoal e profissionalmente, através da investigação-formação, uma vez que estimula a cooperação no interior da escola e a ligação entre os professores e a comunidade científica.
- 5) Desenvolver a formação de maneira integrada ao trabalho prático, através da reflexão na e sobre a prática.
- 6) Introduzir novas tecnologias educativas, pois a educação à distância é útil na formação continuada.
- 7) Integrar as estratégias de aprendizagem na formação, respeitando as especificidades da educação de adultos, a fim de não reproduzir modelos escolarizados. (NÓVOA, 2002, p. 65).

Machado (2011), enumera temas que merecem atenção:

A atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados, avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonias com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva (MACHADO, 2011, p. 702).

Esses são temas quando estudados nos ambientes de formação continuada contribuem para a formação de um professor pesquisador, que segundo Moura (2014, p. 97) esse tipo de professor poderá obter a autonomia docente, e conseqüentemente a percepção de mercado, e da “[...] não neutralidade da ciência e da tecnologia”.

Souza (2013), entende que, somente com uma formação docente contínua e atenta aos objetivos sociais contemporâneos, é possível uma formação educacional que almeje mais que a formação humana e a preparação para o mundo do trabalho, mas que venha construir uma compreensão de sociedade e do trabalho e da exploração do mesmo, da política nela aplicada, da cultural vivenciada, das diversidades ideológicas existentes, do entendimento sobre mídias e de como pensar e agir.

Considerações finais

Este estudo visa contribuir com a discussão presente no campo educacional que envolve a correlação entre o processo de ensino e a formação dos professores. Essa temática nos motivou buscar referenciais bibliográficos que embasassem a construção deste artigo.

As pesquisas nos mostraram que, durante todo o processo de construção e introdução da educação no Brasil, existiu uma certa despreocupação na construção do conhecimento pedagógico por parte dos professores, configurando este, como complementação didática frente ao saber técnico, contribuindo para um pensar e tratar a educação de forma dualista.

A educação brasileira traz desde a sua introdução um caráter emergencial para o fornecimento de mão de obra ao mercado de trabalho, o que permanece caracterizado até hoje. Essa característica acaba influenciando nas orientações e norteando a formação de professores, por meio de cursos sintetizados com pouca abordagem teórica pedagógica e práticas docentes, o

que gera desafios, tanto para o professor, que em particular, precisa se reinventar em sala de aula, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino a ponto de contribuir para um melhor aprendizado de seus estudantes, quanto para a educação de uma forma geral, que perpassa por um momento de transição junto à sociedade contemporânea, por exemplo, inserção de novas tecnologias que possam ser utilizadas nesse contexto.

Para superar tais desafios impostos à educação é necessária uma maior atenção para a formação de professores e para o currículo no qual essa formação estará submetida. Que essa formação forneça ambientes apropriados para a aprendizagem e reflexão dos professores, que seja pautada na construção de um conhecimento pedagógico significativo e não somente preocupada com a construção do conhecimento teórico e que ambos corroborem para diálogos críticos relacionados às questões educacionais, socioculturais, socioeconômicas e políticas. Que a realidade vivida pelos professores possa ser considerada base dessa formação, e que, por meio das suas experiências, eles se tornem indivíduos ativos nesse processo formativo. Para alcançar tais objetivos, é importante, que o professor não se estagne em sua formação inicial, para tal, é necessário que haja possibilidades e incentivos ao docente para que ele continue estudando e construindo conhecimentos teóricos e didáticos em suas formações continuadas, com o intuito de se familiarizar com novos conceitos e possibilidades para sua atuação profissional. Dessa forma, a formação para esses profissionais vem se tornando mais complexa e ao mesmo tempo cada vez mais necessária, colocando, em evidência, a relação qualidade do ensino na EPT atrelada intimamente às políticas para formação inicial e continuada desses professores.

Referências

ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2013.

BALBE, Marta Maria Gonçalves. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná**: Regional Norte. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127/42 de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição (1946).** Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 fev. 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. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 432/71, de 19 de julho de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Brasília: MEC, 1971a. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Portal do MEC.** Histórico da EPT. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BREJO, J. A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de Formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010).** Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. **Formação Continuada.** In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006. Vol. 2. p. 354.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005c.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1(1), 8-22, 2008

MACHADO, L. R. S. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Educação & Sociedade, 32(116), 689-704, 2011.

MACHADO, L. R. S. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORALES, A. G. **Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. **A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores**. In NÓVOA, A. e POPKEWITZ Reformas Educativas e Formação de Professores. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 2002.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, Madrid, n. 350, set/dez. 2009. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. S.; MORORÓ, L. P. **A produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação profissional no Brasil**. Tecnia, 3(1), 6-27, 2018.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. EDIÇÕES LOYOLA, 1994.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SOUZA, A. L. L. D. **Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação**. MOURA, Dante Henrique. Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. São Paulo: Mercado das letras, 385-407, 2013.

SOUZA, F. D. C. S., & da Silva Rodrigues, I. **Formação de professores para educação profissional no Brasil**: percurso histórico e desafios contemporâneos. Revista HISTEDBR Online, 17(2), 621-638, 2017.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas. Educa, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K. M. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 9, p. 76-87, 1998.