

Formação de docentes para a educação profissional: problemas e desafios

Training of teachers for professional education: problems and challenges

*Juliana Cristina Maciel Martins**
*Juliana de Souza Soares***
*Paulo Roberto Vidal de Negreiros****
*Sandra Freitas de Souza*****

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a partir dos dados quantitativos, coletados pela Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC)¹, desenvolvida entre 2010-2014. Em síntese, se fará uma interlocução entre os dados resultantes da aplicação de um questionário, aos docentes do referido nível de ensino² e os aportes teóricos, oriundos de estudos sobre a formação de docentes para a Educação Profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; OBEDUC.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the training of teachers of Basic, Technical and Technological Education, based on the quantitative data gathered through the Research carried out by the Observatory of Education (OBEDUC) between 2010 and 2014. To sum up, there will be an interlocution between the data from a questionnaire that was sent out to teachers from the above mentioned teaching level and the theoretical references from studies on teacher training for Professional Education.

Keywords: Teacher training; Professional Education; OBEDUC.

* Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Minas. Desde 2015 atua como Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. E-mail: julianacmmartins@gmail.com

** Mestre pela Puc Minas. Sua área de atuação é focada principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação Técnica e Profissional, Avaliação de Programas Sociais e Educacionais, Projetos e Políticas Educacionais. E-mail: jusouzahist@hotmail.com

***Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas. E-mail: Gerais.negreiros@santoagostinho.com.br

**** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas. Orientadora de TCC de alunos dos cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior-EaD, pela Universidade Fumec, desde 2009. E-mail: sandra.fsouza@yahoo.com.br

¹ Essa pesquisa se intitulou “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho”. Essa investigação foi desenvolvida em três núcleos: Núcleo situado na UFMG, que investigou a evasão/abandono de alunos; Núcleo do CEFET/MG, que pesquisou a transição para o ensino superior e para o trabalho e o Núcleo situado na PUC-Minas, que investigou a Formação/Profissionalização e o trabalho docente.

² Esses professores estavam vinculados à Rede Federal de Educação Profissional científica e Tecnológica (RFEPCT) de Minas Gerais e, lecionavam no âmbito da Educação Profissional.

Introdução

A Educação Profissional no País, a partir da Lei n. 11.892/2009, ganhou uma grande relevância, pois assegurou a oferta e a expansão de uma educação pública, gratuita e de qualidade na então instituída, RFEPCT³.

Ressalta-se que, desde o início da investigação, se começou a construir o Estado da Arte, centrado na Formação/Profissionalização e Trabalho Docente que vem sendo “alimentado” até na atualidade, tendo em vista, a continuidade desta pesquisa, contemplando então, a pesquisa qualitativa, em estreita relação com os dados quantitativos, referentes à pesquisa do OBEDUC.

Assim, este artigo se inicia com um sucinto estudo teórico sobre a formação/profissionalização de professores, que lecionam na educação profissional, na instituição *loci* da pesquisa, que será apresentada. Em seguida, são apresentados e analisados dados, relativos à pesquisa do OBEDUC. Por fim, adentra-se na conclusão, na qual são explicitadas as contribuições, relativas à investigação que foi desenvolvida.

Formação de professores

O docente tem a função de conduzir a aprendizagem e pode ser identificado como uma liderança cultural, devendo ser formado para esse exercício; seu papel, portanto, tem dimensões políticas e pedagógicas. (ARAÚJO, 2010, p. 480).

Na contemporaneidade, pode-se afirmar que, de uma forma, ainda tímida, a formação de professores para a Educação Profissional vem ganhando destaque nos debates, pesquisas e produções acadêmicas, certamente em decorrência, tanto da expansão da RFEPCT, quanto da obrigatoriedade dos IFs reservarem 20% de suas vagas para a oferta de licenciaturas, conforme dispõe a alínea b do inciso V do caput do artigo 7º da Lei n. 11.892/2008.

De acordo com Machado,

Essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer aproveitamento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p. 14).

³ Essa Rede passou a ser constituída por 38 Institutos Federais (IFs) e seus *campi*, dos CEFETs, uma Universidade Tecnológica e vinte e cinco Escolas Técnicas, vinculadas às Universidades Federais no âmbito de Minas Gerais, estado no qual foi realizada a Pesquisa do OBEDUC.

Assim, questiona-se se, com a expansão da RFEPCT, era possível contar com o número suficiente de professores para atender à demanda e se eles estariam, devidamente, qualificados para o exercício do magistério.

Essa questão, da carência de docentes, para atuarem na EBTT se constitui como uma preocupação antiga, pois o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004) já alertava para a urgência, em implementar uma política, que agregasse diferentes ações relacionadas, tanto à valorização dos profissionais da educação, através da construção e efetivação dos Planos de Carreira e de Condições Salariais, quanto à consolidação de espaços, que objetivem a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), promovendo, também, a articulação da formação inicial e continuada desses profissionais. Essa proposta deveria ser da responsabilidade de instituições públicas e privadas de ensino, envolvendo diferentes profissionais do campo da EPT e ser calcada na perspectiva do “[...] fortalecimento do pensar crítico, criativo, com o uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (BRASIL, 2004, p. 50). De acordo com Machado,

É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 14).

Para essa autora, a resolução desse problema, no que tange à formação dos docentes para a EPT, deve ser assumida no âmbito das políticas públicas, como uma prioridade, de tal forma que sejam articulados esforços nacionais, para a superação dessa situação, que, historicamente, se apresenta fragmentada, carente de consistência e de qualidade. Para a autora em pauta, a formação de docentes para essa modalidade de educação, vem sendo oferecida, sobretudo, nos Cursos de Pós-Graduação, no âmbito da formação em serviço, na Educação a Distância e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPDs), sendo muito poucos, os Cursos de Licenciatura, que se dedicam a essa capacitação. Para ela, as Licenciaturas se constituiriam no melhor *locus*, por possibilitarem a formação inicial do docente, estando direcionadas para o atendimento às especificidades, presentes no campo da Educação Profissional. Essas Licenciaturas poderiam propiciar o desenvolvimento do intercâmbio e de vivências entre os profissionais da área e poderiam se tornar espaços que contemplassem a tríade: ensino, pesquisa e extensão, sendo, então, as universidades, os locais mais adequados, para ofertarem a capacitação docente.

Ressalta-se, também, que o docente, que atua na Educação Profissional deve ter um perfil profissional alicerçado, sobretudo, em uma prática crítica e reflexiva, pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar.

Segundo Machado,

É pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho

coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

Machado (2008), levando em conta as especificidades e peculiaridades, necessárias para promover uma adequada formação para os professores, ligados à EPT, recomenda as Licenciaturas, voltadas para a capacitação dos docentes da Educação Profissional: Curso de Licenciatura para Graduados, com carga horária de 1.200 horas; Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio, ou equivalente, com 2.400 horas; Curso de Licenciatura Integrado ao Curso de Graduação em Tecnologia, que deve totalizar 4.000 horas e Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio, totalizando 3.200 horas.

A autora destaca que, para além da implementação das propostas formativas, que foram mencionadas, é preciso implementar Políticas Públicas, que sejam permanentes e específicas, para a qualificação de professores para a Educação Profissional.

Araújo (2010) considera que a docência, para a Educação Profissional, exige o domínio de saberes específicos, relacionados aos conteúdos pedagógicos e técnicos. Nessa propositura, os conteúdos técnicos devem ser compreendidos como [...] “síntese do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade [...]” (ARAÚJO, 2010, p.486), indo além de uma perspectiva meramente instrumental. Por sua vez, os saberes pedagógicos, devem estar pautados por uma perspectiva crítico-reflexiva, que busque a transformação social e cultural da sociedade.

Kuenzer (2010) considera que a formação pedagógica e a formação específica, ofertadas, no âmbito da formação docente para a Educação Profissional devem ser realizadas de uma forma articulada “[...] sob uma mesma coordenação acadêmica, de modo a assegurar a organicidade da formação.” (KUENZER, 2010, p.504). Destaca, ainda, que a transposição didática deve contemplar não apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, mas também promover a vivência do docente a ser formado na “[...] prática do trabalho que se propõe a ensinar” (KUENZER, 2010, p. 506).

Essa pesquisadora defende ainda, a tese de que a formação de professores para a Educação Profissional deve se revestir da especificidade, dada a complexidade, inerente ao mundo do trabalho contemporâneo, que exige uma graduação na área profissional, rigorosamente, articulada à formação no campo das Ciências Humanas, contemplando, assim, tanto a formação pedagógica, quanto a formação científico-tecnológica.

Para Moura (2008), a Educação Profissional e a formação de seus professores devem responder, primeiramente, ao seguinte questionamento: a qual modelo de desenvolvimento econômico, o projeto de educação a ser construído, deve estar

compatibilizado? Para esse autor, o modelo econômico capitalista, é pautado na exportação, tanto da matéria prima, quanto da produção agropecuária e agroindustrial, bem como na “importação acrítica das tecnologias, produzidas nos países de capitalismo avançado” (MOURA, 2008, p.25). Essa realidade faz com que o Brasil não tenha um modelo de desenvolvimento autônomo, direcionado para a melhoria das suas dimensões sociais, políticas e econômicas. Moura (2008) defende a tese de que a Educação Profissional deve estar alicerçada, a uma proposta de formação integral, na qual os indivíduos atuem de “[...] forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras.” (MOURA, 2008, p.28). Por isso, os profissionais envolvidos nessa modalidade de educação devem possuir uma formação sintonizada com essa perspectiva. O referido autor recomenda que a formação dos docentes, deve ir além, contemplando conhecimentos relacionados às técnicas didático-pedagógicas, e em princípios que priorizem uma formação humana, para que o aluno seja levado a (re)construir seu próprio conhecimento. Propõe, ainda, que a formação de professores para a Educação Profissional seja desenvolvida, a partir de dois eixos norteadores: o primeiro se relaciona aos conhecimentos específicos, adquiridos na Graduação, que precisam ser aprofundados, a partir de Programas de Pós-Graduação, ofertados pelas instituições de Ensino Superior, sejam elas nacionais ou estrangeiras. O segundo eixo se refere às especificidades, inerentes ao campo da EPT, bem como à formação “[...] didático-político-pedagógica [...]” (MOURA, 2008, p.31) dos docentes que objetivam lecionar, nessa modalidade de educação.

Moura (2008) ressalta, ainda, que a definição do *locus* formativo, precisa levar em consideração, três realidades distintas, vivenciadas pelos sujeitos que trabalham, ou querem trabalhar, como docentes da Educação Profissional: sujeitos não graduados, que atuam como professores da Educação Profissional; profissionais liberais que atuam, como docentes da Educação Profissional, sendo graduados em Cursos Superiores, mas não possuem formação pedagógica e didática e, por fim, sujeitos inseridos nos Cursos Superiores, voltados para a formação inicial. Em todas essas situações, deve-se destacar a importância do poder público disponibilizar espaços específicos para assegurar uma formação de qualidade, laica e gratuita aos profissionais de ensino, pois a maior parte dos cursos de formação é disponibilizada, nas instituições privadas, que, muitas vezes, não oferecem um ensino de qualidade.

Esses espaços de formação devem priorizar, o diálogo entre o ensino e a pesquisa, que pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao aprender, conforme afirma Moura (2008):

[...] a unidade ensino-pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social, que o estudante deixa de ser um depósito de conhecimentos produzidos por uns (especialistas) e transmitidos por outros (geralmente os professores) e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida. (MOURA, 2008, p.36).

Araújo (2010) defende que a interação entre ensino e pesquisa desenvolve no docente “[...] atitudes de autonomia intelectual [...]” (ARAÚJO, 2010, p.486) frente aos desafios inerentes à prática educativa diária.

Oliveira⁴ (2009) ressalta os desafios enfrentados pela formação de professores para a Educação Profissional, propondo a busca da consolidação dessa modalidade educacional e da formação de seus docentes, através da oferta de um ensino que assegura a “qualidade social”, concebida como:

[...] o processo educativo mediador das relações entre trabalho e educação em uma perspectiva emancipatória, porquanto comprometida com a educabilidade da classe trabalhadora. Isso implica um projeto de Educação Profissional para formação de um cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional comprometido com a superação das condições de desigualdade e dominação econômica, o desenvolvimento sustentável, e, obviamente a inclusão social. (OLIVEIRA, 2009, p.196).

Para Oliveira (2011), a formação de Professores para as disciplinas técnicas que compõem o Currículo dos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio deve ter o compromisso de: a) defender o estabelecimento das relações entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura; b) ofertar uma educação integrada, que objetive romper com a lógica da exclusão e da subordinação, no âmbito das classes marginalizadas social e economicamente.

As reflexões formuladas por Araújo (2010), Kuenzer (2010), Machado (2008), Moura (2008) e Oliveira (2009; 2011) são fundamentais para se compreender a complexidade inerente à formação de professores para a Educação Profissional, que devem ser analisadas, nas suas especificidades. Como foi apresentado, inúmeras são as questões que desafiam a formação inicial e continuada dos docentes, para essa modalidade de educação: oferta de Licenciaturas e Cursos de Formação Continuada, que possibilitem a democratização e interiorização de espaços formativos, para os professores da EPT; regulamentação das Licenciaturas que contemplem as especificidades presentes, na trajetória profissional dos docentes que atuam nessa modalidade de educação; a garantia da oferta de Licenciaturas aos professores que lecionam na Educação Profissional; abertura de espaços formativos que integrem ensino, pesquisa e extensão; fomento de pesquisas e investigações que versem sobre os espaços formativos de docentes para a Educação Profissional; garantia de que as formações inicial e continuada dos professores da EPT contribuam para que criem uma identidade própria; formação de docentes para a Educação Profissional que considere a realidade e os desafios, presentes nos seus fazeres profissionais, capazes de assegurar a perspectiva de formar trabalhadores autônomos, com capacidade crítica reflexiva, frente às contradições inerentes ao mundo do trabalho; e, por fim,

⁴ Essa autora vem se dedicando à temática ligada à formação de docentes para a Educação Profissional, desde o ano 2000, contando com o fomento do CNPq e da FAPEMIG, através do Grupo de Pesquisa Forprofet, vinculado ao Mestrado em Educação Tecnológica, do CEFET-MG.

reivindicar uma Política Pública específica e permanente para a formação de Professores para a Educação Profissional.

A seguir, são apresentadas a explicitação e a análise dos dados referentes à formação/profissionalização dos docentes da Educação Profissional que atuam em uma tradicional e reconhecida instituição, ligada à RFEPCCT, situada em Belo Horizonte. Os autores já referenciados neste texto, bem como outros teóricos, têm seus aportes utilizados como subsídios, para elucidar questões evidenciadas nos dados ora apresentados, tomando por referência o Banco de dados, construído pelo Núcleo de Pesquisa da PUC-Minas, ligado ao OBEDUC.

Análise dos dados quantitativos, relativos à formação de professores

Gatti (2004) explicita que pesquisadores que utilizam a metodologia quantitativa, precisam estar cientes que os números, frequências e medidas, têm propriedades limitadas, ao apresentar um cenário estatisticamente posto, que numericamente evidenciam pontos nevrálgicos de questões, relacionadas à educação no País. Dessa forma, a análise dos dados deve ser feita, a partir de perguntas consistentes e bem elaboradas, cujas respostas devem fazer interlocução com o referencial teórico que guiará as análises e interpretações dos mesmos, “[...] o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (GATTI, 2004, p.13). Corroborando com o exposto acima, os dados foram apresentados de forma categórica⁵ e discutidos a partir de referenciais teóricos consolidados no campo da EPT. Reitera-se que os dados que se seguem, referem-se a uma amostra constituída, aleatoriamente, dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do CEFET-MG, totalizando 246 respondentes.

Enfatiza-se que este estudo, na atualidade, se integra ao Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPQ, denominado “Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Profissional e Trabalho Docente”, que neste ano de 2017, está dando continuidade, através de uma pesquisa Quali-Quanti, que obteve fomento de duas importantes agências, CNPQ⁶ e FAPEMIG⁷. Enfatiza-se que a Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC), gerou um Banco de Dados Quantitativos que,

⁵Segundo Gatti (2004), em pesquisas quantitativas os dados podem ser de três tipos: a) categóricos: organizados por classificações, como: ordenar numericamente livros mais lidos, contagem dos respondentes por sexo, etc. A categorização permite o cruzamento de categorias que objetivem informações mais específicas: adoecimento/mal estar X tempo de deslocamento residência e instituição de trabalho; b) ordenados: dados organizados [...] *numa forma que mostra sua posição relativa segundo alguma característica, mas que não há associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular* (p.15). Exemplo para essa categorização: ordenamento de alunos a partir da opinião de um professor para o desempenho dos mesmos (melhor e pior); c) métrico: ordenação dos dados a partir de uma escala numérica previamente definida como: notas, temperaturas.

⁶Projeto de Pesquisa contemplado pela Chamada MCTI/CNPq N° 01/2016 – Demanda Universal.

⁷Projeto de Pesquisa contemplado pela Chamada 01/2016 – Demanda Universal.

embora tenha sido analisado, permite refinar essa análise através da investigação qualitativa, o que se objetiva fazer com a nova pesquisa, que está sendo realizada.

Uma das principais questões que emerge, do Banco de Dados, referentes à formação de professores para Educação Profissional, centra-se no tipo de formação que esse profissional deve receber, para atuar nessa modalidade de ensino. Como enfatizado anteriormente, é recorrente a valorização dos saberes tácitos em detrimento de uma formação pedagógica, no que tange à Educação Profissional. Nesse sentido, o questionário aplicado aos docentes da instituição pesquisada, permite compreender as escolhas relacionadas à formação dos docentes dessa instituição, bem como suas capacitações para atuarem na RFEPCT-MG.

Primeiramente, buscou-se identificar, o tipo de formação, do docente que leciona no EBTT do CEFET-MG.

TABELA 01
Formação em Nível Superior

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Sim	245	99.59%
Nao	1	0.41%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Nesse sentido, constatou-se que 245 professores, o que representa 99,59% dos docentes, possuíam formação de nível superior, e apenas, 1 docente não tinha essa capacitação.

Trata-se de um dado relevante, visto que, de acordo com estudos realizados por Moura (2008) e Kuenzer (2010), é permitido lecionar no ensino técnico, sem se ter graduação, fato que ocorre, com mais frequência, no âmbito da Rede Privada de ensino. No entanto, os índices identificados mostram que esta realidade, não se configura como uma situação encontrada na instituição pesquisada, o que certamente, corrobora com a qualidade de ensino oferecido e reforça o conceito, considerado pelos setores societário e produtivo, como um centro de excelência.

Outro dado evidenciado pela pesquisa refere-se à formação continuada, desses professores. Dos 245 docentes que afirmaram ter Formação de Nível Superior, 234, o que representa que, 95,51% dos respondentes, eram pós-graduados, sendo que, apenas, 11 professores que atuavam na EBTT, não possuíam Pós-Graduação, representando 4,49%.

Nesse sentido, os dados da Tabela 02 indicam que, os professores avaliados se preocupavam com as suas formações e, em decorrência, apresentaram uma base acadêmica consistente, o que, segundo Machado (2008), é pressuposto básico, para uma atuação docente, pautada na reflexão, pesquisa, aberta ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometida com sua formação específica e pedagógica.

TABELA 02
Pós-Graduação

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Sim	234	95.51%
Não	11	4.49%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Dos 234 professores que afirmaram ter concluído a Pós-Graduação, 146 responderam que eram Mestres, representando 62,39% das respostas, 58 afirmaram ser Doutores, um percentual de 24,79%, e 23 possuíam Cursos de Especialização *lato sensu*, 9,83% dos respondentes desta questão. Essa realidade deixa evidente, que a instituição possuía um índice de 90,13% de professores, detentores de formação, em nível de Pós-Graduação *strito sensu*, reforçando a tese de que a formação docente impacta, fortemente, na imagem dessa instituição de ensino, reitera-se, reconhecida pela qualidade do ensino ofertado e como um centro de reconhecida notoriedade acadêmica.

TABELA 03
Nível de Capacitação

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
LatoSensu (Especialização)	23	9.83%
Mestrado	146	62.39%
Doutorado	58	24.79%
Pós-doutorado	7	2.99%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Para Machado (2008), na atualidade, não se prestigia o padrão do artesanato, no qual, o mestre da oficina-escola se apresentava, como modelo de referência, para seus alunos. Na contemporaneidade, os docentes da educação profissional enfrentam novos desafios que estão relacionados, às mudanças organizacionais, especificamente, aos efeitos das inovações tecnológicas, às exigências de qualidade na produção e nos serviços, à justiça social, às questões éticas e às de sustentabilidade ambiental. Para essa pesquisadora, são novas as exigências, no tocante à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos que são pressupostos essenciais, para uma docência pautada na análise, na reflexão crítica e na criatividade, no âmbito da atividade de trabalho.

Araújo (2010) considera que os conteúdos técnicos, trabalhados no Ensino Profissional são desdobramentos do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção na realidade, o que pressupõe uma abertura do professor para a formação continuada, que deve responder às exigências do desenvolvimento científico e privilegiando uma perspectiva crítico-reflexiva.

Para Kuenzer (2010), a complexidade, inerente ao mundo do trabalho contemporâneo, exige uma formação peculiar, de qualidade, articulada à formação das Ciências Humanas, à formação pedagógica e à formação científico-tecnológica.

Portanto, a abertura e o compromisso para com a formação continuada, revelam-se essenciais para capacitar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica em nível nacional e internacional.

Voltando às questões do questionário, se identificou, a partir das respostas dos professores, as suas pretensões de continuidade, à formação acadêmica, como pode ser verificado, nos dados, apresentados na Tabela 04, na qual 204, dos 245 professores que possuíam graduação, conforme apresentado na tabela 01, pretendiam dar continuidade, às suas formações acadêmicas, que representou um percentual de 83,27%. Esses números indicam que esses professores estavam conscientes das exigências, em relação ao perfil dos docentes da Educação Profissional que, estão cada vez, mais elevadas.

TABELA 04
Pretensão de Continuidade à Formação Acadêmica

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Sim	204	83.27%
Não	41	16.73%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Como exposto anteriormente, a não obrigatoriedade de se possuir uma formação na área pedagógica, para atuar como docente na Educação Profissional, vem possibilitando a inserção de professores, sem formação para o magistério, nessa modalidade de educação. Em parte, esse fato ocorre em função da não exigência de requisitos legais, ligados a uma formação específica, para o magistério, na Educação Profissional, sendo predominante a concepção de que dominar, somente o conhecimento da área de formação, seria considerado como um requisito suficiente, para tornar-se docente. É recorrente a concepção de que o docente que trabalha no ensino técnico “não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona”. (GARIGLIO e BURNIER, 2014, p. 162).

O questionário aplicado aos professores da instituição, *locus* da pesquisa, buscou levantar informações sobre a possibilidade da formação desses docentes, nos cursos da área pedagógica e, nessa perspectiva, em resposta à questão “quais os cursos que já realizou na área pedagógica?”, os respondentes poderiam escolher até 3 opções de resposta. As respostas a essa questão revelaram que, no que tange à capacitação dos docentes, em cursos que privilegiam questões pedagógicas, 104, dos 245 professores, que tinham formação de nível superior, declararam serem licenciados, representando 42,45% dos respondentes; 59 docentes afirmaram, ter concluído cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica, totalizando um percentual de 24,08% dos respondentes; 41 docentes responderam terem feito cursos de especialização em educação, representando 16,73%; 23 informaram ter mestrado em educação, representando 9,39% da amostra e 8 afirmaram ter doutorado em educação, o que representa 3,27% das respostas. Apenas 3 docentes, que atuavam na EBTT, o que significa 1,22% da amostra, possuíam curso de Pedagogia.

Esses dados revelam que, a instituição pesquisada tem um corpo docente com alto nível de formação acadêmica, inclusive no Pós-Graduação *stricto sensu*. Contudo, no que se refere à capacitação didático-pedagógica, 56,33% desses professores careciam dessa formação. Dessa maneira, faz-se necessário, identificar, que saberes esses profissionais vem mobilizando nas suas práticas docentes, uma vez que, segundo Machado (2008), as licenciaturas são consideradas como, absolutamente essenciais, pois a capacitação didática pode levar a uma prática de ensino que melhor atende às especificidades da educação profissional. Para Araújo (2010), a docência na Educação Profissional exige o domínio de saberes específicos, relacionados aos conteúdos pedagógicos e técnicos. Assim, segundo os autores citados, pode-se indagar, até que ponto a carência da capacitação didática e pedagógica, constatada na maioria dos professores investigados, pode comprometer a qualidade do ensino ou os processos de aprendizagem.

TABELA 05⁸
Cursos na Área Pedagógica

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Graduação (Pedagogia)	3	1.22%
Graduação (Licenciatura)	104	42.45%
Especialização em Educação	41	16.73%
Mestrado em Educação	23	9.39%
Doutorado em Educação	8	3.27%
Cursos de aperfeiçoamento e atualização pedagógica	59	24.08%
Nenhum	96	39.18%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

O questionário, que foi aplicado, também permitiu identificar qual a relação dos professores com a pesquisa e a extensão, tendo em vista, a contribuição que elas podem proporcionar na formação do docente.

TABELA 06
Atividades de Pesquisa

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Sim	174	70.73%
Não	72	29.27%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Em relação à dedicação às atividades de pesquisa, constatou-se que, a maioria dos professores, se dedicava às práticas investigativas. Dos 246 professores que

⁸Ressalta-se que nessa questão o docente poderia escolher até três opções de resposta.

responderam ao questionário, 174 afirmaram realizar atividades de pesquisa, o que representa 70,73% dos respondentes.

Considera-se que a pesquisa apresenta uma relação estreita, com o ensino, assim, o elevado número de professores que se dedicavam às atividades de pesquisa, mostra a importância que ela apresenta, tanto para o professor, quanto para o processo de aprendizagem. As pesquisas realizadas por Moura (2008) e Machado (2008) enfatizam a importância dessa relação.

Quando questionados sobre a relevância da pesquisa para a prática docente, 107 professores, dos 174 respondentes afirmaram desenvolver atividades de pesquisa; uma porcentagem relevante reconheceu ser a pesquisa, uma experiência muito significativa, o que representa 61,49% dos respondentes. Apenas 10 professores consideram a pesquisa, pouco significativa, representado 5,75%, e 1 docente afirmou que a pesquisa não tinha importância.

TABELA 07
Atividades de Pesquisa - Significados

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Muito Significativa	107	61.49%
Significativa	56	32.18%
Pouco Significativa	10	5.75%
Nenhuma significância	1	0.57%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

No que se refere ao desenvolvimento de projetos de extensão, identificou-se um número menor de adesão dos professores a essa atividade. Dos 246 docentes que participaram da pesquisa, 77 afirmaram participar de projetos de extensão, o que representa 68,70% das respostas.

TABELA 08
Projetos de Extensão relacionados à atuação Docente

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Sim	77	31.30%
Não	169	68.70%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

Como explicitado anteriormente, faz-se necessário, para a formação do professor, promover uma articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito. A extensão, assim como a pesquisa, permitem essa interlocução entre a teoria e a prática. De acordo com Kuenzer (2010), “as atividades que permitam a imersão no mundo do trabalho, tal como a pesquisa de campo ou experimental e os projetos de extensão, podem viabilizar uma relação praxica com a área de trabalho que fundamente o trabalho pedagógico”. (KUENZER, 2010, p.506).

Nesse sentido, ao participar de projetos de extensão, o docente tem uma oportunidade ímpar, de refletir sobre a prática docente e, mais especificamente, no âmbito da Educação Profissional, articular os saberes pedagógicos, com os saberes provenientes do campo específico de atuação.

Através do questionário, foi possível identificar, a significância da atividade de extensão, para alguns docentes, que afirmaram realizar tal atividade, embora esse não seja, o posicionamento de grande parte dos professores.

TABELA 09
Projetos de Extensão relacionados à atuação Docente - Significados

Opções de Resposta	Total de Professores	Porcentagem
Muito Significativa	48	62,34%
Significativa	29	37,66%

FONTE: Pesquisa Observatório da Educação - 2013/2014

No que tange à relevância da participação em projetos de extensão, para a prática docente, 48 professores, dos 77 respondentes que afirmaram participar de projetos de extensão, a consideraram muito significativa, o que representa 62,34% das respostas, e 29 docentes a avaliaram como significativa, representando 37,66%. Apesar de o questionário apresentar a opção “Pouco Significativa” e “Nenhuma Significância”, essas opções ficaram nulas, o que aponta para o reconhecimento, por parte dos professores, do caráter formativo das atividades de extensão.

Cabe ressaltar que a pesquisa apresentada, está tendo continuidade através de uma investigação, de cunho qualitativo, realizada atualmente, e que visa, tanto fazer uma interlocução com os dados quantitativos, quanto promover o refinamento desses dados.

Conclusão

A riqueza dos dados coletados e disponíveis no Survey construído, a partir da pesquisa do OBEDUC, poderá gerar produções acadêmicas, não apenas, relativas à formação do professor, como, também, ao perfil desse profissional e ao trabalho docente.

Em síntese, os dados apresentados neste artigo, revelam o alto nível de formação acadêmica dos professores da instituição que foi pesquisada e, conseqüentemente, seu desdobramento, nas áreas da pesquisa e da extensão.

Embora, nesta modalidade de educação, os saberes tácitos sejam de muita importância, na medida em que, indubitavelmente, contribuem para a qualidade da prática dos professores, sem dúvida, a capacitação pedagógico-didática contribuiria, para proporcionar, um maior significado e a possibilidade, tanto de um melhor relacionamento com os alunos, quanto de uma mais eficiente transmissão de conhecimentos e assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Espera-se que este artigo possa contribuir, tanto para minimizar a carência de produções no âmbito da formação de professores para a educação profissional, quanto motivar outras investigações neste campo de conhecimento.

Referências

- ARAÚJO, R. M. L. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. et al (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.
- BRASIL. Lei Nº. 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.
- BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em Discussão - **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.
- GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.
- GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- KUENZER, Acácia. Formação de Professores para a Educação Profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Inep, 2008. p.19-40.
- KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497 - 518. (Didática e prática de ensino).
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008 - . Brasília: MEC, SETEC, 2008.p. 8-22.
- MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP, 2008. p. 193-223.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 10. Águas de Lindóia, 2009.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A Pesquisa sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional. In: Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação, VI. **Anais...**UFMG. Belo Horizonte,2011.

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 02/08/2017.